

O ensino da história da cultura afro-brasileira e indígena em escolas públicas do município de Palmeira dos Índios – AL

Enseñanza de la historia de la cultura afrobrasileña e indígena en las escuelas públicas del Municipio de Palmeira dos Índios – AL

Dehon da Silva Cavalcante*

Resumo: O escrito centra-se em refletir como se apresenta o ensino da história da cultura afro-brasileira e indígena em algumas escolas da rede regular de ensino do Estado de Alagoas, alocadas no município de Palmeira dos Índios, responsáveis pela oferta do Ensino Médio. A título de amostragem de informações, utilizou-se dos dados coletados junto às escolas estaduais:¹ “A”, “B”, “C”, “D” e “E”. Considerando relevante para a práxis pedagógica o conhecimento do campo de atuação docente e os diálogos com a legislação que trata sobre esta temática, buscou-se analisar o perfil do corpo discente no que se refere ao pertencimento à cultura afro-brasileira e indígena. Assim, espera-se ampliar a discussão sobre a importância do conhecimento do perfil étnico-racial para a prática docente, corroborando, dessa forma, com o papel da escola enquanto instituição que pode contribuir para a construção do conhecimento científico e, também, na desconstrução dos preconceitos étnico-raciais.

Palavras-chave: Cultura. Escola. Perfil.

Resumen: El artículo se centra en reflexionar sobre cómo se presenta la enseñanza de la Historia de la cultura afrobrasileña e indígena en algunas escuelas de la red de educación regular en el estado de Alagoas, ubicadas en el municipio de Palmeira dos Índios, responsables de la provisión de la Escuela Secundaria. Como muestra de información se utilizaron los datos recolectados de las Escuelas Públicas: “A”, “B”, “C”, “D” y “E”.

* Graduado em História (Licenciatura Plena) pela Universidade Estadual de Alagoas – UNEAL; mestre em História pela Universidade Federal de Alagoas; professor de História da Secretaria de Estado da Educação - SEDUC- AL, e - mail: dehonc@hotmail.com.

¹ As escolas estaduais compreendidas como campo da pesquisa figuram neste trabalho identificadas com letras do alfabeto, evitando-se exarar o seu nome real por questão metodológica. Nota-se, ainda, que as escolas em questão pertencem a 3ª Gerência Regional de Ensino (3ª GERE).

Considerando el conocimiento del campo de la actividad docente y los diálogos con la legislación que trata este tema relevante para la praxis pedagógica, buscamos analizar el perfil del estudiantado con respecto a la pertenencia a la cultura afrobrasileña e indígena. Así, se espera ampliar la discusión sobre la importancia del conocimiento del perfil étnico-racial para la práctica docente, corroborando así el papel de la escuela como institución que puede contribuir a la construcción del conocimiento científico y también a la deconstrucción de prejuicios étnico-racial.

Palabras clave: Cultura. Colegio. Perfil.

Este artigo é fruto de algumas reflexões enquanto mestrando do Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de Alagoas (UFAL), as quais emergiram no transcorrer da pesquisa intitulada “O ensino da história da cultura afro-brasileira e indígena na Educação Básica no Estado de Alagoas (1988-2012)”. Assim, observou-se visualmente que, em algumas escolas da rede estadual de ensino, existia um número expressivo de alunos que não se autodeclarava como pertencente à cor/raça preta ou indígena, o que merece uma investigação, especialmente quando se percebe a realidade do corpo discente das escolas pesquisadas, nas quais existe um percentual significativo de alunos pertencente à cor/raça diferente da branca. Logo, estes, ao não se identificarem como integrantes da cultura afro-brasileira e/ou indígena, nos revelam silêncios que podem ser identificados e trabalhados por meio de conteúdos curriculares que estimulem o respeito à diversidade cultural.

Também, por meio da observação direta e participante do pesquisador nas escolas pesquisadas, identificou-se que, muitas vezes, a temática afro-brasileira e indígena ficava à mercê de iniciativas isoladas de alguns professores ou de projetos extra escola, sendo que poderiam ser sistematicamente desenvolvidas ações, em especial, atentando-se para a legislação vigente que trata do ensino desta temática na Educação Básica, bem como do conhecimento do perfil dos estudantes, com a finalidade de ampliar o debate sobre a cultura afro-brasileira e indígena nas escolas da rede estadual de ensino.

A relevância do ensino da história da cultura afro-brasileira e indígena no combate ao preconceito étnico-racial

O conhecimento sobre a história da cultura afro-brasileira e indígena, assim como a trajetória dessas populações no território brasileiro, abre espaço para a desconstrução de muitos preconceitos étnico-raciais ainda presentes na sociedade, especialmente quando se

observa a origem do Brasil, que teve a sua construção fortemente marcada pelo processo de escravidão. Para além de sua utilização como mão de obra escrava, os povos indígenas e negros participaram ativamente na construção da sociedade brasileira em todos os segmentos, tais como cultura, idioma, artes, música, dança, uso de vestimentas, alimentação, dentre outros.

Neste sentido, Gontijo (2009, p. 56) discorre que:

nas últimas décadas do século XIX, sobretudo a partir de 1870, afirmou-se uma crescente preocupação com a ausência de contato com a realidade do país, assim como ganhou espaço a constatação da *inautenticidade* da cultura brasileira resultante do que era então compreendido como um largo trabalho de *imitação* das ideias e costumes estrangeiros (GONTIJO, 2009, p. 56). (grifos da autora).

Não obstante, a citação desvela que, por meio de suas lutas e conquistas, estes grupos têm reescrito suas histórias que não estão relacionadas apenas com a escravidão, mas como sujeitos sociais e históricos que participaram, efetivamente, da construção da sociedade brasileira. Por seu turno, Abreu (2009, p. 89) constata que:

o mundo da cultura e das práticas culturais é (e sempre foi) repleto de contradições e conflitos, que podem ser rapidamente observados na sociedade brasileira se lançarmos mão de velho impasses, como a permissão, ou não, para escravos batucarem ou sambarem, e de novos desafios, como o convívio, ou não, com o funk. Esquecer estes conflitos ou as interações e tolerâncias que sempre existiram, é perder de vista a possibilidade de compreensão das práticas culturais (ABREU, 2009, p. 89).

Por outro lado, quando se buscam informações acerca da abolição da escravidão no Brasil, ou seja, em que contexto ela foi realizada e quais os desdobramentos após o seu término, é questionável a liberdade outorgada sem meios para exercê-la, não representando benefícios, pois, em muitos casos, houve dificuldades para o próprio sustento. Portanto, quando não se tem condições mínimas para se auto sustentar, fruto das restrições no campo da educação, da igualdade de oportunidades e do respeito à diversidade cultural, certamente muitas dificuldades surgem. Assim, os escravizados libertos (ou libertos escravizados), na

prática, se confundem, pois não desfrutam do sentido amplo que o termo liberdade suscitou. Amaral (2011, p. 68), a este respeito, destaca:

frente à abolição e à instauração da república e em meio a uma discussão sobre o lugar da população negra na nação brasileira, tomou corpo nas elites brancas letradas um discurso racista que, ao mesmo tempo em que assumia uma ideia de atraso frente às nações europeias, buscava respaldo para justificar a construção de projetos políticos conservadores, a manutenção das hierarquias sócio raciais e a limitação da cidadania da população negra (AMARAL, 2011, p. 68).

Nesta perspectiva, percebe-se que a abolição da escravidão não garantiu à população negra recém liberta políticas de inclusão social ou de ação compensatória pelos anos de trabalho forçado a que foram submetidos. Assim, suas lutas se reverberam na data de 20 de novembro², que representa, simbolicamente, as lutas da população negra pela igualdade dos direitos socioculturais.

Os dados dos estudantes das cinco escolas pesquisadas apresentaram perfil diversificado quanto à condição de autodefinição da cor e raça dos estudantes matriculados. Esta diversidade poderá revelar os silêncios que, por muito tempo, permearam a condição do ser negro ou indígena no Brasil, sendo o município Palmeira dos Índios o recorte espacial para a compreensão das questões até então colocadas pela pesquisa. Sendo assim, o educador/professor precisaria estar atento aos percentuais apresentados, pois reflexões acerca destes dados poderão revelar carências dos estudantes quanto aos conteúdos curriculares que já sabem e o que precisariam apreender nos bancos escolares no sentido de suprir as suas demandas face às realidades vivenciadas por eles. Nesse sentido, Pereira (2015, p. 35) pondera que:

os currículos de História no Brasil, negociados socialmente e praticados cotidianamente em distintos ambientes escolares, estão diante do desafio de responder às demandas oriundas dos movimentos organizados em torno de pertencimentos identitários étnico-raciais, especialmente indígenas e negros. [...] se trata de demandas do tempo presente, questões sensíveis e ainda não resolvidas socialmente, capazes de interpelar o professor de

² Data em que é celebrado, no Brasil, o Dia Nacional da Consciência Negra. Essa data foi instituída oficialmente pela Lei nº 12.529, de 10 de novembro de 2011, e remete ao dia em que foi morto o líder do Quilombo dos Palmares, Zumbi, no ano de 1695.

História e os temas relativos ao conhecimento trabalhado em suas aulas (PEREIRA, 2015, p. 35).

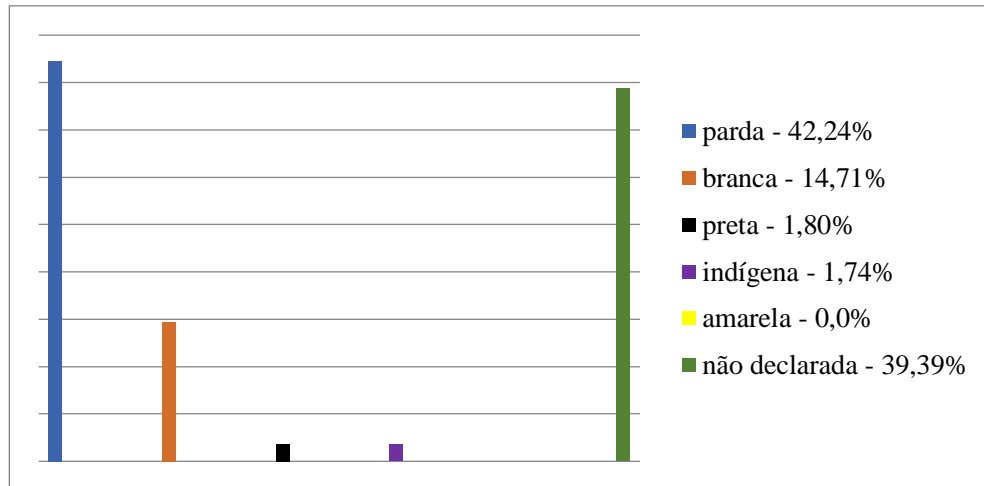
De todo modo, a sociedade brasileira encontra-se ainda fortemente marcada pelo passado, especialmente quando se identifica nos povos negros e/ou indígenas uma baixa autoestima pela própria condição de não se reconhecerem como sujeitos históricos detentores de culturas múltiplas e, portanto, diferentes, advindas, decerto, de seus ancestrais. Percebe-se, por meio das pesquisas empreendidas no Banco de teses e dissertações da CAPES, que existem carências de pesquisas sobre a temática cor/raça, bem como se faz necessário aprimorar os conceitos, a metodologia e a inserção do entrevistador na dinâmica das pesquisas, buscando proporcionar ao entrevistado melhores condições de defender o seu posicionamento como sujeito social e histórico inserido no contexto do passado.

Perfil dos estudantes quanto a cor e/ou raça nas escolas pesquisadas

As cinco escolas pesquisadas apresentaram diferenças substanciais quanto ao perfil dos alunos. Nesse ínterim, torna-se necessário levar em consideração não apenas os aspectos convergentes ou divergentes quanto ao perfil autodeclarado, mas, sobretudo, a análise representativa do contexto da realidade retratada, como, por exemplo, em uma escola indígena o panorama das escolhas dos estudantes deve ser refletido sob a condição da sua especificidade.

Para retratar o conjunto de um total de 2.427 estudantes oriundos das escolas pesquisadas, como categoria de análise optou-se pela elaboração de gráficos distribuindo os estudantes por grupos de cor/raça, conforme as suas opções.

Gráfico 1 - Percentual de alunos da escola “A” referente à cor/raça



Fonte: elaborado pelo autor.

Os números apresentados pela escola “A” revelam que, de um total de 632 estudantes matriculados, o percentual de sujeitos que se autodefiniram quanto cor/raça como pardos foi o mais significativo, totalizando 42,24%, seguido pelo índice expressivo de “não declarada”, com 39,39%. Santos (2013, p. 69) ressalta que:

diversos professores também enfatizaram que, embora exista um elevado número de alunos negros, a maior parte destes não se conhece como negro, ou quando se reconhece, o faz numa perspectiva de autodepreciação e de não aceitação da negritude. De acordo com esses professores, para muitos dos alunos envolvidos, o trabalho em torno da temática étnico-racial tornou-se uma oportunidade peculiar de autoidentificação, significando, em alguns casos, uma importante e surpreendente descoberta, e valorização da própria negritude (SANTOS, 2013, p. 69).

Notadamente, a autora identifica a presença de preconceito em parcela expressiva de alunos negros em sala de aula quando não se reconhecem como pertencentes a essa categoria, o que revela a urgência de medidas a serem tomadas pelos professores da Educação Básica. Em primeiro plano, deve-se insistir com a discussão da temática em sala de aula, seja a partir de projetos ou no planejamento das aulas de História; logicamente, estas ações demandam conhecimentos acerca das questões étnico-raciais e investimentos em formação continuada para os professores. Em uma segunda perspectiva, porém não menos importante, deve-se atentar para o conhecimento, parte dos professores, do perfil dos estudantes quanto a suas autodefinições de cor e/ou raça, uma vez que a pesquisa em tela

revela possíveis distanciamentos neste quesito, tendo em vista que o número de estudantes que optou em não declarar a sua cor/raça quase superou as demais opções.

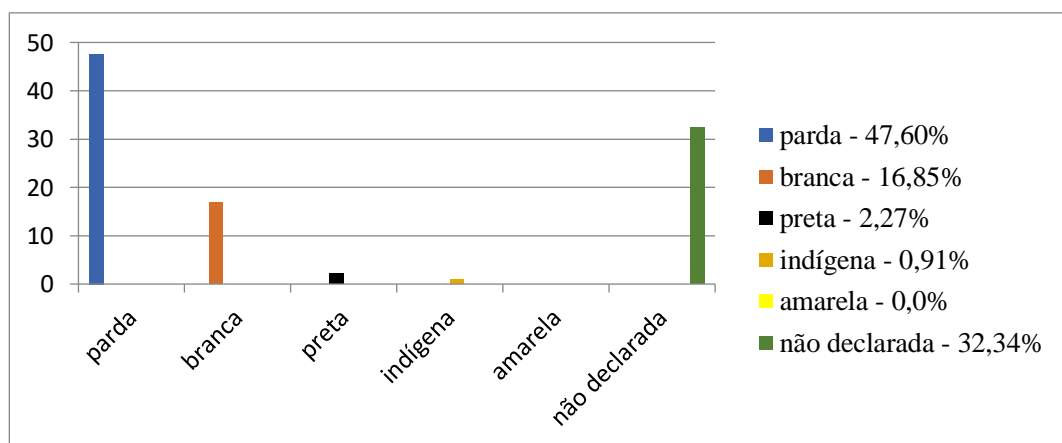
As demais opções de autodefinição dos estudantes totalizaram: branca - 14,71%; preta - 1,80%; indígena - 1,74%; e, amarela - 0,0%. Percebe-se, pelos números apresentados na escola “A”, que, majoritariamente, a cor parda destaca-se em relação às cores branca, preta, indígena e amarela. Sendo assim, tem-se que o número de alunos que optaram por não declarar a sua cor ficou próximo dos que optaram pela cor parda.

Portanto, dentre as hipóteses prováveis para o não declarar a sua condição de raça e/ou cor estão os preconceitos e os estigmas, que levaram à marginalização de determinados grupos sociais, inviabilizando o seu protagonismo enquanto sujeitos da cultura.

A análise do gráfico da escola “B” leva-nos a constatar que os números referentes à autodefinição quanto à cor/raça atribuída pelos alunos em relação à cor “parda” e à opção “não declarada” se destacam, a exemplo do que aconteceu com a escola “A”. Dos 439 estudantes da escola, a opção pela cor parda contabilizou 47,60%, enquanto a opção não declarada totalizou 32,34% dos alunos. As demais opções ficaram assim distribuídas: branca (6,85%), preta (2,27%), indígena (0,91%) e amarela (0,0%).

Dentre algumas hipóteses que se pode aferir em relação aos números aqui apresentados, pode-se constatar que o percentual de estudantes não declarantes de sua cor/raça ainda é expressivo e que este fato pode estar relacionado às condições de preconceitos e interiorização face à sua condição de cor/raça.

Gráfico 2 - Percentual de alunos da escola “B” referente à cor/raça



FONTE: elaborado pelo autor.

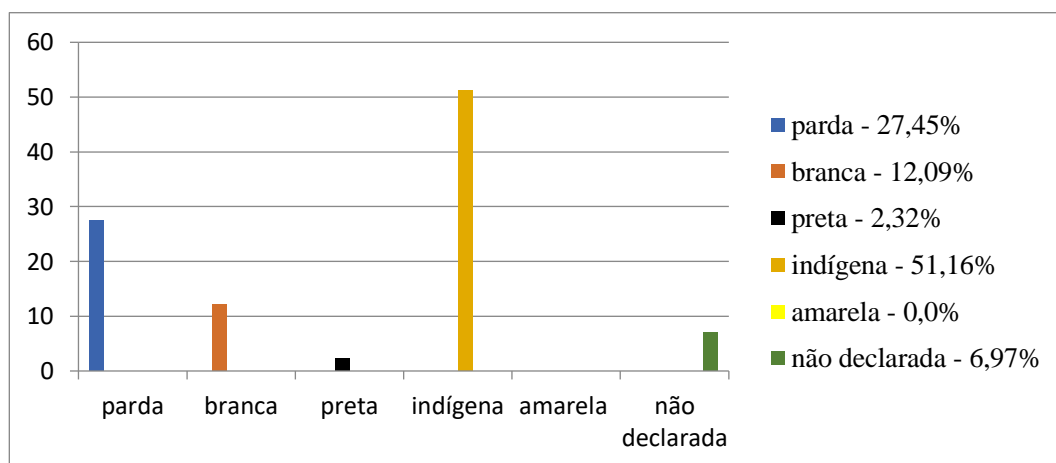
Deste modo, nota-se a necessidade de trabalhos pedagógicos no sentido de se investigar, de forma mais precisa, os motivos pelos quais uma parcela significativa de alunos

da escola em destaque não se identifica com nenhuma das categorias. O Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA, 2019, p. 20) destaca que:

o desconhecimento a respeito da ascendência da população negra é um dos subprodutos do racismo. De um lado, porque a destruição dos vínculos familiares e a expropriação da língua e do nome foram elementos característicos do escravismo. De outro, porque toda a historiografia nacional foi contada sob a perspectiva dos vencedores (BRASIL, 2019, p. 20).

Denota-se, portanto, que o cerne da questão da não pertença a uma raça e/ou cor possivelmente está associado à falta de conhecimentos sobre a história de lutas e de superação dos povos que foram subjugados, ou seja, os negros e os indígenas. É preciso que a historiografia nacional conte a história a partir da perspectiva dos silenciados, pois, estes, também realizaram seus feitos ao longo de suas trajetórias.

Gráfico 3 – Percentual de alunos da escola “C” referente à cor/raça



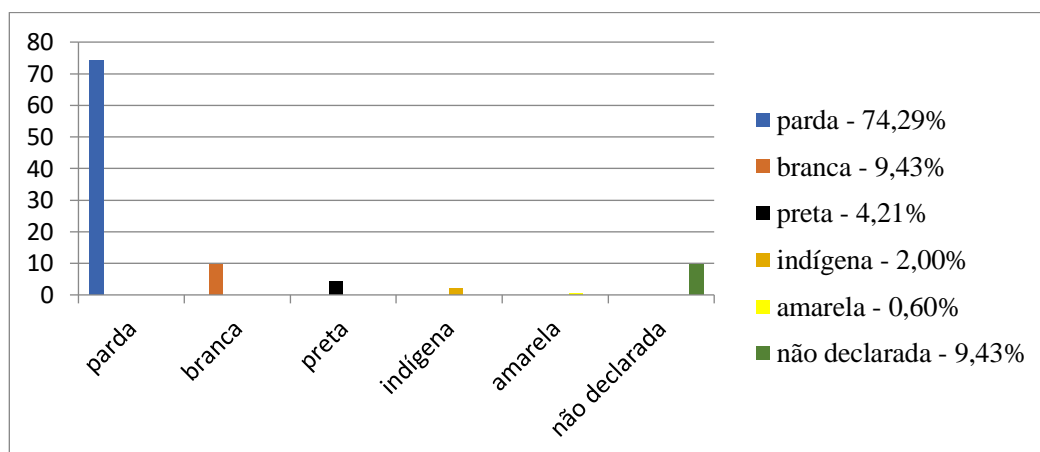
FONTE: elaborado pelo autor.

Os dados exarados no gráfico 3 revelam aumento relevante da autodefinição indígena, uma vez que esta escola atende uma população quase que majoritariamente identificada com essa categoria na 3ª GERE, sendo reconhecida como escola indígena. Por essa razão, percebe-se a expressividade quanto ao número de autodefinição, tendo sido autodeclarantes indígenas 51,16%, de um total de 215 estudantes matriculados na respectiva unidade, aqui identificada como escola “C”.

No que se refere à segunda opção do questionário identificador, o destaque foi para a cor parda, obtendo-se a autodeclaração de 27,45% dos estudantes, enquanto que a cor branca obteve 12,09%, a cor preta 2,32%, a amarela 0,0% e a opção não declarada 6,97%.

A escola “D” segue com dados elevados de autoidentificação pela cor parda, verificando-se pequeno aumento de autodeclarantes da cor preta, como pode ser observado no gráfico a seguir. Os dados apresentados neste gráfico remontam o perfil identitário de autodefinição da cor/raça de 498 estudantes matriculados, descortinando um percentual majoritário de 74,29% dos estudantes que se autodefiniriam pertencentes à cor parda. Ainda, nota-se ligeiro equilíbrio quanto a escolha de cor/raça por parte dos estudantes pesquisados. Percebe-se que apenas 9,43% dos estudantes pesquisados optaram por não declarar a sua cor/raça e os que optaram entre as cores parda, preta e indígena figuraram em uma posição abaixo dos 10%.

Gráfico 4 – Percentual de alunos da escola “D” referente à cor/raça



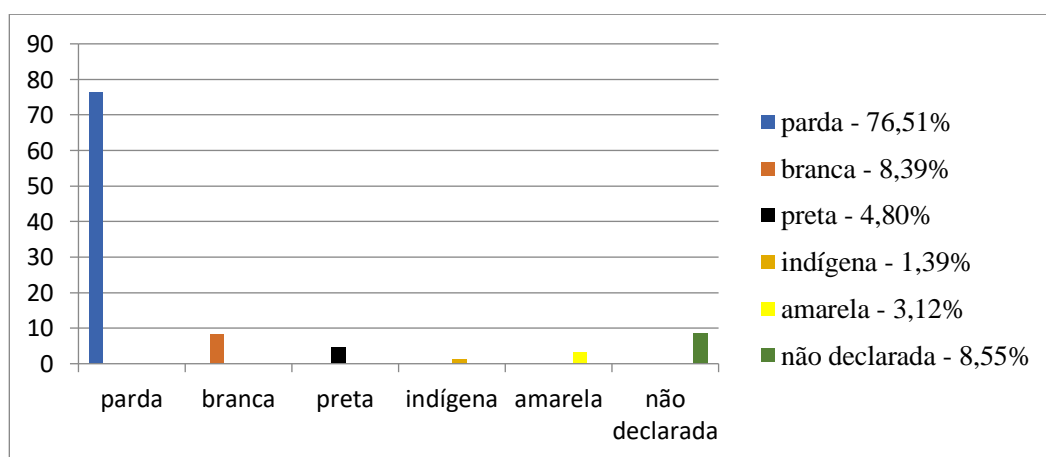
FONTE: elaborado pelo autor.

Por outro lado, em comparação com os dados referentes aos dos estudantes da escola “C”, praticamente se inverteu, pois, enquanto aquela escola apresentava a existência majoritária do perfil cor/raça indígena (51,16%), a escola “D” apresenta o percentual de 74,29% de estudantes pertencentes à cor parda. Isso sinaliza a necessidade de enxergarmos, como docentes, as especificidades de cada sala de aula e/ou até mesmo das escolas em que trabalhamos, percebendo-as como universos particulares, ou seja, escolas próximas podem apresentar realidades diferentes que precisam ser identificadas e trabalhadas de forma individualizada, mas dentro de seu conjunto.

Assim, torna-se possível traçar algumas hipóteses frente aos dados obtidos, tais como: o percentual de estudantes das escolas “C” e “D” que não se declararam quanto ao pertencimento de uma cor/raça em comparação às escolas “A” e “B” foi expressivamente menor, o que denota certa “aceitabilidade” quanto à condição de pertencimento a uma determinada cor/raça. Também, se observou que, nos Projetos Políticos Pedagógicos (PPPs) das escolas pesquisadas, quanto mais se evidenciaram as ações referente à cultura afro-brasileira e indígena nas escolas, melhores indicadores de autodefinição quanto a cor/raça foram apresentados. Notadamente esta questão perpassa os muros da escola e dialoga com o meio onde a instituição de ensino se insere. Logo, existe a pertinência de estreitar cada vez mais a distância entre o âmbito acadêmico e a sociedade civil, através da participação dos estudantes, professores e escola neste diálogo.

Por fim, no gráfico 5 tem-se os dados coletados junto à última escola pesquisada, notadamente a “E”. Interessante salientar que estes dados trouxeram à luz a autodefinição de uma cor que pouco ou quase nada havia figurado nos gráficos anteriores: trata-se da cor amarela, quando notamos a presença de 3,12% de estudantes autodeclarados, seguidos de ligeiro aumento de pretos e pardos.

Gráfico 5 – percentual de alunos da escola “E” referente à cor/raça



FONTE: elaborado pelo autor.

Os dados apresentados nesse último gráfico demonstram, a exemplo do que aconteceu na escola “D”, certo equilíbrio da autodefinição dos estudantes quanto a cor/raça. Notou-se que 76,51% optou por se autodefinir como pardo e as demais categorias ficaram abaixo dos 10%. Percebe-se, também, que a maioria do público-alvo desta escola encontra-se consciente quanto ao seu nível de pertencimento diante de sua cor/raça.

As ações políticas, os conteúdos ministrados no âmbito escolar e os saberes acumulados destes sujeitos em relação ao ensino da cultura afro-brasileira e indígena estão fazendo com que os mesmos superem estereótipos, preconceitos e os mais variados tipos de violência étnica, ao reafirmarem por meio do questionário de autodefinição a sua cor/raça.

No tocante a análise do conjunto de dados obtidos junto às escolas, percebe-se a importância da formação sólida e do compromisso social dos professores para lidarem com determinados temas do currículo oficial escolar, notando-se, decerto, o perfil do seu público-alvo, especialmente quando se trabalha em sala de aula com temas relacionados à cultura dos afro-brasileiros e indígenas.

Por outro prisma, o fato de se verificar um elevado índice de estudantes que optou por não autodeclarar a sua cor/raça, fica subentendido que estes não o fizeram por vários motivos, dentre os quais a hipótese mais provável é de uma associação destes estudantes à situação de vítimas de preconceitos e estereótipos, o que pode estar ocorrendo dentro ou fora da própria escola ou em ambos os lugares. Coelho (2015, p. 698) argumenta que:

enfim, ao cabo, a escola carece de trabalho em ações pedagógicas consubstanciadas para o tratamento com a diferença, com o preconceito e a discriminação. Modificar estruturas requer interferência em órgãos e políticas educacionais, no desempenho em todas as esferas. Uma vez que enfrentar o racismo e todos os seus desdobramentos, exige igualmente uma organização da sociedade civil, de suas instituições e dos agentes que as organizam, no sentido de acompanhar e monitorar as ações pedagógicas no que tange a esta temática. Utilizar a “revolução digital” pode ser uma das chaves de discussão no âmbito escolar, no envolvimento dos estudantes para o epicentro do debate verticalizado sobre as relações étnico-raciais na sociedade e na escola.

Notadamente, o fato de o aluno não optar por uma cor/raça sugere que internalizaram os conceitos inferiorizantes reproduzidos pela elite dominante durante a trajetória histórica da sociedade brasileira no que tange ao tratamento dado aos povos negros e indígenas. Isso ocorre desde quando seus antepassados foram perseguidos e inferiorizados pelas populações brancas, tornando-se a regra e não a exceção.

Em entrevista ao autor, o *professor Palmares*, com lotação na escola “E”, respondeu ao questionamento: qual a importância de considerar o ensino da História da cultura afro-

brasileira e indígena no enfrentamento dos preconceitos étnico-raciais e por quê? O referido professor argumentou que:

Certamente. Ao abordar os referidos temas, surge a valorização do indivíduo como parte do todo. Conhecer a trajetória gera respeito e reduz a violência. Os professores possuem autonomia sim. O problema é fazer com que alguns acreditem que essa discussão é importante, é necessária, especialmente no nosso país que tem forte descendência africana e indígena.³

Percebe-se, na resposta do *professor Palmares*, certa apreensão quando indagado acerca das temáticas afro-indígenas em sala de aula, o que corrobora com o que vem sendo discutido ao longo deste trabalho. Em uma conclusão preliminar, nota-se que muitos professores, especialmente os de História, não exploram esses temas em sala de aula por falta de conhecimento e, outros, por achar que não é relevante, negando, assim, toda orientação pedagógica prevista em Lei, inclusive.

Por seu turno, é mister que o faça por dois motivos: inicialmente, em cumprimento à legislação vigente, ou seja, pautando suas ações pedagógicas pela Lei nº 10.639/2003, pelo Parecer CNE/CP nº 03/2004 e pela Lei nº 11.645/2008, que tratam da obrigatoriedade do ensino das temáticas afro-brasileira e indígena, respectivamente, nas salas de aula da Educação Básica. O segundo, em face da necessidade premente de ampliar os conhecimentos acerca do respeito à diversidade cultural na sociedade brasileira, na qual ainda se verifica a existência de práticas racistas em desfavor das populações afro-brasileira e indígena.

A cultura afro-brasileira e indígena: diálogos e legislação

Por muitos anos, o Brasil vivenciou cenas de atrocidades contra negros e indígenas; entretanto, esta realidade vem de certa forma se modificando, especialmente por força dos embates e lutas dos movimentos - Negro e Indígena. A legislação em vigência que trata desta temática vem ao encontro dos anseios dos afrodescendentes e indígenas, populações historicamente silenciadas nos currículos escolares ou, quando lembrados, não tinham a oportunidade de expressar, de fato, a sua cultura e, sobretudo, a sua participação na

³ *Professor Zumbi dos Palmares*. O Ensino da História da Cultura Afro-brasileira e Indígena na Educação Básica no estado de Alagoas (1988-2012). *Entrevista*. Palmeira dos Índios, Alagoas, 19 ago. 2019.

construção da nação. Cabe lembrar que essa mudança na legislação buscou, dentre outras questões, obrigar os sistemas de ensino brasileiro a contemplar o estudo da cultura dos afrodescendentes e indígenas em seus currículos. Contudo, a primeira vez que essa informação se evidencia na Carta Magna do país, especialmente naquela de 1988, considerada Constituição Cidadã, refere que:

Art. 216 – Constituem patrimônio cultural brasileiro os bens de natureza material e imaterial, tomados individualmente ou em conjunto, portadores de referência à identidade, à ação, à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira, nos quais se incluem: (EC no 42/2003).

I – As formas de expressão;

II – Os modos de criar, fazer e viver;

III – As criações científicas, artísticas e tecnológicas;

IV – As obras, objetos, documentos, edificações e demais espaços destinados às manifestações artístico-culturais;

V – Os conjuntos urbanos e sítios de valor histórico, paisagístico, artístico, arqueológico, paleontológico, ecológico e científico (BRASIL, 1988, p. 126).

Esta Constituição, sem dúvidas, trouxe avanços expressivos quanto ao reconhecimento da diversidade cultural do nosso país, bem como à preservação do patrimônio cultural material e imaterial, abrangendo os diversos aspectos que compõem a cultura do povo brasileiro. Nota-se, ainda, que o Brasil vivenciou, entre os anos de 1964 a 1985, o regime da Ditadura Civil-Militar, período fortemente marcado pelo autoritarismo e por restrição das liberdades civis e constitucionais. Em virtude disso, nasce a Constituição de 1988 para restabelecer e respeitar as garantias individuais, assegurando os valores democráticos para todos os cidadãos brasileiros.

A Carta Constitucional desvela atenção para o social, ou seja, todos são iguais perante a Lei, resumindo, na sua essência, o direito de igualdade. Neste sentido, entende-se que justiça social inclui igualdade de oportunidades, às quais, invariavelmente, dependem de maiores investimentos no sistema educacional e na valorização dos trabalhadores de um modo geral, assim como em melhorias na distribuição de renda em todo o país.

Observa-se, contudo, que, mesmo havendo legislação favorável para que não se pratique crimes raciais e sociais contra os descendentes afro-brasileiros e indígenas, ainda convivemos com práticas discriminatórias para com estes seguimentos da sociedade. A tomada de consciência para uma igualdade de oportunidades em relação aos negros e indígenas não veio por livre e espontânea deliberação dos governantes, mas foram fruto de

intensas mobilizações sociais ocorridas em várias partes do Brasil, especialmente com a contribuição das universidades, escolas, grupos de estudos e pesquisas referentes a estas populações, decorrentes dos anseios de cada aldeia ou comunidade indígena que se organizou para reivindicar seus direitos expressos na Carta Magna de 1988 que desvela:

toda a movimentação negra da década de 1980 repercutiu na política. Desde 1988 a Constituição Federal prevê que a prática de racismo é crime inafiançável, imprescritível e sujeito à pena de reclusão. Isso quer dizer que o agressor não pode ser solto com o pagamento de fiança e pode ser preso mesmo quando já se tiver passado muito tempo do crime. Com isso, foi revogada a Lei 1.390/51, conhecida como Lei Afonso Arinos, que punia mais brandamente atitudes racistas (AMARAL, 2011, p. 96).

No entendimento sobre o que são as mobilizações sociais, destaca-se a similaridade com o termo movimentos sociais, os quais são originários das mobilizações sociais, ao passo que estas dão suporte para que os movimentos sociais prosperem no sentido de se tornarem referência na luta pelas demandas que defendem. No sentido de melhor explicitar a conceituação de mobilizações sociais, valho-me das reflexões de Gohn (2010, p. 335), ao ponderar que

é preciso demarcar nosso entendimento sobre o que são movimentos sociais. Nós os encaramos como ações sociais coletivas de caráter sociopolítico e cultural que viabilizam formas distintas de a população se organizar e expressar suas demandas. [...] Na atualidade, os principais movimentos sociais atuam por meio de redes sociais, locais, regionais, nacionais e internacionais ou transnacionais, e utilizam-se muito dos novos meios de comunicação e informação, como a internet.

A partir das reflexões da autora, nota-se que as mobilizações sociais trazem em seu bojo um caráter social, político e cultural, divergindo, decerto, de seus objetivos de acordo com as circunstâncias e espaços que o mesmo deseja ocupar. Melhor dizendo, percebe-se que nestas mobilizações existem uma, duas ou três faces interessantes das pautas de lutas dos movimentos e seus imbricamentos. Não obstante, isso depende das demandas em que as mobilizações estão inseridas, considerando-se o tempo e o espaço.

Dentre tantas medidas, acredita-se que a educação é referência para a desconstrução de preconceitos e estereótipos, uma vez que, através de currículos escolares que contemplem aulas com foco nas temáticas que tratam da diversidade cultural e se utilizem de práticas pedagógicas proativas adotadas pelos professores nas escolas, especialmente a partir do respaldo da Constituição de 1988, avanços significativos podem ser alcançados.

Dessa maneira, observa-se avanços na condição de pertencimento quanto a cor/raça e/ou cultura diferenciada; entretanto, as conquistas dos povos afro-brasileiros e indígenas precisam ser acompanhadas, isto é, monitoradas quanto a sua aplicabilidade, pois, de fato, faz-se importante considerar o pouco tempo empreendido para que as mudanças de comportamento fossem eficazes e as ações afirmativas, advindas das lutas dos grupos sociais, pudessem ser mais perceptíveis. Nesse aspecto, atenta-se para o fato de que a Constituição de 1988 tornou-se um marco inovador de práticas e pesquisas, especialmente a partir da década de 1990. A este respeito, Matos (2012, p. 108) afirma que:

de 1990 para cá houve um significativo aumento das discussões sobre ações afirmativas e direitos de reparação para as populações afrodescendentes, mas, sem dúvida, seus fundamentos repousam na Constituição Federal de 1988, quando ficou clara a necessidade de implementar medidas capazes de promover, de fato, a igualdade sancionada pela lei e a valorização da diversidade étnica e cultural brasileira. A Constituição de 1988 garantiu, nos Artigos n. 215 e 216, proteção às manifestações das culturas populares, indígenas e afro-brasileiras, e estendeu a noção de direito às práticas culturais.

Ao lermos o excerto, revela-se a importância reservada pela Constituição de 1988 para a preservação da memória coletiva e individualizada da sociedade, tendo como protagonistas os próprios descendentes de escravizados e indígenas; ou seja, a oportunidade de expressão cultural e o protagonismo destes cidadãos que estiveram, por muito tempo (mais de três séculos de dominação colonial), colocados à margem da sociedade. O reconhecimento do respeito à pluralidade cultural e racial por parte da legislação brasileira veio por intermédio da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, lei maior que rege a nação e que trouxe o amparo e o respaldo legais às minorias, conferindo direitos e inclusão sociocultural para todos.

A Lei nº 9.394/96 (LDB), em consonância com a Carta Constitucional de 1988, ratifica a importância da pluralidade cultural, destacando:

os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos. [...] § 4 - O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia (BRASIL, 2018, p. 19-20).

Desta forma, observa-se que as situações vividas na sociedade contemporânea, cuja desigualdade social e preconceitos racial e social são gritantes, em especial, com os descendentes afro-brasileiros e indígenas, tornam urgente a discussão sobre o papel do ensino da História face ao debate destas culturas nas salas de aulas como objeto de análise para inclusão social. Isso porque, percebe-se que este ensino deve ser ministrado no sentido de elevar a autoestima dos seus descendentes, bem como reduzir os problemas socioculturais decorrentes dos preconceitos raciais ainda presentes na sociedade brasileira.

Sabe-se que, desde o Brasil Colônia, há uma significativa discrepância social, principalmente entre negros e indígenas, os quais foram responsáveis pela mão de obra escrava durante os séculos em que foram alvo de exploração e violência, não apenas física, mas, também, cultural. Assim, em meio ao projeto de conquista das terras brasileiras, foram pensadas estratégias de dominação dos povos nativos e daqueles que estavam sendo trazidos do Continente africano para se somar à “mão de obra pré-existente”, com o intuito de atuarem nos ciclos econômicos pelos quais o país viria a passar, especialmente no que tange à produção da cana e fabricação de açúcar, mineração e lavoura do café.

A população negra continua a sua luta, agora não mais pelo fim do sistema escravagista, mas contra o preconceito e a desigualdade social, elementos que se fizeram notar na Constituição de 1988 e têm ganho maior visibilidade a partir de então. Seguindo na luta em favor da inclusão social dos afro-brasileiros e indígenas, as Leis nº 10.639/2003 e 11.645/2008 alteraram a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) ao incluir, no currículo escolar das redes de ensino de todo o país, a obrigatoriedade da temática história e cultura afro-brasileira e indígena. Nesse aspecto, em seu Artigo 26-A, a Lei nº 10.639/2003 estabelece:

nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-brasileira. [...] O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil. Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileira (BRASIL, 2003).

A Lei conferiu significativos avanços no sentido de fomentar o conhecimento sobre a população afro-brasileira. Além disso, constitui-se em eficaz ferramenta que pode contribuir para desconstruir pré-conceitos e distorções que ainda persistem no imaginário de parte da população brasileira, ao compreender os estudantes da Educação Básica e inviabilizar comportamentos discriminatórios, reprodutivistas e não condizentes com o Brasil contemporâneo no qual vivemos.

Para regimentar as alterações propostas pela Lei nº 10.639/03, elaborou-se o Parecer “Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana”, que procurou esclarecer o reconhecimento, por parte do Estado brasileiro, de romper com o modelo excludente até então adotado, pois, durante muito tempo, o sistema educacional impediu que milhões de brasileiros adentrassem à escola ou dela fizessem parte.

Em entrevista concedida ao pesquisador, Celestino explicita que:

O ensino de História é indispensável para o enfrentamento de uma série de equívocos na humanidade, inclusive os étnico-raciais, sobretudo, porque sempre prevaleceu a visão de uma raça sobre as demais. Quanto ao papel do professor, ele não é proibido, mas na maioria das vezes quando se aborda a cultura afro-brasileira e indígena ele é limitado.⁴

A afirmação do professor Celestino revela ligeira limitação na sua forma de conduzir a temática afro-brasileira e indígena na sala de aula, especialmente por que ele não

⁴ Professor Alfredo Celestino. O Ensino da História da Cultura Afro-brasileira e Indígena na Educação Básica no estado de Alagoas (1988-2012). *Entrevista*. Palmeira dos Índios, Alagoas, 07 out. 2019.

foi submetido a uma formação inicial e continuada sobre o tema. Ou seja, este professor faz parte daquele grupo de profissionais graduados anteriormente a legislação que instituiu o ensino da cultura afro-brasileira e indígena em sala de aula. Segundo Oliva (2007, p. 222),

no Brasil, podemos afirmar, sem maiores temores, que um dos problemas que atingem o enfoque da história africana nas salas de aula é a formação “inadequada”, acerca da temática, dos profissionais que atuam no ensino fundamental e médio.

Outro dado interessante que ecoa da fala do professor Celestino, de maneira quase que implícita, refere-se ao fato de que o currículo, da forma como se encontra, tende a privilegiar a história narrada pelo branco e não sob a perspectiva dos próprios sujeitos da história. Neste sentido, Matos (2009, p. 134) desvela que:

torna-se, portanto, urgente e essencial desenvolver uma agenda de prioridades a serem implementadas no trabalho de formação de professores de história, rompendo o relativo isolamento das discussões sobre o tema no conjunto do ambiente acadêmico. São elas: 1-Desenvolver condições para uma abordagem da história da África no mesmo nível de profundidade com que se estuda a história europeia e suas influências sobre o continente americano.

Nota-se, portanto, que a urgência exarada na afirmação da autora corrobora com o que vem sendo discutido em etapas anteriores deste trabalho, qual seja: a necessidade de maiores investimentos na formação docente, bem como de dispor de materiais didático-pedagógicos que contemplem esta temática de forma mais ampliada, sem abrir mão das especificidades regionais inerentes a este processo.

Considerações finais

Os caminhos percorridos pela pesquisa versaram sobre temas que se fazem presentes no cotidiano da sala de aula na Educação Básica, uma vez que o conhecimento da história da cultura afro-brasileira e indígena, da legislação que trata desta temática e, também, do perfil dos estudantes são elementos essenciais para dinamizar as aulas, como também favorecem, sobremaneira, o desenvolvimento de metodologias que vão ao encontro de um processo de ensino e aprendizagem mais eficaz. Logo, justifica-se o domínio dos temas

abordados neste trabalho como forma de melhor se posicionar frente às demandas do ensino de história da cultura afro-brasileira e indígena na atualidade.

A sistematização de gráficos foi bastante utilizada na pesquisa como forma de ampliar a discussão sobre os dados obtidos, especialmente sobre o perfil dos estudantes das escolas pesquisadas, o que denota a necessidade de planejamento dos conteúdos curriculares enfatizando, quando oportuno, a história da cultura afro-brasileira e indígena. Verificou-se, então, em algumas escolas, a existência de significativa parcela de estudantes que optou por não declarar a sua cor e/ou raça, o que pode estar associado, na maioria das vezes, a dois aspectos principais: o primeiro se refere à eficácia do ensino da história da cultura afro-brasileira e indígena na respectiva escola; e, o segundo, aos preconceitos, estereótipos e práticas racistas, infelizmente, ainda presentes na sociedade brasileira.

Desta forma, é importante valorizar as culturas regionais por meio de conteúdos curriculares que vão ao encontro de preencher as lacunas e/ou os silêncios evidenciados nos gráficos sobre a autodefinição de cor/raça pelos estudantes nas escolas pesquisadas. Não obstante, sabe-se que é preciso integrar o currículo aos anseios do corpo discente, o que ocorre naturalmente quando se conhece o público-alvo, ou seja, como os estudantes se autodefinem quanto ao pertencimento a uma cultura, cor e/ou raça.

REFERÊNCIAS

ABREU, Martha. Cultura popular: um conceito e várias histórias. In: ABREU, Martha; SOIHET, Rachel. (Org.). *Ensino de História: conceitos, temáticas e metodologia*. 2. ed. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2009.

AMARAL, Sharyse Piroupo do. *História do negro no Brasil*. Ministério da Educação. Secretária de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Salvador: 2011.

BITTENCOURT, Circe M. Fernandes. *Ensino de história: Fundamentos e métodos*. 5. ed. São Paulo, Cortez, 2018.

BRASIL. Ministério da Economia. *Políticas Sociais: acompanhamento e análise*. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. 2019.

BRASIL. *Constituição (1988)*. Constituição da República Federativa do Brasil. Promulgada em 5 de outubro de 1988. Brasília, DF: Senado Federal, 2016.

BRASIL. *Lei n. 10.639*, de 09 de janeiro de 2003. Altera a Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996 para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm>. Acesso em: 15 out. 2019.

BRASIL. *Lei n. 11.645*, de 10 de março de 2008. Altera a Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996, modificada pela lei n. 10.639, de 09 de janeiro de 2003 para incluir no currículo oficial da

Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira e indígena. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm>. Acesso em: 15 out. 2019.

GONTIJO, Rebeca. Identidade Nacional e Ensino de História: a diversidade como “patrimônio sociocultural”. In: ABREU, Marta; SOIHET, Rachel. (Org.). *Ensino de História: conceitos, temáticas e metodologia*. 2. ed. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2009.

PEREIRA, N. Mullet; MEINERZ, C. Beatriz; PACIEVITCH, Caroline. Viver e Pensar a Docência em História diante das demandas sociais e identitárias do Século XXI. *Revista História & Ensino*, Londrina, v. 21, n.2, p.31-53, jul./dez. 2015.

SANTOS, Lorene dos. Ensino de História e cultura africana e afro-brasileira: dilemas e desafios da recepção à Lei 10.639/03. In: PEREIRA, Amilcar Araujo; MONTEIRO, Ana Maria (Org.). *Ensino de História e culturas afro-brasileiras e indígenas*. Rio de Janeiro: Pallas, 2013.

BRASIL. *Lei n. 9.394*, de 20 dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 2. ed. Brasília: Senado Federal, 2018.

COELHO, Wilma de Nazaré Baía; SILVA, Carlos Aldemir Farias da. Preconceito, discriminação e sociabilidades na escola. *Educere et Educare*, v.10. n. 20, p. 687-705, jul./dez. 2015.

GOHN, Maria da Glória. Movimentos Sociais na Contemporaneidade. *Revista Brasileira de Educação*, Caxambu, v. 16, n. 47. p.333-512, mai./ago. 2011.

MATTOS, Hebe. História e movimentos sociais. In: CARDOSO, Ciro Flamarion; VAINFAS, Ronaldo (Org.). *Novos Domínios da História*. Rio de Janeiro: Elsevier, 2012.

MATTOS, Hebe Maria. O Ensino de História e a luta contra a discriminação racial no Brasil. In: ABREU, Martha; SOIHET, Rachel. (Org.). *Ensino de História: conceitos, temáticas e metodologia*. 2. ed. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2009.

MULLER, Tania M. Pedroso. Livro didático, educação e Relações étnico-raciais: o estado da arte. *Educar em Revista*, Curitiba, v. 34, n. 69, p.77-95, mai./jun. 2018.

OLIVA, Anderson. *Lições sobre a África: Diálogos entre as representações dos africanos no imaginário Ocidental e o ensino da história da África no Mundo Atlântico (1990-2005)*. 2007. 404 f. Tese (Doutorado em História) - Universidade de Brasília, Brasília, 2007, p.222.

ENTREVISTAS

Professor Alfredo Celestino. O Ensino da História da Cultura Afro-brasileira e Indígena na Educação Básica no estado de Alagoas (1988-2012). *Entrevista*. Palmeira dos Índios, Alagoas, 07 out. 2019.

Professor Zumbi dos Palmares. O Ensino da História da Cultura Afro-brasileira e Indígena na Educação Básica no estado de Alagoas (1988-2012). *Entrevista*. Palmeira dos Índios, Alagoas, 19 ago. 2019.

Recebido em: 16 de maio de 2022
Aprovado em: 04 de julho de 2022