

## **POLÍTICAS CURRICULARES E JUSTIÇA SOCIAL: (RE)PENSANDO A EDUCAÇÃO FORMAL DE JOVENS QUILOMBOLAS EM OUTROS ESPAÇOS**

Mille Caroline Rodrigues Fernandes  
UNEB//PPGEduC  
[millecaroline@hotmail.com](mailto:millecaroline@hotmail.com)

**RESUMO:** Este artigo é referente a um desdobramento da minha pesquisa de Doutorado em Educação e Contemporaneidade, pela Universidade do Estado da Bahia—UNEB, o qual tenho aprimorado os estudos iniciados no Mestrado, realizados numa escola localizada na cidade de Nilo Peçanha, região do Baixo-sul, no estado da Bahia/Brasil, com jovens dos quilombos de Boitaraca e Jatimane, que ao saírem da escola do “quilombo” para estudar na escola da “cidade”, no período da Educação Fundamental II, são perseguidos, apedrejados e discriminados por jovens negros da “cidade”. O resultado da investigação feita durante o Mestrado indicou, para a pesquisa do doutorado, a necessidade de desconstruir os estigmas, que definiram a inserção subalterna da população negra em Nilo Peçanha, reconhecendo nas influências históricas e culturais desta cidade e dos seus quilombos aarkhéafricana, da região Congo/Angola, como forma de resistência negra. Consequentemente, para o sistema escolar da “cidade”, que atende os jovens negros quilombolas e não-quilombolas, os resultados também nos oferecem a possibilidade de refletir sobre esta instituição escolar como espaço de resistência e denúncias de discursos e práticas, que no mundo contemporâneo continuam legitimando diferentes formas de discriminação. Sendo assim, o objetivo deste artigo é apresentar os processos de escolarização dos jovens quilombolas nas comunidades de Boitaraca e Jatimane até a sua transição para a escola da cidade e refletir sobre a importância das políticas curriculares para uma educação antirracista, que prime pelo respeito à diferença, à diversidade, e, que não se isente do compromisso com os jovens negros quilombolas e não-quilombolas. Políticas curriculares pensadas num panorama das políticas de ações afirmativas, capazes de elaborar estratégias didático-pedagógicas, que possam modificar a estrutura curricular da escola em Nilo Peçanha e, acima de tudo, valorizar o saber de si com o direito ao conhecimento, os etnométodos produzidos pelos atores sociais negros/as, os tempos, os territórios, as políticas e práticas de sentidos, produzidas nos contextos histórico-culturais, potencializando a formação plena de cada jovem, que

durante muito tempo, foi silenciado e alijado por um sistema desumano, preconceituoso e cruel de educação.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação Quilombola; Políticas Curriculares; Antirracismo.

***JIULA NZILA<sup>1</sup> (ABRINDO CAMINHOS)...***

*Uma fronteira não é o ponto onde algo termina, mas (...), a fronteira é o ponto a partir do qual algo começa a se fazer presente. (Martin Heidegger, “Building, Dwelling, Thinkking”).*

2

Ao pensarmos sobre o processo de educação dos negros e negras no Brasil, vamos compreender que durante toda a existência da escravidão, os negros foram tidos como trabalhadores subalternos e a organização da sociedade, seja no período colonial, seja no império, exprimia a obstinação de retê-los nessa condição. Ainda assim, quando começa a existir uma pressão para abolir o trabalho escravo, as expectativas que foram construídas pelos setores dominantes em relação à população negra, era de mantê-la nas mesmas condições, em postos mais baixos e menos prestigiados em relação ao processo produtivo. Tratava-se de uma modernização das relações sociais, porém buscando manter fortemente a hierarquia social e racial que, ao longo da escravidão, caracterizou a sociedade brasileira.

Nessa conjuntura, podemos perceber que a educação para a população negra foi pensada e praticada durante o processo de abolição da escravidão no Brasil com o intuito em dar continuidade às práticas de dominação. Práticas educativas que tinham como sustentação dois pilares: o trabalho e a religiosidade. Pilares que impunham aos negros e negras o reconhecimento de uma hierarquia, a qual ditava o “lugar” que esta população deveria assumir na sociedade brasileira.

O discurso educacional concebido para os povos que tiveram seus destinos sobredeterminados pelo impacto dos valores do mundo neocolonial-imperialista consiste numa relação de poder e sempre esteve atrelada à dinâmica do crescimento e

---

<sup>1</sup>Frase na língua dos povos *Bacongos*, terceiro maior grupo étnico de Angola, falantes da língua *Kikongo* que significa: “**abrindo caminho**”. Ver texto de Yeda Pessoa de Castro, 1980.

produção do capital econômico, que informe sobre as expectativas das demandas do mercado, de onde se desdobra a prescrição homogênea e linear das políticas educacionais voltadas para a formação do sujeito produtor e consumidor, selecionando o que deveria ser colocado ou silenciado no currículo escolar, o que conseqüentemente, deixou de lado os saberes e falares das populações de *arkhé*<sup>2</sup> africana, gerando estereótipos em relação à cultura negra, o que, de certa forma, favoreceu o surgimento de racismo, preconceito e discriminação raciais nas escolas brasileiras.

Assim, buscamos no presente texto apresentar um breve recorte de uma pesquisa que foi desenvolvida no Mestrado em Educação e Contemporaneidade/PPGEduC–UNEB, realizada com jovens estudantes dos quilombos de Boitaraca e de Jatimane, localizados na cidade de Nilo Peçanha, no Estado da Bahia/Brasil. Esta pesquisa indicou elementos importantes para investigar, hoje no doutorado, o currículo oficial e o processo de educação formal destes jovens quilombolas em Nilo Peçanha. Dessa maneira, o objetivo desse trabalho é apresentar os processos de escolarização dos jovens quilombolas nas comunidades de Boitaraca e Jatimane até a sua transição para a escola da cidade e refletir sobre a importância das políticas curriculares para uma educação antirracista, que primem pelo respeito à diferença, à diversidade e, que não se isente do compromisso com os jovens negros quilombolas e não-quilombolas.

Os jovens das comunidades de Boitaraca e de Jatimane durante o período da Educação Infantil e Ensino Fundamental I, estudam nas escolas dentro dos quilombos, com professores que nasceram nestas comunidades e se tornaram professores para fazer a diferença na educação das crianças e dos jovens quilombolas, na tentativa de superar o discurso e as práticas eurocêntricas que estão arraigados no currículo oficial. É necessário destacar, que as escolas nestas comunidades são multisseriadas, e que estes professores propiciam espaços pedagógicos que valorizam a memória, a oralidade e a *arkhé* africana (LUZ, 2000), capaz de formar consciência individual e coletiva destes grupos, mostrando caminhos didático-pedagógicos baseados na dinâmica do *vivido/concebido* (LUZ, 2003).

---

<sup>2</sup> Segundo Narcimária Luz (1999.p.49-68), palavra de origem grega, utilizada para interpretar o discurso da comunalidade africano-brasileira, significa (...) princípios inaugurais que imprimem sentido e força, direção e presença a linguagem. Princípio-começo-origem, e princípio-poder-comando. Não se trata, apenas, de referir-se a antiguidade e/ou anterioridade, mas o princípio inaugural, constitutivo, recriador de toda experiência africana.

A metodologia do *vivido/concebido* ou também do “*desde dentro para desde fora*”, está atrelado a uma filosofia aberta, que saiba dizer “não” aos sistemas totalizantes do passado (BACHELARD, 1966). As reflexões de Bachelard (1966) nos alerta sobre a história positivista-empirista que impõe a finitude e a linearidade como estratégias de análise para pensarmos e decodificarmos a existência. Neste caso, a metodologia do *vivido/concebido* refere-se aos saberes edificados dentro do quilombo de Boitaraca e de Jatimane, como as festas religiosas e de devoção aos santos padroeiros, a Dança dos Velinhos, A Moça na Varanda, as rezas e outras manifestações culturais, que são levadas para o interior da escola, como forma de desconstruir e (re)criar as estruturas do currículo oficial (FERNANDES, 2013).

O trabalho didático-pedagógico desenvolvido nas escolas dos dois “quilombos”, posiciona-se numa teia que envolve a percepção da pertinência etnicorracial num espaço marcado pela falácia da democracia racial e escamoteamento de suas implicações na subjetividade e economia das relações sociais. Tanto na escola de Boitaraca quanto na escola de Jatimane, os jovens não precisam entrar nas fronteiras movediças de raça, classe, cor de pele, religião, pois eles aprendem, desde criança, a contextualizar as práticas desenvolvidas em seu cotidiano e ao que é “fazer parte” de uma história de luta e resistência. Colocar-se na posição do *vivido/concebido* é conseguir inserir de forma física, emocional, mental e espiritual a *arkhé* africano-brasileira, que é o solo de origem da comunidade de Boitaraca de Jatimane, aos ditames de uma escola que ao longo do tempo foi planejada para não servir a uma população negra e muito menos quilombola. Mas existe um fator importante na discussão deste trabalho que é a saída dos jovens quilombolas do seu meio sócio-cultural-histórico, para continuarem seus estudos durante o Ensino Fundamental II, na escola Nair Lopes Jenkins, localizada na cidade de Nilo Peçanha, sede das duas comunidades quilombolas já citadas. Toda criança boitaraquense ou jatimanense um dia cresce e precisa continuar seus estudos em Nilo Peçanha, contudo a proposta curricular da escola Nair Lopes Jenkins não atende as expectativas destes jovens quilombolas. A memória e os saberes destes jovens passam incólumes no interior da escola. De tal modo, os jovens experimentam o sabor amargo e nocivo do preconceito e da discriminação por serem negros e por serem quilombolas. Passam a viver em conflitos com relação à estética de seus cabelos, à sua religião de matrizes africanas, são apedrejados no percurso do quilombo para a escola da “cidade”,

são discriminados por serem quilombolas, levando muitos destes jovens a desistirem de estudar.

A discriminação enfrentada pelos jovens do quilombo de Boitaraca e de Jatimane é uma realidade enfrentada por quase todos os jovens negros no Brasil, seja quilombola ou não-quilombola. Um processo discriminatório, que solapa as identidades destes jovens. Um racismo que se expressa no silenciamento das tradições, na negação dos valores e religiosidade africano-brasileiras, e a não inserção dessa história e cultura africano-brasileira no currículo escolar tem gerado discriminação e preconceito dentro da sala de aula.

Vale salientar, que falar sobre a discriminação no ambiente escolar não é realizar um discurso de lamentação, é, sobretudo, dar visibilidade à discriminação e ter como extingui-la do contexto escolar. Isto porque, sabemos que a exclusão do negro do processo educacional escolarizado é histórica e que a escola oficial de ensino não foi preparada para trabalhar com as diferenças sociais, raciais, econômicas, culturais, políticas, e seu espaço, durante séculos, absorveu teses racistas, produto da manipulação do pensamento científico para servir a um processo de subalternização de povos não brancos (SISS, 2003).

Nessa perspectiva, ao analisar as discriminações recorrentes no ambiente escolar do Nair Lopes Jenkins com os jovens quilombolas de Boitaraca e de Jatimane, pude refletir sobre a responsabilidade da escola na eliminação do preconceito racial e da importância da intervenção dos profissionais da educação para a organização de uma escola que favoreça o desenvolvimento de todos os presentes, não somente na escola Nair Lopes Jenkins, mas nas escolas em geral. Assim, trago neste artigo reflexões sobre formas de examinarmos o espaço escolar a fim de sabermos quando estamos educando para o reconhecimento da igualdade humana ou colaborando para a permanência e a difusão da discriminação no âmbito da escola e na sociedade, bem como analisar a estrutura do currículo, trazendo-o para um panorama das políticas de ações afirmativas e suas implicações educacionais, para promoção de uma educação de qualidade referenciada na política de reparação e equidade étnicorracial, valorizando os etnométodos (MACEDO, 2007; 2010) produzidos pelos atores sociais, os tempos, os territórios, as políticas e práticas de sentidos, produzidas nos contextos histórico-culturais, potencializando, assim, a formação plena de cada jovem quilombola.

O horizonte, que abriremos pretende aproximar os educadores de uma outra *episteme* que, compreendida na sua complexidade, pode ajudar a desencadear novas elaborações que estabelecem formas de solidariedade e respeito para as distintas experiências, as quais caracterizam as diversidades culturais de *arkhé* africana. É dessa forma, que as palavras iniciais de Martin Heidegger, que abrem este momento de escrita vai nos levar a pensar o currículo como espaço-tempo de fronteira e negociações culturais, em que estão mesclados os discursos da ciência, da nação, do mercado, os saberes comuns/tradicionais, que sustentam e mantém viva a cultura destas e de outras tantas comunidades silenciadas, as religiosidades e tantos outros em suas próprias composições. É um entre-lugar/espço-tempo (BHABHA, 2010) em que os bens simbólicos são "descolonizados", "desterritorializados", num processo que explicita a fluidez das fronteiras entre as culturas do "eu" e do "outro", e tenta tornar menos evidentes e estáticas as relações de poder.

Defendo que pensar o currículo sob a perspectiva da política, tramas enviesadas de poder tanto fortalecem certos grupos como potencializam resistências. Em um outro movimento, a possibilidade de pensar sobre políticas de currículo é (re)pensar o fazer pedagógico da escola, e garantir a construção de outras óticas de compreensão de mundo para além do que está posto e do que por muito tempo foi tido como verdade no currículo escolar.

Importante destacar também, que quando apresento no título "políticas públicas" e "justiça social", parto do princípio de que estes elementos ampliam a discussão de temas como planejamento curricular, políticas da educação, educação para a cidadania e educação inclusiva. Portanto, "justiça curricular é o resultado da análise do currículo que é elaborado, colocado em ação, avaliado e investigado levando em consideração o grau em que tudo aquilo que é decidido e feito em sala de aula respeita e atende às necessidades e urgências de todos os grupos sociais" (TORRES. 2013, p. 9). Responsabilizar-se por uma educação crítica e libertadora (FREIRE, 1992), nos leva a pensar de que maneira os conteúdos selecionados para serem trabalhados nas escolas, as metodologias didático-pedagógicas, os materiais curriculares e os modelos de estrutura e/ou organização escolar respeitam, valorizam e atendem as necessidades dos diversos grupos sociais. (TORRES. 2013). Do mesmo modo, comprometer-se com um modelo justo de educação é contemplar, nas instituições escolares, as contribuições históricas e



culturais dos grupos sociais “que estão presentes nas salas de aula e na sociedade mais ampla na qual a escola está inserida”. (TORRES. 2013, p. 11).

O debate da educação contemporânea, em especial, os estudos do currículo e da formação têm produzido abordagens complexas, implicadas em experiências e saberes advindos das vivências e histórias dos povos tradicionais, das diversas culturas que constituem as culturas locais/globais. Essa perspectiva, além de por em questão a estrutura homogênea e hierárquica do conhecimento, do currículo e da educação, busca ressaltar as vozes dos atores culturais, dos sujeitos sociais, em defesa da democratização, notadamente, no que tange às ações de inclusão, reparação e equidade sociocultural, eixos estratégicos das políticas afirmativas para negros e negras, quilombolas e não- quilombolas no Brasil.

Para propor os caminhos possíveis para uma educação antirracista foi feito um levantamento bibliográfico de pesquisadores que se dedicam a valorizar a arkhé africana (LUZ, 1999; 2003); (LUZ, 1983; 2000); (CAVALLEIRO, 2011); (GOMES, 2001); (CUNHA, 2008) e sua influência na sociedade. Foram estudos e descobertas que aprofundaram a valorização de “saberes” oriundos das culturas e tradições que a diáspora negra trouxe para o Brasil, suas ações essenciais à vida humana e como estas ações estão inseridas em nosso cotidiano. A nossa principal preocupação era não incorrer no erro salientado por Gomes (2001): o problema da homogeneização.

Buscamos subsídios teóricos na pesquisa de cunho etnográfico baseada no nível macro, na perspectiva de um enquadre descritivo-analítico (GEERTZ, 1990) e no enquadre analítico das interações face a face (ERICKSON,1971). Níveis analíticos que estão ancorados nos pressupostos da história oral, tendo como instrumento metodológico a entrevista narrativa (THOMPSON,1998). Foi ouvindo as histórias dos povos quilombolas, que percebi a necessidade de (re)pensar o papel dos espaços escolares, como espaços de resistências e denúncias de discursos e práticas que legitimam a discriminação dos grupos sociais mais desfavorecidos, para este contexto de discussão, refiro-me à população negra.

Enfim, coube a este artigo apresentar uma forma parcial das análises e reflexões sobre como reconhecer e enfrentar o racismo, o preconceito e a discriminação no espaço escolar, analisando possíveis caminhos e elementos capazes de efetivar uma educação antirracista.

## **Currículo e Ações Políticas para uma Educação Antirracista**

*Estamos dispersos pelos quatro cantos do mundo, segundo os ditames da hegemonia ocidental (...). O efeito de uma presença africana no mundo será o de aumentar a riqueza da consciência humana e (...) alimentar a sensibilidade do homem com valores, ritmos e temas mais ricos e mais humanos. (Cheik Anta Diop).*

8

O fragmento de Diop, que inaugura esta escrita, nos convida a pensar sobre a inserção de uma presença africana no mundo com o intuito de alimentar a sensibilidade humana através dos valores, linguagens ritmos, solidariedade e temas próprios das populações de *arkhé* africana. Uma maneira de (re)tornar aos valores mais humanos, porque com o exercício de apreender a sua inserção no mundo, as populações africano-brasileiras, tem tentado transformar as dinâmicas sociais, deslocando ideias por muito tempo estabelecidas, fazendo com que aspectos subjacentes emerjam para modificar as antigas concepções dominantes.

Pensando sobre as reflexões de Diop, podemos compreender o sentimento de exclusão vivido por jovens negros quilombolas, face às posturas institucionais, aos valores impostos, a distância existente entre o saber proposto pela escola frente às suas vivências e toda a carga de recalque ideológico presente nas estâncias da sociedade oficial (LUZ, 1983). A escola reflete em suas estruturas quer organizacionais, pedagógicas ou administrativas as demandas sociopolíticas e sócio-históricas advindas da sociedade como um todo. Expressam no seu cotidiano as tensões e contradições de um país historicamente marcado pelo racismo e pelas várias formas de discriminação e exclusão social.

Por ser uma instituição do mundo ocidental, a escola busca formar um ideal de homem branco, cristão, monogâmico, heterossexual, um padrão homogeneizante que faz com que a educação escolar se distancie dos sujeitos que não correspondem a esse referencial identitário. Uma diversidade de sujeitos com diferentes crenças, modos de vida e visões de mundo, entretanto, não podem ser tratados de modo “igual”. Sobremaneira, a escola oficial de ensino não foi organizada para atuar com diferenças



raciais, culturais e que seu espaço, além de ser competitivo, dualizado e seletivo incorporou, por muito tempo, discursos racistas, produto da manipulação do pensamento científico. Nesse contexto, é importante afirmar que o currículo escolar também tem um papel relevante nesse processo de manipulação dos discursos racistas, afinal, o currículo, embora seja uma questão de conhecimento, também é uma questão de poder e identidade (SILVA, 1995).

Pensar ações para uma educação antirracista é uma maneira de demarcar no território de educação de base neocolonial, a influência da cultura negra (en)trelaçando-a ao currículo escolar (MACEDO, 2007). Isto porque é prática comum nas escolas, os alunos receberem uma proposta curricular baseada nos valores eurocêntricos criados como um mecanismo de exclusão para silenciar as diferenças sociais, culturais e linguísticas, que deformam, menosprezam e solapam as alteridades nos seus valores mais intrínsecos numa sala de aula.

É importante, contudo, dar uma atenção aos múltiplos alunos que habitam a sala de aula, pois contribui para a consolidação da efetiva participação destes alunos na escola e para a plena formação destes alunos como sujeitos, seja nos aspectos comportamentais e sociais, seja nos aspectos políticos e ideológicos, os quais se tornam subsídios para detectar diferentes identidades em sala de aula. Para Dayrell (2001),

“Sujeitos sócio-culturais são também seres concretos e plurais. São pessoas vivas e reais, existindo a partir de sua corporeidade e lugar social, a partir de sua condição de mulheres, homens, negros, brancos. Pertencem a diferentes raças e etnias. São crianças, jovens ou de mais idade; adeptos de variadas crenças e costumes. Têm desejos, projetos e atribuem variadas significações às suas experiências e ao mundo. Para entendê-los, é necessário considerar esses seus atributos, sejam eles adscritos ou adquiridos, pois tudo isso matiza sua existência e condição. (2001, p. 185)”.

Sob o ponto de vista de um olhar atento, a sala de aula representa um recorte significativo, pois congrega as experiências de vida de muitos sujeitos, cada qual com sua cultura, sua crença, seu valor, sua sensibilidade, e a riqueza dessa multiplicidade de conhecimentos deve ser objeto de atenção do educador, pois o processo de interação

professor/aluno resulta em um aprendizado mútuo, porque o mediador que ensina, também aprende.

É no ambiente de sala de aula, atendo aos múltiplos olhares, que o professor, a partir da interação e da percepção de mundo dos alunos, poderá fazer melhor escolha da abordagem pedagógica, tirando melhor proveito da metodologia de ensino, bem como da capacidade de aprender de cada indivíduo. Para tanto, pensar o “ensinar exige o reconhecimento e a assunção da identidade cultural” (FREIRE. 1992, p. 46).

De tal modo, ao adentrar num universo pouco explorado e suscitar novas indagações sobre o preconceito racial existente no interior da escola Nair Lopes Jenkins, pude fazer uma intersecção com o currículo escolar, repensando a educação que ocorre no interior desta escola de forma que esta pudesse contribuir para a diminuição das discriminações em sala de aula, tanto para os jovens quilombolas, quanto para outros jovens negros em diferentes escolas.

Para que a educação no ambiente escolar reconheça a existência do problema racial na sociedade brasileira, necessitamos de um diálogo com as diversas áreas do conhecimento, priorizando as histórias, a cultura e as experiências daqueles que foram por muito tempo excluídos do currículo escolar: os negros. No ambiente escolar, uma educação antirracista tem como objetivo o desarraigamento do preconceito, das discriminações e, nesta educação antirracista, não cabe, segundo Cavalleiro (2001):

Estereótipos e ideias preconcebidas, estejam onde estiverem (meios de comunicação, material didático e de apoio, corpo discente, docente etc.), precisam ser duramente criticados e banidos. É um caminho que conduz à valorização da igualdade nas relações. E, para isso, o olhar crítico é a ferramenta mestra. (CAVALLEIRO, 2001.p. 150).

Neste caminhar, na pesquisa que venho desenvolvendo no doutorado, a educação antirracista surge como uma proposta pedagógica que possibilita não somente aos jovens de Boitaraca e Jatimane a valorização de suas histórias no ambiente escolar do Nair Lopes Jenkins, mas também, e principalmente, a outros tantos e diversos jovens negros, atingidos pelos preconceitos, a reconquista de uma identidade positiva, a inserção dos valores referentes a cultura africano-brasileiro, tão fortemente arraigada em nossa sociedade.

(Re)estruturar a educação no espaço escolar e (re)colocar em seu devido lugar a importância das histórias e culturas dos diferentes grupos sociais tem um sentido político relevante, já que propicia aos docentes e discentes a oportunidade, por um lado, de pensar a realidade social do lugar em que estão inseridos, a partir de sua diversidade cultural e, por outro lado, realizar uma revisão crítica dos conteúdos até então considerados oficiais. Isto ao levarmos em conta que o ensino e a aprendizagem se articulam como um processo, e que é importante que os atores envolvidos nesse processo estejam atentos às mudanças dos valores culturais e à maneira como eles são transformados em modelos dominantes ou modelos rejeitados em determinada instância social.

Por isso, o diálogo entre os diferentes processos de ensino-aprendizagem contribuem para que tenhamos uma visão abrangente do meio social em que vivemos, bem como estimula nosso interesse pelo contato com as referências culturais articuladas em diferentes linguagens. Nesse sentido, a inserção de conteúdos relacionados à cultura negra nos currículos escolares abre espaço para o conhecimento e a aplicação de métodos que ampliam o horizonte de convivência entre os indivíduos. Sobremaneira, com o objetivo de levar aos alunos uma nova forma de se relacionar com a vida, consigo mesmo e de respeitar as diferenças culturais.

E neste processo, o educador que se assume como sujeito da história, deve participar da “luta” pelo desenvolvimento do povo, envolvendo-se juntamente com os demais, engajado nos movimentos sociais, tendo uma postura de mudança no seu fazer pedagógico, construindo aparatos de ensino como fonte inovadora na busca pelo conhecimento. “[...] O educador como um sujeito, constrói, em seu agir, um projeto histórico de desenvolvimento do povo, que se traduz e se executa em um projeto pedagógico” (VEIGA, 1996. p. 27), pois se sente desafiado a repensar a sua prática pedagógica, se comprometendo em não reproduzir a estrutura excludente construída ao longo dos anos, sob o domínio da cultura europeia e, acima de tudo, reflete sobre que tipo de homem a escola pretende formar, em uma sociedade marcada historicamente pela submissão/exclusão da cultura negra em detrimento a cultura “branca” dominante. Cabe-nos analisar também, que a inclusão de temas referentes às culturas africano-brasileiras no currículo escolar representam, em primeira instância, o estabelecimento de políticas afirmativas que permitem à sociedade brasileira reconhecer sua dívida para

com os africanos e seus descendentes (CUNHA JÚNIOR, 2008). Todavia, as disposições da Lei 10.639/03<sup>3</sup> vão além desse aspecto, ou seja, na medida em que ela se destina a promover a justiça social, demonstra que a sociedade e o Estado brasileiro iniciaram, ainda que com retardo, uma revisão profunda dos valores que elegeram como legitimadores de suas estruturas.

Por isso, a inserção do histórico e da *arkhé* africana no currículo escolar, cria uma demanda para o sistema educacional que transforma a convivência com a diversidade cultural em uma das chaves de sua própria articulação e funcionamento. Diante disso, a diversidade, que só era revelada em datas comemorativas a exemplo do Dia da Cidade, Dia da Consciência Negra, entre outras comemorações, tende a deixar de ser exceção para ser um fato reconhecido pela sua inserção na dinâmica da história e da realidade social dos jovens negros. Acredito que, a partir do entendimento de que o currículo pode ser um caminho para se trabalhar questões sobre preconceito, discriminações, racismo, violência, diversidade cultural e os valores de um *continuum* civilizatório africano-brasileiro (LUZ, 1999) existente em nossa sociedade, a educação se tornará um elemento indispensável para o combate às desigualdades sociais e educacionais (FAZZI, 2006).

Refletir sobre uma nova estrutura para o currículo perpassa por questões tão importantes quanto imprescindíveis para uma análise dos aspectos subjetivos referentes à concepção de currículo que temos construído ao longo da história da educação do negro no Brasil. Dependendo do lugar de onde estamos, das posições ideológicas que assumimos, podemos influenciar e materializar um currículo que ora contemple os ditames e normas das legislações educacionais, ora assuma e transpareça a vida dos educandos, suas habilidades e competências (MOREIRA & SILVA, 1995).

Instigada por autores (LUZ, 1999); (CUNHA JÚNIOR, 2008); (SILVA, P. 1993); (GOMES, 2005; 2011); (CAVALLEIRO, 2001); (SILVA & MOREIRA, 1995) e vivências, no que diz respeito à questão étnicorracial no currículo escolar, e, na tentativa de desvelar histórias não contadas, o que ressaltos nestes caminhos possíveis, são ações para uma educação antirracista, que primem pelo respeito à diferença, à diversidade, aos valores de *arkhé* africana: ancestralidade, memória e oralidade.

---

<sup>3</sup>Altera os Art. 26 e 27 da Lei nº. 9.394 de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional no Brasil, para indicar no Currículo Oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade do Estudo sobre “História e Cultura Afro-brasileira e Africana”.

Esta educação não pode isentar-se de pensar sobre a cultura negra, principalmente, do compromisso com a história dos negros que durante muito tempo foi silenciado e alijado por um sistema desumano, preconceituoso e cruel de educação. Educar, respeitando as diferenças de jovens negros quilombolas ou não-quilombolas, requer mais do que o cumprimento das obrigações curriculares, exige uma postura ética e valorativa diante da cultura e da história africano-brasileira, que continua sofrendo discriminações nos espaços escolares.

Nesse contexto, a pesquisa nos leva a propor a construção de uma educação antirracista que respeite a diversidade cultural, ancorada à Lei 10.639/2003 e baseada nos seguintes desafios: formar professores capazes de atuar criticamente com a diversidade africano-brasileira; socialização dos saberes produzidos pela comunidade acadêmica e pelo Movimento Negro na Formação inicial e Continuada destes professores; incluir no currículo escolar da escola Nair Lopes Jenkins, a história e a cultura de Nilo Peçanha, especialmente a formação das comunidades quilombolas existentes no município; elaboração de materiais didático-pedagógicos voltados a atender a realidade cultural dos jovens negros.

Assim, os professores serão convidados a construir novas atitudes e práticas pedagógicas e sociais, tendo um olhar crítico sobre as organizações epistemológicas e políticas da sociedade, reivindicando mediante as desigualdades existentes nos ambientes escolares e apostando nos processos de emancipação social e política.

Seguindo o pensamento de Paulo Freire, a escola precisa refletir o momento histórico que estamos atravessando, considerando a diversidade como característica do sujeito em processo de constante transformação. Precisamos aprofundar o saber de si como direito ao conhecimento e a valorização de nossa própria história, bem como, o entendimento da educação como humanização, como problema social e também pedagógico (GOMES, 2010). Esse é o caminho mais radical para pensar e elaborar outros currículos.

Em suma, a educação antirracista nos aponta para a construção de outros currículos, na medida em que defende a incorporação das histórias, da cultura, da riqueza de conhecimentos, dos valores produzidos pelas populações de *arkhé* africana nas escolas, universidades para afirmar outros conhecimentos e para empoderar os jovens negros e negras descendentes dos povos africanos.

## Conclusão

*"Não se abandonam sonhos  
no trajeto escolar,  
nem nas esquinas  
onde a sombra paternal  
segura fugas.  
Não se afugentam sonhos  
no atalho dos caminhos, nem nas corredeiras  
onde o limite das margens  
evita desvios.  
Não se limitam sonhos  
a urgentes desafios”<sup>4</sup>*

14

Ao refletir sobre o poema de Damário, grande poeta baiano, lembrei-me das ideias de Paulo Freire quando ele nos instiga a ter esperança por uma educação de qualidade e ao alcance de todos, sendo que, para que esta educação se concretize é necessário acreditar na transformação do mundo, na capacidade de todos os seres humanos alimentarem juntos o ideal utópico da mudança: uma realidade onde opressores e oprimidos se façam, de fato, livres dos elos aprisionantes do preconceito, da discriminação e da injustiça. Acreditar no sonho não como algo irrealizável, mas como algo “inédito viável”, algo que o sonho utópico sabe que existe, mas que só será conseguido pela práxis libertadora.

Parafraseando Weber, tivemos que suportar o tempo todo com “efeitos de composição”, tentando transcender o projeto laico, etnocêntrico-evolucionista que sobredetermina de modo nefasto a existência do planeta. Ao visualizar o “inédito viável” (FREIRE, 1998) como um sonho, como algo que se concretiza no cotidiano, o ser humano começa a desvelar a sua libertação como realidade possível de ser alcançada. O ser e o estar no mundo significa empenhar-se na tessitura de ações, reflexões e lutas. Não podemos ver o sonho como uma impossibilidade que, às vezes, pode dar certo, muito menos como refúgio dos que não atuam ou como inalcançável pronúncia de quem apenas devaneia.

---

<sup>4</sup>DACRUZ, Damário. "URGÊNCIA". In: **Todo Risco**: o ofício da paixão: Fundação Pedro Calmon. 2 ed. Lauro de Freitas/BA. 2012. p. 19.



O sonho, aqui abordado, deve ser pensado como necessidade fundamental do ser humano. Faz parte de sua natureza histórica e social.

A pesquisa de doutorado, um elemento do meu sonho, revela que a composição curricular do Grupo Escolar Nair Lopes Jenkins não contempla a dinâmica e a pulsão da história e da *arkhé* africana de Nilo Peçanha. Mesmo com as imposições da Lei 10.639/03, o currículo escolar se caracteriza por uma temporalidade e espacialidade que recusam e recalcam as presenças civilizatórias africanas (LUZ, 1999) nas salas de aula. E este recalque tem sido a base das práticas escolares, que no seu cotidiano operam com obstáculos teórico-epistemológicos, que ao se depararem com a cultura africano-brasileira procura silenciar o seu papel no município de Nilo Peçanha.

Os jovens quilombolas, na transição entre a escola do “quilombo” para a escola da “cidade”, ao darem continuidade aos seus estudos, enfrentam preconceitos e discriminação por serem negros e quilombolas. E, quem os discriminam são jovens negros de Nilo Peçanha, que também são discriminados, silenciados e aliçados do sistema oficial de ensino, a partir do momento em que não se enxergam no contexto escolar e nem nos materiais didáticos. Portanto, discriminar os jovens de Boitaraca e de Jatimane é uma maneira estratégica de defender-se contra os preconceitos que possam surgir dos outros colegas não-negros e não-quilombolas. (FANON, 2008).

As reflexões teóricas apresentadas no transcórre deste artigo, revelam a complexidade das relações raciais e suscitam em mim várias questões relacionadas com o rumo de uma política antirracista nos currículos da educação brasileira. Apesar do caráter incipiente e não-conclusivo dessas ideias, o problema étnico que afeta os espaços da escola Nair Lopes Jenkins, tornando visível o silenciamento das diferenças, os xingamentos, agressões, rejeição e constrangimentos sofridos pelos alunos negros, também ocorre em outras escolas brasileiras. Silenciar essa realidade não apaga magicamente as diferenças. Muito pelo contrário, permite, porém, que cada um construa, a seu modo, um entendimento do outro que lhe é diferente. Se sabemos que são prejudiciais para o desenvolvimento de todo jovem xingamentos, agressões, rejeição e constrangimentos, precisamos, então, nos esforçar permanentemente para promover uma educação antirracista.

Não é imaginável uma sociedade democrática se não nos empenharmos a abolir do cotidiano escolar todas as atitudes e os comportamentos que os protegem, o disseminam

e mantêm relações hierárquicas entre os seres humanos. Sei que não é uma tarefa fácil, visto que, em muitas situações, teremos de lutar contra a história oficial, os veículos de comunicação, a educação de base eurocêntrica e cristã (LUZ, 2003). Precisamos estar bem atentos para não difundirmos visões estereotipadas e preconceituosas não só em relação ao grupo quilombola, mas também aos demais grupos sociais discriminados (GOMES, 2010). É imprescindível a realização de um trabalho preventivo e educativo. Um posicionamento claro diante dos desafios e vontade fazem toda a diferença. Para reverter a situação de sofrimento dos jovens negros quilombolas e não-quilombolas em Nilo Peçanha é necessário e urgente a elaboração de alternativas pedagógicas que concorram para incluí-los e mantê-los no sistema formal de ensino, garantindo o direito constitucional à educação plena, pública e de qualidade. O racismo cultivado durante séculos requer programas de incentivo nas escolas, que visem combatê-lo, com o objetivo de eliminar preconceitos, corrigir as desigualdades e formar cidadãos livres. Não se trata de uma guerra entre quilombolas e não-quilombolas, ou entre negros e brancos, mas para este trabalho, o que desejo é um diálogo que contribua para iniciativas que assumam com responsabilidade uma educação antirracista.

## REFERÊNCIAS

- BHABHA. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2010.
- BALL, Stephen. Cidadania global, consumo e política educacional. In: SILVA, L. H. A **escola cidadã no contexto da globalização**. Petrópolis: Vozes, 1998.
- BOAVENTURA, Edivaldo M. e SILVA, Ana Célia da. (1999). **“O terreiro, a quadra e a roda”**: formas alternativas de educação da criança negra em Salvador. Salvador: Programa de Pós-graduação em Educação da UFBA.
- CANDAU, Vera Maria. **Reinventar a escola**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.
- \_\_\_\_\_, Vera Maria. **Sociedade, educação e cultura(s):** Questões e propostas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.
- CAVALLEIRO, Eliane. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: Racismo, preconceito e discriminação na educação infantil**. 6 ed. São Paulo: Contexto. 2011.

\_\_\_\_\_, Eliane. **Racismo e anti-racismo na educação: Repensando nossa escola.** São Paulo: Selo Negro. 2001.

CARVALHO, Alba Pinho de. Experiências emancipatórias em tempos de crise e transição: Potencialidades da utopia democrática. In: **Congresso Português de Sociologia.** 6. 2008. Lisboa.

CUNHA JÚNIOR, Henrique. Me chamaram de macaco e eu nunca mais fui à escola. In: GOMES, Ana Beatriz Souza e CUNHA JÚNIOR, Henrique (Org.) **Educação e Afrodescendência no Brasil.** Fortaleza. Edições UFC, 2008.

DAYRELL, Juarez. (org.) **Múltiplos Olhares sobre Educação e Cultura.** Belo Horizonte: UFMG, 2001.

ERICKSON, Frederick. **The cycle of situational frames: a model for microethnography in urban anthropology.** Paper read at Midwest Anthropology Meeting. Detroit, Michigan. 1971.

FANON, Frantz. **Os condenados da Terra.** Rio de Janeiro, RJ: Civilização Brasileira, 1968.

\_\_\_\_\_, Frantz. **Pele Negra, Máscaras Brancas.** Tradução Renato da Silveira. Salvador: EDUFBA. 2008.

FAZZI, Rita de Cássia. **O drama de crianças brasileiras: Socialização entre pares e preconceito.** Belo Horizonte: autêntica. 2006.

FERNANDES, Mille Caroline Rodrigues. *PA ÌTÀN, FIKÓ ATI MÒNÀ: Tessituras de saberes boitaraquenses que vão além da educação formal.* In: LUZ, Narcimária Correia do Patrocínio (Org.). *Descolonização e Educação Diálogos e proposições metodológicas.* Curitiba/PR: CRV. 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia, saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1992.

\_\_\_\_\_, Paulo. **Pedagogia da esperança: Um reencontro com a pedagogia do oprimido.** 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

\_\_\_\_\_, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

GADOTTI, Moacir. **Educação e Poder: Introdução à Pedagogia do conflito.** 13 ed. São Paulo: Cortez. 2003.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar. 1990.

GOMES, Nilma Lino. Educação cidadã, etnia e raça: o trato pedagógico da diversidade. In: CAVALLEIRO, Eliane (org.). **Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola**. São Paulo: Selo Negro. 2001.

\_\_\_\_\_, Nilma Lino e SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. **Experiências étnico-culturais para a formação de professores**. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica. 2011.

\_\_\_\_\_, Nilma Lino. **Um olhar além das fronteiras: Educação e relações raciais**. Belo Horizonte: Autêntica. 2010.

18

GOODSON, Ivor F. **A construção social do currículo**. Lisboa: Educa, 1997.

\_\_\_\_\_, Ivor F. **Currículo Teoria e história**. Tradução Atílio Brunetta. 12 ed. Petrópolis. RJ: Vozes. 2012.

GUSMÃO, Neusa Maria Mendes de. **Diversidade, cultura e educação: olhares cruzados**. São Paulo: Biruta, 2003.

LUZ, Marco Aurélio de Oliveira. **Agadá: Dinâmica africano-brasileira**. 2 ed. Salvador: EDUFA, 2000.

\_\_\_\_\_, Marco Aurélio. **Cultura Negra e Ideologia do Recalque**. Rio de Janeiro: Achimé, 1983.

LUZ, Narcimária Correia do Patrocínio. **Abebe: A criação de novos valores na educação**. SECNEB, Editora, Salvador, 2003.

\_\_\_\_\_, Narcimária Correia do Patrocínio. **Awasoju: Dinâmica da expansão existencial das diversas contemporaneidades**. Salvador: *Revista da FAEEBA*. N. 12 – jul./dez., 1999.

MACEDO, Elizabeth. Currículo: política, cultura e poder. **Currículo sem fronteiras**, v. 6, n. 2, p. 98-113, jul./dez. 2006. Disponível em:  
<<http://www.curriculosemfronteiras.org/envio.htm>>. Acesso em: 27junho 2016.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Compreender/mediar a formação: O fundante da educação**. Brasília: Liber Livro Editora. 2010.

\_\_\_\_\_, Roberto Sidnei. **Currículo, diversidade e equidade: Luzes para uma educação intercultural**. Salvador: EDUFBA, 2007.

MAFFESOLLI, Michel. **A contemplação do mundo**. Porto Alegre: Artes e Ofício. 1995.

MORGADO, José Carlos; QUITEMBO, Alberto Domingos (Orgs). **Currículo, Avaliação e Inovação em Angola**: perspectivas e desafios. ISCED de Benguela – Universidade KatyavalaBwila. Benguela – Angola. 2014.

MOREIRA, Antônio Flávio & SILVA, Tomaz Tadeu da. **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 1995.

NÓVOA, Antônio. **Os professores e a sua formação**. 2 ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

PESSOA DE CASTRO, YêdaA. **Os falares africanos na interação social do Brasil Colônia**. Salvador, *Centro de Estudos Baianos/UFBA*, nº 89. 1980.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. **Diversidade étnico-cultural e currículos escolares**. Cadernos Cedes. São Paulo. Papyrus. nº. 32, 1993.

SILVA, Tomaz Tadeu & MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa (Orgs). **Territórios contestados** – o currículo e os novos mapas políticos e culturais. Petrópolis/RJ: Vozes, 1995.

SISS, Ahyas. **Afro-brasileiros, cotas e ação afirmativa**: razões históricas. Niterói/RJ: Quartet – PENESB. 2003.

SODRÉ, Muniz. **O terreiro e a cidade**: A forma social negro-brasileira. Rio de Janeiro: Imago. Salvador. Fundação Cultural do Estado da Bahia. 2002.

\_\_\_\_\_, Muniz. **Reinventando a educação**: Diversidade, descolonização e redes. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

TORRES SANTOMÉ, Jurjo. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In: SILVA, Tomaz T. Da (org.) **Alienígenas em sala de aula**: Uma introdução aos estudos em educação. Petrópolis: Rio de Janeiro, 1995.

\_\_\_\_\_, Jurjo. **Currículo escolar e justiça social**: o cavalo de Troia da educação. Tradução Alexandre Salvaterra. Porto Alegre: Penso, 2013.

THOMPSON, Paul. **A voz do passado**: História oral. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. (Org.). **Didática**: O ensino e suas relações. Campinas – São Paulo: Papyrus, 1996.