

História do negro na educação: indagações sobre currículo e diversidade cultural

José Valdir Jesus de Santana* & Jorlúcia Oliveira Moraes**

Resumo: Na perspectiva de Gomes (2006) garantir uma escola igual para todos não depende apenas de preceitos legais e formais, mas passa também pela garantia, na lei, do direito à diferença de grupos que sempre lutaram pelo respeito às suas identidades. No cenário contemporâneo, onde as contradições, das mais diversas ordens e tipos tendem a se descortinarem, uma questão especial nos posiciona frente a grandes desafios: como dar conta, no contexto da educação escolar, da diversidade étnico-cultural, tendo em vista que a escola, em sua trajetória histórica, não soube dialogar com as diferenças. O que pretendemos nesse trabalho é analisar essas questões, a partir de dois grandes eixos: pensar a história do negro na educação e, no mesmo sentido, refletir acerca da necessidade em se construir um currículo pluricultural que possa instaurar um novo diálogo com as diferenças que estão posicionadas no contexto da escola.

Palavras-chave: currículo pluricultural; diversidade cultural; história do negro na educação

Abstract: In the perspective Gomes (2006) to guarantee an equal school for all does not depend only on legal and formal precepts, passes them to me also over the guarantee, in the law, from the right to the difference of groups that always fought for the respect to his identities. In the contemporary scenery, where the contradictions, of more several orders and types have been a tendency to unveil, a special question positions us in front of great challenges: I eat to notice, in the cultural-ethnic context of the school education, of the diversity, have in mind that the school, in his historical trajectory, could not talk to the differences. What we claim in this work is to analyze these questions, from two great axles: to think the history of the black man about the education and, about the same sense, to consider about the necessity in to build a curriculum pluricultural what could set a new dialog up that the differences that are positioned in the context of the school.

Key-words: curriculum pluricultural; cultural diversity; history of the black man in the education

Introdução

Inegavelmente, a aprovação da Lei 10.639/2003¹ e da Resolução CNE/CP/2004 é um passo importante rumo à reparação humanitária do povo negro brasileiro, uma vez que abre caminho para a nação brasileira adotar

medidas para corrigir os danos materiais, físicos e psicológicos resultantes do racismo e de formas conexas de discriminação (NASCIMENTO, 2006). Nesse sentido, a Lei nº 10.639/2003 altera a Lei 9394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional -, propõe a obrigatoriedade e valorização do ensino

¹ Alterada em 03/2008, tornando-se Lei nº 11.645/2008.

de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação Básica.

Sendo assim, e pensando a partir do que Gomes (2006) nos trás para a reflexão, a quem a escola brasileira com seus currículos, metodologias, organização escolar, conteúdos tem atendido? Que conhecimentos estão sendo valorizados, vividos, nas experiências pedagógicas de nossas escolas? Como o negro, afro-descendente tem sido representado nesses currículos? Nossa história da educação tem nos mostrado que a escola brasileira foi construída pela e para atender aos interesses da elite desse país e, portanto, construída a partir de referenciais eurocêntricos, que acabaram negando as outras matrizes culturais que compuseram nosso país.

Neste artigo, pretendemos problematizar essas questões, sobretudo a partir das nossas experiências com pesquisa que temos desenvolvido no município de Itapetinga/BA, onde buscamos compreender, juntamente com outros sujeitos, as tensões e os desafios que esse município enfrenta para implementar a Lei 11.645/2008, o que nos leva a refletir, também, acerca dos valores civilizatórios africano-brasileiro e de como estes têm sido tratados no currículo escolar de seu sistema de ensino público.

1. A história do negro na educação: reflexões introdutórias

A História da Educação escolar brasileira, nos últimos cinco séculos, tem demonstrado que as diversas matrizes culturais que compuseram a nossa Nação tiveram tratamentos diferenciados no que diz respeito, também, ao acesso aos projetos de educação escolar. Se formos pensar nas três grandes matrizes culturais que



Monumento aos Orixás - Foto de Aline Oliveira Ramos

construíram esse país – indígena, negra e europeia –, é possível afirmar que diferentes projetos civilizatórios e, conseqüentemente, educacionais foram direcionados (ou negados) a essas três grandes matrizes, com intenções diferenciadas. Partindo dessa compreensão e recorrendo à história da educação escolar brasileira, é possível afirmar que, desde os tempos coloniais, instituiu-se um projeto de educação voltado para atender aos interesses da elite que deveria comandar este País, negando, por outro lado, o acesso à educação escolar à população não-branca, especialmente ao negro e seus descendentes.

Como afirmam Silva e Silva (2005)

Ao referir-nos à educação no Brasil, sob a ótica étnicorracial, somos levados a tratar da desigualdade e da exclusão, no que tange ao acesso aos bancos escolares, vividas pela população não-branca. Por mais de duzentos anos, os africanos escravizados não tiveram nenhum tipo de oportunidade de estudo

formal. Inicialmente, o processo de alfabetização dos negros se deu em base de atos de caridade e, quando muito, de filantropia (p. 195).

Ainda, conforme essas autoras,

A escolarização, até esse período, foi de responsabilidade particular e privilégio de senhores e de seus filhos homens. À outra parcela da população, bem mais numerosa, constituída por mulheres, nativos e africanos, não cabia esse direito. Ao se considerar a história da educação, denota-se que o acesso dos negros à educação, além de tardia, não lhes garantiria devidamente a inclusão. Durante o escravismo e o predomínio da oligarquia rural, não se concebia sequer a alfabetização dos africanos, haja vista que prevalecia, por um lado, a concepção de que eram destituídos de inteligência e de alma. Por outro, a eles cabia apenas o trabalho doméstico e braçal, logo não havia necessidade de adquirir outros conhecimentos e saberes (SILVA & SILVA, 2005, p. 195).

A crise do escravismo ao final do século XIX repercute de várias maneiras na dinâmica social da época. Segundo Ribeiro (2004, p.7)

O Decreto nº 1.331, de 17 de fevereiro de 1854, estabelecia que nas escolas públicas do país não seriam admitidos escravos, e a previsão de instrução para adultos negros dependia da disponibilidade de professores. O Decreto nº 7.031-A, de 6 de setembro de 1878, estabelecia que os negros só podiam estudar no período noturno e diversas estratégias foram montadas no sentido de impedir o acesso pleno dessa população aos bancos escolares.

A partir do que foi exposto até o momento, é possível afirmar que os escravos foram formalmente excluídos

da escolarização durante a Colônia e o Império. O período de abolição da escravatura, portanto, no final do Império, provoca um debate sobre o negro e seu acesso à educação. Se aos escravos era vedado o acesso a instituições públicas de ensino, aos negros nascidos livres se lhes providenciava, quando fora da tutela do senhor da sua mãe, educação em espaços compulsórios de formação para o trabalho, fossem orfanatos, fossem Companhias de Aprendizizes do Exército ou Armada (MENEZES & FILHO, 2007, p.19). Ou seja, o ingresso do negro na escola se deu graças aos interesses voltados para a produção e não com sua integração à sociedade. Ainda, conforme Menezes e Filho,

Aos libertos ou livres descendentes de escravos que tivessem como prover sua subsistência, era possível a matrícula na escola pública. Falam sobre a existência de professores negros, dentre outros, Gilberto Freire, em Casa Grande e Senzala. Por outro lado, a própria história do processo abolicionista nos mostra a existência de um grande número de negros educados, ocupando papel de destaque na sociedade brasileira no século XX e organizando as formas de resistência e luta contra a escravidão. Os abolicionistas famosos eram exemplos da escolarização dos negros: André Rebouças, José do Patrocínio, Luis Gama, entre outros. Na Bahia, Teodoro Sampaio, Juliano Moreira, Manoel Querino e, até, Barão do Cotegipe, ministro conservador no Império, escravista, eram negros (2007, p.19)

Por mais que alguns negros libertos, a partir do final do Império, tivessem acesso aos bancos escolares (de forma muito limitada, precária), o certo é que a omissão do Estado, no sentido de

promover efetivamente a educação das crianças negras livres, nascidas de escravas, possibilitou, por outro lado, que o déficit educacional se instituisse enquanto legado para os descendentes de africanos escravizados, demonstrando, dessa forma, uma desigualdade histórica, em termos de acesso à educação escolar, entre brancos e negros. Sendo assim, pode-se concluir que o “Projeto Educacional” construído no século XIX postulava caminhos que provavelmente (re) conduziram os negros a continuarem sendo produtores de riquezas dos grupos dominantes, sendo “lavradores, mecânicos, servindo a quem lhe convier” e mantendo a ordem social vigente. Certamente, o cumprimento desses postulados permitiria que eles continuassem a compor os estratos sociais mais baixos da sociedade. Depois que os negros se tornaram livres e passaram a disputar posições com os imigrantes e com outros brancos, numa situação de igualdade “de direito”, *o preconceito e a discriminação raciais passaram a ser utilizadas como armas da competição, estabelecendo a desigualdade “de fato”* (SILVA & SILVA, 2005, p. 196). Nesse mesmo sentido, afirma Queiroz

Qualquer que seja o âmbito e a dimensão observados, negros e brancos estão desigualmente situados com relação ao acesso às oportunidades. É assim no mercado de trabalho, na educação e em qualquer outro espaço da vida brasileira. A herança da escravidão tem sido invocada como argumento para justificar a situação presente de desvantagem da população negra. No entanto, este argumento revela-se frágil diante do longo tempo decorrido desde a extinção do trabalho escravo. A fragilidade dessa explicação se evidencia quando se observa que as precárias condições econômicas dos negros,

no pós-abolição, não diferiam muito daquela dos grupos de trabalhadores estrangeiros brancos que chegaram ao Brasil. Hoje, boa parte da elite econômica, política e intelectual do país é oriunda desses grupos de imigrante pobres, enquanto que a situação da maioria da população negra manteve-se quase que inalterada. Assim, não há como explicar as precárias condições de existência dos negros hoje, e não ser pelo efeito devastador do racismo (2002, p.15).

Quando saímos do século XIX e adentramos o século XX, deparamo-nos com o abandono a que foi relegada à população negra. A maior parte dos estudos, referentes a esta questão, retrata o negro em situação de pobreza e abandono extremos nas áreas urbanas, no período em que algumas cidades do país iniciam rápido processo de modernização. Mudanças bruscas de valores, associadas a profundos transtornos no mercado de trabalho exigiam da parte dos diferentes segmentos sociais, a criação de novas formas organizacionais, por adoção de novos dispositivos psicossociais, que os ajudassem a se inserir na sociedade moderna.

No que tange aos ex-escravizados, vítimas de um processo histórico de exclusão e abandono e compelidos a adequar-se a uma nova ordem social, continuaram a operacionalizar mecanismos de enfrentamento e de resistência para subsistir aos degredos da nova configuração social.

Na década de 30 do século XX desencadeia-se um processo de mobilização política e educacional entre os negros, pois, as ações dos movimentos negros de início do século XX foram todas no sentido de incentivo à população afro-descendente para a

educação. Os jornais da comunidade negra retratam estas campanhas.

Dessa forma, a preocupação com a questão educacional era propalada em jornais da imprensa negra paulista. Imbuídos por demonstrar aos negros o caráter emancipatório que a educação teria nas suas vidas, os militantes das organizações negras utilizavam a imprensa escrita para divulgar a relevância da educação formal e conscientizá-los sobre a importância da participação efetiva nos cursos e de aprender a ler e escrever. Para eles, esses seriam procedimentos e estratégias que possibilitariam a integração dos negros na sociedade de classes (SILVA & SILVA, 2005).

Nas décadas posteriores do século XX, o Movimento Negro se intensifica, no sentido da luta por uma educação escolar que buscasse valorizar as experiências culturais negro-brasileiras, contribuindo, dessa forma, para a desconstrução dos estereótipos negativos a que essa população esteve submetida historicamente. Segundo Silva e Silva

Na década de 40 e início dos anos 50, um momento marcado por mudanças sociais e políticas na sociedade brasileira, as organizações negras ampliam as demandas do ponto de vista sócio educacional e político da comunidade negra. Daquele momento, destacamos a atuação do Teatro Experimental do Negro, TEN, liderado por Abdias do Nascimento, que continua a promover dentro da comunidade negra ações em que a questão da educação é primordial, haja vista ainda, se ter um grande número de negros com baixa escolarização. (...) As décadas de 1960, 1970 e 1980 foram marcadas pelo surgimento de diversos grupos e associações do movimento negro.

(...) Os militantes do movimento negro ampliaram, naquele período, atividades como seminários, debates, núcleos de estudos, cursos, palestras e conferências. Produziram materiais como jornais, cartilhas, cartazes, manifestos, livros para-didáticos e intervieram junto ao poder público para aprovação e implementação de componentes curriculares sobre estudos africanos. (...) Na década de 90, as organizações fortaleceram suas iniciativas em prol da escolarização, nos níveis fundamental e médio. Contudo, o empenho se concentra em forjar políticas públicas e ações governamentais que facilitem não só o acesso do povo negro à educação, mas assegure inclusive a sua permanência e a divulgação de valores culturais das culturas negras através de práticas pedagógicas e recursos didáticos. Com o novo milênio, estabelece-se mais uma pauta de busca de ações e políticas públicas para organizações negras e sociais: o acesso do povo negro ao nível superior e, por conseguinte, às instâncias profissionais que exigem esse nível de escolaridade (2005, p. 199-200).

2. A construção de um currículo pluricultural: uma prática possível?

Oficialmente o único espaço de educação onde o conhecimento formal está sendo repassado é a escola, por isso que a escola é um espaço de poder. Historicamente a diversidade tem sido representada de forma folclórica, a abordagem do cotidiano escolar é feita superficialmente e distante da realidade, isso reforça estereótipos, naturaliza os problemas raciais e sociais.

Uma vez que o processo de construção do conhecimento escolar sofre, inegavelmente, efeitos de relações de poder, o currículo instituído pela escola, acaba hierarquizando determinados

saberes e, no mesmo sentido, definindo o que deve e o que não deve ser ensinado pela escola. Como consequência desse poder de legitimação do que deve ser ensinado, na construção do conhecimento escolar (e de seu currículo)

Legitimam-se saberes socialmente reconhecidos e estigmatizam-se saberes populares. Silenciam-se as vozes de muitos indivíduos e grupos sociais e classificam-se seus saberes como indignos de entrarem na sala de aula e de serem ensinados e aprendidos. Reforçam-se as relações de poder favoráveis à manutenção das desigualdades e das diferenças que caracterizam nossa estrutura social. (MOREIRA & CANDAU, 2007, p. 25)

Sendo o currículo um território em que se travam ferozes competições em torno dos significados, pode-se dizer que neste território evidenciam-se esforços tanto por consolidar as situações de opressão e discriminação a que certos grupos sociais têm sido submetidos, quanto por questionar os arranjos sociais em que essas situações se sustentam. (MOREIRA & CANDAU, 2007, p.28)

É nesse campo de tensões, que, na Contemporaneidade, temas como a pluralidade cultural vem tendo presença constante nas discussões educacionais, pois, há muito, diferentes sujeitos têm chamado a atenção para a diversidade cultural que compõe a sociedade brasileira e que não está sendo valorizada, vivenciada no currículo escolar. Como afirmam Moreira e Candau (2007, p. 31) “elaborar currículos culturalmente orientados demanda uma nova postura, por parte da comunidade escolar, de abertura às distintas manifestações culturais. Faz-se indispensável superar o “daltonismo

cultural²”, ainda bastante presente em nossas escolas”. Ainda, conforme Gomes

Existe uma série de comportamentos, rituais, tradições e heranças e todo um contexto histórico e político que interferem no processo de construção da identidade étnicorracial de qualquer grupo humano. É um processo complexo para todos nós. Além disso, a resignificação da cultura, a escolarização, as relações de poder, as redes de sociabilidade, as mudanças sociais, a miscigenação, os deslocamentos geográficos, entre outros fatores, também devem ser sempre considerados quando pensamos nessa questão (2006, p. 35)

O afro-descendente tem buscado, através de pressões políticas e culturais, a inserção de seus valores no currículo escolar. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9394/96) estabelece em seu artigo - Art. 26-A. *Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena³.* Nos parágrafos primeiro e segundo, deste mesmo artigo, ficam determinados:

² O professor “daltônico cultural” é aquele que não valoriza o “arco-íres de culturas” que encontra nas salas de aulas e com que precisa trabalhar, não tirando, portanto, proveito da riqueza que marca esse panorama. É aquele que vê todos os estudantes como idênticos, não levando em conta a necessidade de estabelecer diferenças nas atividades pedagógicas que promove (STOER & CORTESÃO, 1999, apud MOREIRA & CANDAU, 2007, p. 31).

³ Redação dada pela Lei nº 11.645, de 2008, que altera tanto a LDB 9394/96, quanto a Lei 10.639/2003, que tornou obrigatório, nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira.

§ 1º *O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.*

§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileira.

Por essas razões, quando os elementos culturais negro-africanos e afro-brasileiros são ocultados, incompreendidos e não apresentam significados para esses grupos étnicos, distancia-os progressivamente de suas referências culturais e históricas. Faz-se necessário, portanto, preservar os valores culturais e sociais decorrentes da influência negra na formação da sociedade brasileira, potencializando a participação da população afro-descendente no processo de desenvolvimento social, político e econômico da sociedade.

No contexto atual, refletir sobre a cultura e valores africano-brasileiro significa considerar as lógicas simbólicas construídas ao longo da história por um grupo sociocultural específico: os negros africanos e seus descendentes ao longo desses últimos quinhentos anos (GOMES, 2006). Nesse sentido, construir outro olhar sobre a cultura africano-brasileira

implica em (re) elaborar os ritos, as representações construídas, no contexto da escola, sobre os diversos grupos étnicos que a aqui chegaram. Implica em problematizar categorias como diversidade cultural, identidade, currículo e questão racial, dentre outras coisas. Implica como nos adverte Silva (2005, p. 21), em “conhecer para entender, respeitar e integrar, aceitando as contribuições das diversas culturas, oriundas das várias matrizes culturais presentes na sociedade brasileira”. Ademais, impõe-se, como condição fundamental, construir novas práticas pedagógicas e, no mesmo sentido, zelar por processos de formação de professores, no sentido de construir outra cultura pedagógica que possa reverberar nos sistemas de ensino e, conseqüentemente, *no chão das escolas*, firmando compromissos para a construção de novos projetos de educação e de educação escolar, assentados nas relações interculturais e no diálogo entre as culturas. Conforme Silva e Silva (2005, p. 202)

Às experiências educacionais pluriculturais, estudos e pesquisas também têm apontado alguns desafios, decorrentes da visão estereotipada e homogeneizante, presentes na escola, que devem ser enfrentados, tais como: a inclusão de temáticas como cultura, raça/etnia, relações de gênero em sala de aula; estudos sobre os processos civilizatórios africanos e sobre as africanidades na sociedade brasileira; compreensão dos alunos como produtores de cultura e não apenas como sujeitos de aprendizagem; debates sobre diversidade sócio-cultural; visibilização da construção da identidade étnico-racial do povo negro; elaboração de material didático; continuidade de análise do livro didático quanto à representação do negro e de gênero

e revisão bibliográfica e de conceitos. As experiências de educação pluricultural suscitam, pois, mudanças de currículos, de paradigmas e de procedimentos que contribuam para desconstruir a história da educação do negro no Brasil.

3. Conclusão

Enquanto a educação escolar continuar considerando a questão racial no Brasil algo específico dos negros, negando-se a considerá-la uma questão colocada para toda a sociedade brasileira, continuaremos dando espaço para práticas equivocadas e preconceituosas (GOMES, 2006). Continuaremos, ainda, em nossas escolas, naturalizando as práticas de racismo, discriminação, reproduzindo os estereótipos negativos que se direcionam, sobretudo, às crianças negras, afro-descendentes. Necessário se faz, portanto, desconstruir esse currículo monocultural de idéias rígidas atreladas a uma visão conteudista, que o professor recebe pronto e o utiliza como delimitador de sua prática. Como diz Athaide e Moraes (2003, p.83)

A retomada de valores étnico-estéticos dos vários povos que não foram mantidos no currículo ao longo desse perverso processo colonialista homogeneizante e globalizante é fundamental. Ela constitui o centro basilar da nova consciência e postura política na qual toda uma herança sócio-cultural seja revivida, reverenciada e concebida enquanto matriz formadora dos mais variados grupos étnicos espalhados no mundo.

Referências

- ATHAIDE, Y. D. B. de.; MORAIS, E. de S. Educação e Pluriculturalidade. In: **Revista da FAEBA – Educação e Contemporaneidade**. Salvador, v.12 n. 19. p. 83-98. jan./jun., 2003.
- GOMES, N. L. Diversidade cultural, currículo e questão racial. In: ABRAMOWICZ, A.; BARBOSA, L. M. de A.; SILVÉRIO, V. R. (Orgs.). **Educação como prática da diferença**. Campinas, SP: Armazém do Ipê (Autores Associados), 2006.
- GOMES, N. L. Diversidade e Currículo. In: BEAUCHAMP, J.; PAGEL, S. D.; NASCIMENTO, A. R. **Indagações sobre currículo: diversidade e currículo**. Brasília: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica: 2007.
- MENEZES, J. M. F. de.; FILHO, J. A. dos S. A pós-abolição na Bahia: memória à construção da vida. In: NASCIMENTO, Antonio Dias. HRTKOWSKI, Tânia (Orgs.). **Memória e formação de professores**. Salvador: EDUFBA, 2007.
- Ministério da Educação/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Orientações e ações para a educação das relações étnico-raciais**. Brasília: SECAD, 2006.
- MOREIRA, A. F. B.; CANDAU, V. M. Currículo, conhecimento e cultura. In: BEAUCHAMP, J.; PAGEL, S. D.; NASCIMENTO, A. R. **Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura**: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica: 2007.
- QUEIROZ, D. M. Desigualdades raciais no ensino superior no Brasil: um estudo comparativo. In: QUEIROZ, D. M. (coord.) **O negro na universidade**. Salvador: Novos Toques, 2002.
- RIBEIRO, M. Apresentação do SEPPPIR. In: **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília: SEPPPIR, SECAD, 2004.
- SILVA, A. C. **A discriminação do negro no livro didático**. 2 ed. Salvador: EDUFBA, 2004.
- SILVA, A. C. A desconstrução da discriminação no livro didático. In: MUNANGA, K. (org) **Superando o racismo na escola** 2 ed. Brasília: SECAD, 2005.

SILVA, A. C. Branqueamento e branquitude: conceitos básicos na formação da alteridade. In: NASCIMENTO, A. D.; HRTKOWSKI, T. (Orgs.). **Memória e formação de professores**. Salvador: EDUFBA, 2007.

SILVA, A. R. S. da.; SILVA, R. S. da. A história do negro na educação: entre fatos, ações e desafios. In: **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**. Salvador, v.14, n. 24. p. 193-204, jul./dez., 2005.



* **JOSÉ VALDIR JESUS DE SANTANA** é Doutorando em Antropologia Social - Universidade Federal de São Carlos. Atualmente, é professor da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB, Departamento do Estudos Básicos e Instrumentais.



** **JORLÚCIA OLIVEIRA MORAES** é graduada em Pedagogia, pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia; pós-graduanda em Antropologia, com ênfase em estudos africanos, pela mesma Universidade.