

O ensino de história da África e cultura afro-brasileira: um estudo com jovens e adultos (CESEC-UBERLÂNDIA, MG)¹

Astrogildo Fernandes da Silva Júnior¹ *  Maria Joana Costa Muniz de Resende² 

¹ Universidade Federal de Uberlândia – Brasil

² Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais - Brasil

*Autor de correspondência: silvajunior_af@yahoo.com.br

PALAVRAS-CHAVE:

Antirracismo
História da África e cultura afro-brasileira
Jovens e adultos

KEYWORDS:

Anti-racism
History of Africa and Afro-Brazilian culture
Young people and adults

RESUMO

Este artigo apresenta o resultado de uma pesquisa desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Ensino de História da Universidade Federal de Uberlândia (ProfHistória/UFU). Nos limites do texto o objetivo consistiu em apresentar o processo que culminou na elaboração do Curso intitulado "Por uma educação antirracista: o estudo da história da África, cultura afro-brasileira e relações étnico-raciais" produzido como resultado da pesquisa desenvolvida no mestrado profissional, tendo como base e público alvo estudantes jovens e adultos. O estudo está fundamentado em uma pesquisa qualitativa, com revisão bibliográfica em livros e artigos acadêmicos tendo como principais referências autores que realizaram estudos sobre Educação de Jovens e adultos (EJA) e Educação e relações étnico-raciais. Analisamos documentos que regularizam a educação brasileira e as leis antirracistas dedicando atenção especial à Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) 9.394/96 e à Lei 10.639/03, alterada posteriormente pela Lei 11.645/08 que estabelece a obrigatoriedade da temática História e cultura afro-brasileira e indígena. Recorreu também a um questionário diagnóstico aplicado aos jovens e adultos estudantes do Centro Estadual de Educação Continuada (CESEC Uberlândia). Conclui-se que para efetivar uma educação antirracista, o ensino de História da África e Cultura Afro-Brasileira não pode se limitar a ações pontuais. É necessário descolonizar os currículos.

ABSTRACT

This article presents the results of research carried out in the Postgraduate Program in History Teaching at the Federal University of Uberlândia (ProfHistória/UFU). Within the limits of the text, the objective was to present the process that culminated in the preparation of the Course entitled "For an anti-racist education: the study of the history of Africa, Afro-Brazilian culture and ethnic-racial relations" produced as a result of the research developed in the professional master's degree, with young and adult students as its base and target audience. The study is based on qualitative research, with a bibliographical review of books and academic articles with the main references being authors who carried out studies on Youth and Adult Education (EJA) and Education and ethnic-racial relations. We analyzed documents that regularize Brazilian education and anti-racist laws, paying special attention to the Education Guidelines and Bases Law (LDB) 9,394/96 and Law 10,639/03, later amended by Law 11,645/08, which establishes the obligation of the theme History and Afro-Brazilian and indigenous culture. It also used a diagnostic questionnaire applied to young people and adult students at the State Center for Continuing Education (CESEC Uberlândia). It is concluded that to achieve anti-racist education, the teaching of African History and Afro-Brazilian Culture cannot be limited to specific actions. It is necessary to decolonize curricula.

RESUMEN

Este artículo presenta los resultados de una investigación desarrollada en el Programa de Postgrado en Enseñanza de la Historia de la Universidad Federal de Uberlândia (ProfHistória/UFU). Dentro de los límites del texto, el objetivo fue presentar el proceso que culminó con la preparación del Curso titulado "Por una educación antirracista: el estudio de la historia de África, la cultura afrobrasileña y las relaciones étnico-raciales" producido como resultado de la investigación desarrollada en la maestría profesional, teniendo como base y público objetivo a estudiantes jóvenes y adultos. El estudio se basa en una investigación cualitativa, con una revisión bibliográfica de libros y artículos académicos teniendo como principales referentes autores que realizaron estudios sobre Educación de Jóvenes y Adultos (EJA) y Educación y relaciones étnico-raciales. Analizamos documentos que regularizan las leyes educativas y antirracistas brasileñas, prestando especial atención a la Ley de Directrices y Bases de Educación (LDB) 9.394/96 y a la Ley 10.639/03, posteriormente modificada por la Ley 11.645/08, que establece la obligación del tema. Historia y cultura afrobrasileña e indígena. También se utilizó un cuestionario de diagnóstico aplicado a estudiantes jóvenes y adultos del Centro Estadual de Educación Continua (CESEC Uberlândia). Se concluye que para lograr una educación antirracista, la enseñanza de la Historia Africana y de la Cultura Afrobrasileña no puede limitarse a acciones específicas. Es necesario descolonizar los currículos. reflexiva en el aula para potenciar la historia y la identidad de la población negra.

PALABRAS-CLAVE:

Antirracismo
Historia de África y cultura afrobrasileña
Jóvenes y adultos

SUBMETIDO: 29 de dezembro de 2023 | **ACEITO:** 08 de fevereiro de 2024 | **PUBLICADO:** 1 de maio de 2024
© ODEERE 2024. Este artigo é distribuído sob uma Licença [Creative Commons Attribution 4.0 International License](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

¹ Apoio Fapemig, Edital Universal 2022.

Introdução

Ao olharmos para a história e repassarmos em revista a educação que sempre foi ofertada aos jovens e adultos, percebemos que até aqui ela se deteve em regulamentações que muitas vezes a desqualificaram, mantendo-a presa à ideia de suplência, ao visarem certificação e ignorarem o processo ensino e aprendizagem. Consideramos que o desafio, no limiar do século XXI, consista em romper com essa tradição da Educação de Jovens e Adultos (EJA) como função compensatória, cuja responsabilidade seja corrigir a escolarização daqueles que a ela não tiveram acesso ou não conseguiram concluir.

Nós nos posicionamos a favor de uma educação que possibilite ao educando uma formação crítica, reflexiva com o potencial de transformar a sociedade. Nesse cenário, o trabalho relacionado às relações étnico-raciais e à História da África e Cultura Afro-brasileira, se torna desafiador e necessário. Neste texto, temos como objetivo apresentar o processo que culminou na elaboração do Curso intitulado “Por uma educação antirracista: o estudo da história da África, cultura afro-brasileira e relações étnico-raciais” produzido como resultado de uma pesquisa desenvolvida no mestrado profissional de ensino de História (Profhistória) na Universidade Federal de Uberlândia, MG, tendo como base e público alvo estudantes jovens e adultos.

A base metodológica consistiu, inicialmente em uma revisão bibliográfica, física e virtual, em livros e artigos acadêmicos tendo como principais referências autores que realizaram estudos sobre Educação de Jovens e adultos (EJA) e Educação e relações étnico-raciais. Analisamos documentos que regularizam a educação brasileira e as leis antirracistas dedicando atenção especial à Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) 9.394/96 e à Lei 10.639/03, alterada posteriormente pela Lei 11.645/08 que estabelece a obrigatoriedade da temática “História e cultura afro-brasileira e indígena”.

Realizamos ainda uma pesquisa de campo, com questões fechadas, que nos permitiu traçar o perfil dos estudantes do CESEC-Uberlândia e, o mesmo formulário incluiu questões abertas sobre História e África e cultura afro-brasileira a fim de verificarmos o conhecimento prévio dos estudantes sobre a temática.

Esse percurso de estudos foi importante para a elaboração de um Curso digital que levou em consideração a estrutura da EJA semipresencial, modalidade de

ensino colocada em prática no CESEC. Ressaltamos que na elaboração do Curso consideramos os conhecimentos prévios que os estudantes jovens adultos trazem para a escola.

O texto está organizado em três tópicos. No primeiro, registramos um olhar sobre o lugar das relações étnico-raciais, as limitações e as potencialidades. No segundo apresentamos o cenário e os sujeitos da pesquisa. No terceiro registramos a proposta de um Curso que contribua para que jovens e adultos reflitam sobre as questões étnico-raciais. Por fim, tecemos algumas considerações.

As relações étnico-raciais: limitações e potencialidades

Em março de 2023 a promulgação da Lei 10.639 completou 20 anos. A lei em questão altera a Lei 9394/96, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e cultura afro-brasileira”. Essa lei não foi um presente, é fruto de anos de luta dos movimentos negros no Brasil e deveria fazer jus aos anos de esquecimento a que essa raça foi relegada, como fica explícito em seu artigo primeiro, que diz:

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 (BRASIL, 2003).

Santos (2005) demonstra que essa lei é resultado de anos de luta de um movimento que, em suas pautas, ao longo do século XX, já pressionava por uma educação não eurocêntrica e antirracista. Como exemplo, cita o I Congresso do Negro Brasileiro promovido em 1950 pelo Teatro Experimental do Negro (TEN), no qual os participantes já postulavam a obrigatoriedade do ensino da história do continente africano, dos africanos, da luta dos negros no Brasil, entre outras reivindicações.

Segundo Santos (2005, p. 23), após a abolição da escravatura, os negros perceberam que “tinham que criar técnicas sociais para melhorar a sua posição social e/ou obter mobilidade social vertical”, e a escolarização é vista como instrumento para ascensão social. Porém, apesar de perceberem a importância e a

necessidade da educação formal, o autor afirma que "a escola ou a educação formal não foi e nem é a panaceia para os negros brasileiros", na medida em que elas também são responsáveis pela perpetuação das desigualdades raciais. A percepção dessa situação é que irá guiar a luta do movimento negro no campo educacional. Conforme Santos,

[...] ao perceberem a inferiorização dos negros ou melhor, a produção e a reprodução da discriminação racial contra os negros e seus descendentes no sistema de ensino brasileiro, os movimentos sociais negros (bem como os intelectuais negros militantes) passaram a incluir em suas agendas de reivindicações junto ao Estado Brasileiro, no que tange à educação, o estudo da história do continente africano e dos africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional brasileira (SANTOS, 2005, p. 23).

Santos (2005) registra algumas conquistas do movimento negro ao longo do tempo: 1948: jornal O Quilombo, dirigido por Abdias do Nascimento, traz em sua primeira edição a importância de lutar para que, enquanto não for gratuito o ensino em todos os graus, sejam admitidos estudantes negros como pensionistas do estado em todos os estabelecimentos particulares e oficiais de ensino secundário e superior do país, inclusive os estabelecimentos militares; 1978: lutavam pela reformulação dos currículos escolares, visando a valorização do papel do negro na História do Brasil e introdução de matérias como História da África e línguas africanas; 1986: Convenção Nacional do Negro Constituinte: o processo educacional respeitará todos os aspectos da cultura brasileira. É obrigatória a inclusão nos currículos escolares de I, II e III graus, do ensino da História da África e da História do Negro no Brasil; 1995: Marcha Zumbi dos Palmares contra o Racismo, pela cidadania e a vida: foi entregue ao então presidente, Fernando Henrique Cardoso, o Programa de superação do racismo e da desigualdade racial. Entre as reivindicações educacionais estavam o desenvolvimento de programas permanentes de treinamento de professores e educadores que os habilitassem a tratar adequadamente a diversidade racial, identificar as práticas discriminatórias presentes na escola e o impacto dessas na evasão e repetência das crianças negras; segunda metade da década de 1990: revisão de livros didáticos ou mesmo a eliminação de livros didáticos em que os negros apareciam de forma estereotipada; 2003: implementação da Lei 10.639.

Ressaltamos a importância de reconhecer o avanço representado por essa lei que propõe o estudo da história de um povo cotidianamente discriminado e exposto às mais diferentes formas de preconceito. Porém, compreendemos que apenas a existência de uma lei não garante a efetiva concretização de seus objetivos.

Da promulgação da lei até a sua efetivação o caminho foi longo. As professoras e os professores só tiveram contato com a lei anos depois de sua promulgação. Além disso, não sabiam como colocá-la em prática, pois não tiveram essa experiência na formação inicial.

Entendemos que a Lei Federal 10.639/2003 é, em si, um instrumento legal que define a obrigatoriedade do cumprimento daquilo que há muito tempo vinha sendo solicitado por militantes do movimento negro, educadores e antirracistas no Brasil: a construção de uma educação antirracista por meio do combate a práticas discriminatórias contra negros e seus descendentes no meio escolar e, de forma mais ampla, no contexto educacional brasileiro.

Porém, ante resistências e dificuldades encontradas para a implementação dessa lei, tal como a necessidade de estabelecer normas complementares para os sistemas de ensino, o Conselho Nacional de Educação (CNE) aprovou a Resolução 1 de 17/03/2004, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino das relações étnico-raciais e para a cultura afro-brasileira e africana. A partir de então, as escolas da educação básica passaram a ter um documento legal que discute e aprofunda o teor da Lei 10.639/03, capaz até de orientar a prática pedagógica.

Ressaltamos que, na educação escolar no Brasil, de forma mais específica, o ensino de História se caracterizou pela abordagem eurocêntrica que não consegue dar conta da complexidade das experiências humanas, especialmente se considerarmos o lugar de superioridade que esse saber, autoritariamente ocupa e o quanto de silenciamento ele contém. Contrapondo a essa visão, consideramos potenciais as contribuições de uma perspectiva decolonial e afrodiaspórica.

Segundo Costa e Grosfoguel (2016), considerando o decolonial como rede de pesquisadores, um projeto acadêmico que busca sistematizar conceitos e categorias interpretativas é muito recente. Porém os autores afirmam que a decolonialidade consiste também em uma prática de oposição e intervenção. Sendo assim, surgiu no momento em que o primeiro sujeito colonial do sistema mundo moderno/colonial reagiu contra os desígnios imperiais, que iniciaram em 1492.

Para a compreensão da proposta decolonial, os conceitos de colonialismo e colonialidade precisam ser compreendidos. Segundo Grosfoguel (2009) usa-se a palavra “colonialismo” para se referir a “situações coloniais” impostas pela presença de uma administração colonial como é o caso do período do colonialismo clássico; “colonialidade” para se referir a “situações coloniais” da atualidade em que as administrações coloniais foram praticamente erradicadas do sistema-mundo capitalista; “situações coloniais” entende a opressão/exploração cultural, política, sexual e econômica de grupos étnicos/racializados subordinados por parte de grupos étnico-raciais dominantes, com ou sem a experiência de administrações coloniais.

Aníbal Quijano, sociólogo peruano, apresenta o conceito de colonialidade do poder para expressar um padrão de dominação global que teve início com a exploração da América no contexto de produção capitalista. Quijano (2005), ao apresentar os acontecimentos históricos na perspectiva da colonialidade do poder, expõe todas as tensões e conflitos que permeiam a relação de dominação imposta aos povos colonizados e subalternizados. O poder imposto é construído sobre bases tão fortemente perversas que a perspectiva eurocêntrica em sua racionalidade característica se mantém ainda na atualidade no cotidiano das ex-colônias. Grosfoguel (2009) ressalta que:

A expressão “colonialidade do poder” designa um processo fundamental de estruturação do sistema-mundo moderno/colonial, que articula os lugares periféricos da divisão internacional do trabalho com a hierarquia étnico-racial global e com a inscrição de migrantes do Terceiro Mundo na hierarquia étnico-racial das cidades metropolitanas globais. Os Estados-nação periféricos e os povos não-europeus vivem hoje sob o regime da “colonialidade global” imposto pelos Estados Unidos, através do Fundo Monetário Internacional (FMI), do Banco Mundial (BM), do Pentágono e da OTAN. As zonas periféricas mantêm-se numa situação colonial, ainda que já não estejam sujeitas a uma administração colonial (GROSGOQUEL, 2009, p. 126).

Para o autor, colonialidade e modernidade são dois lados da mesma moeda. A colonialidade permite-nos compreender a continuidade das formas coloniais de dominação após o fim das administrações coloniais, produzidas pelas culturas coloniais e pelas estruturas do sistema-mundo capitalista moderno/colonial.

Ramon Grosfoguel (2009) e Anibal Quijano (2005) fizeram parte do grupo Modernidade/Colonialidade, que muito contribuiu para a elaboração do

pensamento decolonial, o qual traz um ponto fundamental para o debate: a raça como categoria de análise. Quijano (2005) afirma que com a América Latina inaugura-se o primeiro lugar da exploração colonial moderna, num sistema que impôs controle sobre diferentes aspectos como economia, autoridade, incluindo na lista a subjetividade dos povos colonizados. E esse novo sistema de dominação, conforme nos aponta Quijano (2005), teve como elemento fundador a ideia de raça. A raça utilizada como elemento de dominação e os dominados passam a ser vistos como inferiores, inclusive por eles próprios.

A vasta e plural história de identidades e memórias (seus nomes mais famosos, maias, astecas, incas, são conhecidos por todos) do mundo conquistado foi deliberadamente destruída e sobre toda a população sobrevivente foi imposta uma única identidade racial, colonial e derogatória, "índios". Assim, além da destruição de seu mundo histórico-cultural prévio, foi imposta a esses povos a ideia de raça, como emblema de seu novo lugar no universo do poder. E pior, durante quinhentos anos lhes foi ensinado a olhar-se com os olhos do dominador (QUIJANO, 2005, p. 17).

Destacamos a questão da raça, mas a situação da colonialidade do poder é bem mais complexa, e Grosfoguel (2009) se utiliza do termo interseccionalidade para explicar o fenômeno:

Indo um passo além de Quijano, conceptualizo a colonialidade do poder como um enredamento, ou, para usar o conceito das feministas norte-americanas de Terceiro Mundo, como uma interseccionalidade (Grenshaw, 1989; Fregoso, 2003) de múltiplas e heterogêneas hierarquias globais ("heterarquias") de formas de dominação e exploração sexual, política, epistêmica, econômica, espiritual, linguística e racial, em que a hierarquia étnico-racial do fosso cavado entre o europeu e o não-europeu reconfigura transversalmente todas as restantes estruturas globais de poder. (GROSFOGUEL, 2009, p. 123).

Como essa crítica à modernidade ocidental, da qual a colonialidade faz parte, realizada pelos intelectuais latino-americanos, pode contribuir com a educação brasileira, especialmente no que diz respeito ao debate sobre questões étnico-raciais?

Em primeiro lugar abrir espaço para que o pensamento decolonial adentre os espaços educacionais significa resistir, estar sempre alerta e fazer uma crítica constante às características monocultural e monorracial do conhecimento imposto a partir da Europa.

Vários autores contribuem com a perspectiva de ver e entender o mundo a partir de um outro prisma que não seja eurocêntrico. Grosfoguel (2009, p. 138) afirma que o “pensamento crítico de fronteira é a resposta epistêmica do sulbaterno ao projeto eurocêntrico da modernidade”. Segundo o autor ao romper com a estrutura de poder trazida à América pelo homem heterossexual, branco, patriarcal, cristão, militar, capitalista europeu, abre-se a possibilidade de ver e explicar o mundo, de viver e resistir.

Boaventura de Sousa Santos (2009) reflete sobre o porquê de haver, por um lado conhecimentos dominantes, representados pelo que ele denomina por pensamento abissal, ocidental, moderno, hegemônico, e do outro lado estão as epistemologias do sul, conhecimentos invisibilizados, excluídos, inexistentes, considerados, conforme Santos (2009, p. 5), “crenças, opiniões, magia, idolatria, entendimentos intuitivos ou subjetivos, que na melhor das hipóteses, podem tornar-se objetivos ou matéria-prima para a inquirição científica”.

Para a superação do pensamento abissal, Santos propõe uma ecologia de saberes, ou seja, o pensamento pós-abissal, que significa a possibilidade de epistemologias alternativas, aceitação da diversidade epistemológica.

Retomando a questão sobre as possibilidades de confluência entre a perspectiva decolonial e o ensino/debate das questões étnico-raciais temos a contribuição dos pesquisadores Luiz Fernandes de Oliveira e Vera Maria Ferrão Candau (2010). No texto “Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil”, os autores fazem uma análise das ideias do grupo Modernidade-Colonialidade, situam o desenvolvimento de processos educacionais a partir das noções de pedagogia decolonial e interculturalidade crítica e, por último, propõem o debate sobre as questões raciais em educação no Brasil relacionando-as com as propostas da pedagogia decolonial e intercultural. É nessa última parte do texto de Oliveira e Candau que nos deteremos.

Oliveira e Candau (2010) percorrem, em retrospectiva, as proposições legais antirracistas na sociedade brasileira, tendo como ponto de partida a Constituição de 1988, especificamente nos artigos 215 e 242, passando pelas reformas educacionais dos anos noventa e chegando finalmente à Lei 10.639 de 2003, que provoca polêmicas, mas que também estimula o debate no meio acadêmico e na

mídia e possibilita iniciativas como elaboração de projetos, proposições de cursos e publicações em torno da temática.

Os autores destacam o quanto a Lei 10.639/03 e toda a movimentação originada a partir de sua promulgação foi um passo importante para a superação do etnocentrismo eurocêntrico, possibilitando a perspectiva da interculturalidade em educação. Nas palavras dos autores:

Nos debates em torno da Lei 10.639/03 podemos observar algumas semelhanças com as reflexões sobre a colonialidade do poder, do saber e do ser e a possibilidade de novas construções teóricas para a emergência da diferença colonial no Brasil e de uma proposta de interculturalidade crítica e de uma pedagogia decolonial (OLIVEIRA; CANDAU, 2010, p. 32).

Nesse mesmo texto os autores também refletem sobre as dificuldades para aplicar a lei, tendo em vista a formação e prática da maioria dos docentes, que é baseada no eurocentrismo, algo que vai na contramão do que propõem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das relações étnico-raciais e para o ensino de História e cultura afro-brasileira e africana. Cabe destacar aqui que a limitação apontada por eles ainda persiste, apesar de alguns avanços, por mais de uma década após a publicação do texto. E, além da limitação já citada, no mesmo texto, Oliveira e Candau (2010) apontam uma questão que ainda não superamos e que impõe aos afrodescendentes uma luta decolonial não só de poder e de saber, mas também do ser, ou seja:

Para a grande maioria dos afrodescendentes no Brasil ainda está presente o mito da democracia racial, que postula a miscigenação como uma ordem harmoniosa nas relações raciais brasileiras e estabelece, silenciosamente, um padrão branco de identidade e a necessidade de ter referências eurocêntricas para o reconhecimento social e cultural (OLIVEIRA; CANDAU, 2010, p. 36-37).

Apesar das dificuldades, concordamos com os autores quando dizem que a Lei 10.639/03 é importante, pois a sua implantação “permite a visibilidade de outras lógicas históricas, diferentes da lógica dominante eurocêntrica, além de pôr em debate a descolonização epistêmica”.

Em perspectiva semelhante, Gomes (2012) ressalta que a partir de uma atitude de coragem, compromisso político e epistemológico o Movimento Negro e a

intelectualidade negra brasileira trouxeram para a Educação a perspectiva negra decolonial, responsável pelo processo de descolonização dos currículos e do conhecimento no Brasil.

É nessa linha de pensamento que propomos o Curso de Formação Antirracista para ser desenvolvido com estudantes da EJA. Porém, antes de apresentar a proposta, nos detemos, no próximo tópico, na descrição do cenário e dos sujeitos da investigação.

O cenário e os sujeitos da pesquisa

A educação como direito de todos e dever do Estado é o que preconiza a Constituição Brasileira de 1988 em seu artigo 205, e tem como objetivo, o “pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.” Direito de todos, incluindo jovens, adultos e idosos, aqueles que não tiveram acesso à escolarização em “idade própria”. Um olhar atento para a educação oferecida às pessoas jovens e adultas ao longo da história pode comprovar que essa modalidade de ensino, na maioria das vezes, foi relegada a segundo plano pelos órgãos governamentais. Para este artigo nos deteremos sobretudo aos anos a partir da década de 1970 quando surgiu o ensino supletivo, modalidade na qual se insere os CESECs.

A Lei nº 5.692 de 11 de agosto de 1971 em seu capítulo IV, trata exclusivamente da educação das pessoas jovens e adultas, algo inédito em um documento educacional. Em seus artigos o capítulo IV registra a finalidade do ensino supletivo de “suprir a escolarização regular de adolescentes e adultos que não a tenham seguido ou concluído na idade própria” (artigo 24), estabelece que ele abrangerá desde a iniciação no ensino até a formação profissional (artigo 25) traz aquele que é o maior objetivo dessa modalidade que permanece até os dias atuais que é a certificação através dos exames para a conclusão dos níveis de ensino (artigo 26). O capítulo traz ainda os artigos 27 e 28 que tratam dos cursos de aprendizagem e da qualificação profissional (artigo 27) e sobre os certificados de aprovação (artigo 28).

Foi nos contornos da Lei 5.692/71, no contexto da Ditadura Civil Militar, que surgiram as instituições de ensino supletivo que atendiam perfeitamente ao período. Uma das características dos Centros de estudos supletivo e que consistia em seu

grande atrativo era a abertura que o estudante tinha para encaixar a escolarização ao seu cotidiano, ditando o ritmo e a disponibilidade de tempo que reservaria à atividade escolar. Outra característica que atendia bem aos interesses dos militares no poder era que no ensino supletivo, por sua estrutura semipresencial, cuja presença não era obrigatória, dificultavam-se as trocas de ideias e os questionamentos.

Em Uberlândia o Curso de Ensino Supletivo (CESU) começou a funcionar em 1977 e, a princípio, cabia aos docentes da unidade escolar preparar os estudantes para os exames de suplência de 1º e 2º graus e aplicar as provas. A elaboração, correção e envio dos resultados das provas eram de responsabilidade da Secretaria Estadual de Educação, através do Departamento de Ensino Supletivo (DESU). Essa situação apenas se alterou a partir de 1994 quando foi repassada aos docentes do CESU a responsabilidade de todo o processo de ensino/ aprendizagem, inclusive o processo avaliativo e divulgação dos resultados. A mudança na denominação dos centros ocorreu a partir do ano 2000 através da Resolução SEE/MG nº 162, e passou a ser Centro Estadual de Educação Continuada (CESEC).

A partir de sua criação, os centros de estudos passaram por várias mudanças. Algumas representavam retrocesso, outras um fator complicador que dificultava o funcionamento das unidades escolares que incluíam a modalidade da EJA. Entre os exemplos podemos citar, em nível nacional, a Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394/1996. Comparada com a Lei anterior (5.692/71) constatamos que as deliberações para a EJA ficaram restritas a apenas uma seção, dentro do Capítulo II que compreendia os artigos 37 e 38.

O artigo 37 determina a quem se destina a EJA, ou seja, àqueles que não tiveram acesso ou oportunidade de escolarização na Educação Básica na idade própria. O artigo 38 reduz a idade mínima para cursar o supletivo que passa a ser de quinze e dezoito anos para o ensino fundamental II e ensino médio, respectivamente e não mais dezoito e vinte e um anos como estabelecido anteriormente. O proposto neste artigo demonstra como a EJA assume a função de aceleradora do ensino regular.

Tratando especificamente dos CESECs em Minas Gerais, a Resolução SEE/MG nº 2250/2012 em seu artigo 14º estabeleceu que, apesar da frequência diária do aluno no CESEC não ser obrigatória, o aluno que “não comparecer por um período de 60 dias letivos consecutivos será considerado evadido e terá sua matrícula

cancelada, devendo ser efetuada nova matrícula, caso o aluno retorne." (MINAS GERAIS, 2012). Este artigo, enquanto esteve em vigor, afetava negativamente, o funcionamento dos CESECs, na medida em que cada matrícula cancelada refletia na contratação de pessoal e na distribuição de recursos, que estão diretamente ligados ao número de alunos matriculados.

Atualmente a organização e funcionamento dos CESECs são regulamentados pela Resolução SEE/MG nº 2943/2016. É essa resolução que orienta a elaboração do Projeto Político Pedagógico (PPP) e o Regimento Interno (RI) de cada unidade. Em Uberlândia o funcionamento do CESEC acontece nos três turnos, na modalidade da EJA semipresencial. Situado na região central, próximo ao principal terminal e estações de transporte coletivo, recebe estudantes de todos os bairros da cidade que procuram a escola com o objetivo de concluir os níveis de ensino da educação básica. Um dos atrativos para o discente que estuda no sistema semipresencial é a flexibilidade. Não existe a obrigatoriedade da frequência diária, sendo necessário apenas que ele cumpra 16 horas de carga horária presencial para cada componente curricular que cursar. Quanto à distribuição de notas, para cada módulo do componente curricular, sendo cinco no total, são distribuídos 100 pontos, sendo 40 pontos destinados ao plano de estudo e 60 pontos à prova. A aprovação em cada módulo se dá quando o aluno consegue, pelo menos, 50% da nota, somando as duas avaliações exigidas para cada módulo.

Uma característica facilmente observada quando se entra em uma sala de aula no CESEC é a diversidade. Ali se encontram homens, mulheres, pessoas LGBTQIA de diferentes idades, porém a maioria é de jovens. Alguns deles, menores infratores, são encaminhados ao CESEC através de mandado judicial. Frequentar a escola é condição para não terem sua liberdade cerceada. Ali estão estrangeiros, adultos em liberdade condicional, e é marcante a presença de pessoas negras.

Muitas das características possíveis de abstrair somente observando o cotidiano no CESEC, foram confirmadas por meio de uma pesquisa de campo realizada entre os dias 07 de abril a 02 de maio de 2021. Como nos encontrávamos em um período de pandemia por covid-19 e as aulas presenciais estavam suspensas, o questionário foi realizado de forma virtual através de formulário que os estudantes do ensino médio acessavam através de um *link*. Entre os 2.121 alunos matriculados no ensino médio à época, 264 responderam ao questionário. Além de questões

fechadas que possibilitaram traçar o perfil do estudante do CESEC, foram incluídas cinco questões abertas sobre História da África e cultura afro-brasileira, a fim de que pudéssemos aferir o conhecimento prévio dos estudantes sobre a temática.

Como respostas ao questionário tivemos que 74,6% são mulheres, 58,4% se autodeclararam negros. Mais da metade dos respondentes da pesquisa recebem, no máximo, dois salários mínimos por mês. 93,6% utilizam o celular para os estudos remotos. Sobre este ponto da pesquisa é relevante ressaltar que durante o ensino remoto era frequente os estudantes se queixarem das dificuldades para prosseguir com os estudos, já que o celular limitava ações como fazer o *download* do livro didático ou assistir aos vídeos sugeridos, por exemplo. Sobre a situação do estudante em anos anteriores no que tange a escolarização, a pesquisa demonstrou que grande parte dos respondentes reprovou em algum ano e precisou abandonar os estudos.

Quanto às questões abertas sobre História da África e Cultura afro-brasileira, percebemos que apesar da Lei 10.630 que estabelece a obrigatoriedade de estudo da temática “História da África e cultura afro-brasileira” na rede oficial de ensino, estar em vias de completar duas décadas de existência em 2023, ainda permanecem equívocos e a insistente associação da África e africanos a aspectos negativos. Para a pergunta “O que é África?” apesar de 134 responderem acertadamente que África é um continente, 100 disseram que é um país. Três estudantes não responderam à pergunta e 27 disseram não saber o que é África.

O que estudaram sobre a África? Dos 234 respondentes, 117 deram respostas vagamente com “só o básico”, “não me lembro”, “várias coisas”. 31 estudantes se referiram ao tráfico e escravidão. Descolonização e *apartheid*, foram citados por 6. 26 estudantes usaram palavras como cultura, dança, comida, costumes para responder. Palavras e expressões como os negros, a raça, pobreza, animais, fome, dificuldades econômicas e povo sofrido foram utilizadas por 55 estudantes. Houve ainda os que deixaram a questão sem resposta. Para finalizar foi perguntado ao estudante se ele conhecia alguma manifestação de origem africana. 120 disseram que não. Alguns fizeram referências ao carnaval, candomblé, capoeira, congado e samba.

Em 2023, a Lei 10.639 completou duas décadas e, olhando em retrospectiva percebemos o quanto já se caminhou a partir dela e por causa dela no que diz

respeito ao combate ao racismo em uma sociedade fortemente estruturada pelo racismo. Em 2008, a lei original foi alterada para incluir os indígenas. A LDBEN, a lei maior da educação brasileira também foi alterada para incluir as leis antirracistas. A oferta de material (didático e paradidático) e a realização de eventos sobre a temática que contribuem para se trabalhar o conteúdo das leis antirracistas aumentou consideravelmente. Estes são apenas alguns exemplos entre tantos outros que poderiam ser citados, mas apesar deste avanço a sociedade brasileira ainda amarga com situações perversas provocadas pelo racismo. Temos muito que caminhar.

Propor um curso digital que aborda o ensino de História da África e cultura afro-brasileira e as relações étnico-raciais, inspirados nos estudos decoloniais, é como selar um compromisso não apenas com o CESEC e seus estudantes jovens e adultos, mas com a sociedade de maneira geral, na medida em que acreditamos que a proposta de ensino possa contribuir para a formação cidadã antirracista dos cursistas que serão multiplicadores dos aprendizados. A seguir aprofundaremos alguns aspectos do curso: Por uma educação antirracista: o estudo da História da África, cultura afro-brasileira e relações étnico-raciais.

Por uma educação antirracista: a proposta do curso

O Curso tem como objetivo proporcionar reflexões sobre a questão do negro no Brasil. Historicamente, mesmo diante das resistências, presenciamos um grande e constrangedor silêncio sobre o protagonismo da população negra no país. Os livros didáticos de História, por muito tempo registravam atos realizados pela população branca sobrepondo a imensa população escravizada negra que viveu no país, desde meados do século XVI. Ainda é muito pouco mencionado sobre os negros e negras que conheceram o período pós-abolição.

A proposta busca problematizar a questão do racismo, que é cotidianamente produzido, apresentar o continente africano, ressaltando a riqueza e a diversidade desse continente, registrar a diáspora africana, momento em que foram trazidos para o Brasil na condição de escravizados, evidenciar a resistência dos/as sujeitos negros/as e registrar a diversidade cultural, histórias e imaginários mais diversos e

plurais. Acreditamos que depois da realização do Curso será possível ressignificar os olhares sobre a população negra.

O curso é composto por quatro módulos: Reflexões sobre o racismo, África e Africanidades, Afrobrasildades e Identidade e representatividade. Cada módulo traz textos, vídeos, imagens e outros materiais que possibilitam reflexões e auxiliam a posicionar em torno de situações racistas que ocorrem cotidianamente na sociedade brasileira. Nos módulos também estão presentes seções que buscam informar sobre as leis antirracistas, tão importantes para o combate a esse mal, e apresentam conceitos essenciais para a compreensão do racismo estrutural que é constituído por diferentes facetas.

O módulo 1, “Reflexões sobre o racismo” busca cumprir os seguintes objetivos: i: conhecer o contexto histórico da produção do conceito de raça; ii: reforçar que raça é um conceito fictício e que tem relação com o poder; iii: compreender os significados de racismo estrutural, institucional e racismo cotidiano; iv: dialogar sobre a importância da luta por uma sociedade antirracista. Consideramos que em uma sociedade na qual as pessoas negras precisam lidar frequentemente com situações de racismo, estudar conteúdos e propor debates que abordem as relações étnico-raciais deveria ser um compromisso para todos. Nas instituições de ensino este compromisso deveria ser ainda maior, afinal nas escolas são reproduzidos muitos dos comportamentos racistas presentes na sociedade de maneira geral.

Ao final desse módulo será possível que os estudantes compreendam a produção do conceito de raça e sua consequência: o racismo. A ideia de raça elaborada por cientistas no século XIX foi utilizada para alçar os brancos ao lugar de superioridade e para justificar as ações imperialistas de países europeus, colonizando nações, dominando povos e culturas. Vale lembrar que apesar de alguns racistas insistirem nessa classificação de superiores e inferiores para se referirem a pessoas brancas e negras, essa teoria já caiu por terra faz tempo. Afinal, o conceito biológico de raça foi desconstruído cientificamente e hoje sabemos que fazemos parte da mesma espécie, a humana, apesar da biodiversidade genética possibilitar que sejamos aparentemente tão diferentes.

Nesse módulo reforçamos a necessidade de problematizar o racismo. Kilomba (2019) ressalta três características do racismo, que estão presentes de modo simultâneo. A primeira é a construção da diferença, a pessoa é vista como

“diferente” devido sua origem racial e/ou pertença religiosa. A segunda é que essas diferenças construídas estão inseparavelmente ligadas a valores hierárquicos; a diferença é articulada por meio do estigma, da desonra e da inferioridade. Por fim, afirma que ambos os processos são acompanhados pelo poder.

Kilomba (2019) define “racismo estrutural”, “racismo institucional” e “racismo cotidiano”. O racismo é revelado em nível estrutural, pois as pessoas negras estão excluídas da maioria das estruturas sociais e políticas. O racismo institucional implica que o racismo não é apenas um fenômeno ideológico, mas é institucionalizado. O termo se refere a um padrão de tratamento desigual nas operações cotidianas, tais como em sistemas e agendas educativas, mercados de trabalho, justiça criminal etc. Por fim, o racismo cotidiano, que se refere a todo vocabulário, discursos, imagens, gestos, ações e olhares que colocam o Outro como outridade, personificando aspectos reprimidos na sociedade branca (KILOMBA, 2019, p. 77-78).

O módulo 2, intitulado “África e Africanidades” tem como objetivo desconstruir a ideia do continente africano como um bloco homogêneo cujas características denunciam um amontoado de problemas políticos, econômicos e sociais. Segundo Oliva (2009), os aspectos negativos sobre o continente africano são “produzidos e preservados pelas referências mentais que circulam tanto no imaginário social coletivo, como no imaginário escolar”, uma ideia da África que, segundo ele, não parece ser muito otimista, positiva ou real. E prossegue:

Para alguns ela passou a confundir-se, justamente, com uma África intestinal ao Brasil, contada pela memória da escravidão, das comidas “típicas, das religiões africanas recriadas em solo americano e pelas ideologias e imagens espelhadas pela invenção da chamada “mama África”, mítica em suas origens e perspectivas. Sobre a África histórica, do outro lado do Atlântico, muito pouco se sabe (OLIVA, 2009, p. 74-75).

Acreditamos que no Brasil, onde mais da metade da população, segundo o censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), se auto declara como negra, estudar a história e a cultura da África é no mínimo se apropriar de conhecimentos que nos explicam como povo e como nação. África e Brasil estão unidos pela história e pela cultura. Se a escola dá espaço significativo para a história europeia, o mesmo tem que ser feito com o continente africano, inserindo aspectos

de sua história e cultura sem se restringir a uma representação que aborda apenas os estereótipos negativos.

O terceiro módulo, “Afrobrasilidades” buscou cumprir os seguintes objetivos: i: identificar as culturas trazidas ao Brasil pelos africanos e que aqui se reconstruíram, compondo a cultura afro-brasileira; ii: reconhecer e valorizar a diversidade humana, partindo de um processo de conhecimento e respeito de nossas identidades culturais, com o intuito de fomentar atitudes individuais e coletivas contra o preconceito e a favor do respeito às diferenças; iii: reconhecer e valorizar a diversidade, que está intrinsecamente ligada ao respeito ao outro, suas crenças, credos e valores, superando assim, a intolerância e a violência entre os indivíduos.

Acreditamos que as atividades desenvolvidas nesse módulo possibilitam dar visibilidade e valorizar aspectos da cultura brasileira que são distorcidos e invisibilizados. Desse modo, perceber a presença africana no Brasil além da ótica da escravidão, ou seja, vê-los como responsáveis por contribuir com aspectos culturais que compõem a identidade brasileira, pois, o conhecimento sobre as questões raciais é essencial no processo de enfrentamento ao racismo e às violências (real e simbólica) que ele provoca.

Por fim, o módulo 4, “Identidades e representatividades”, teve como objetivos: i: demonstrar como a representatividade negra é importante na construção de identificação positiva existencial; ii: contribuir para reforçar a autoestima e criar novas perspectivas na forma do cidadão negro enxergar-se garantindo a sensação de representação/pertencimento.

Concordamos com Kilomba (2019) ao afirmar que é necessário criar novos papéis fora da ordem colonial. Historicamente vários fatores contribuíram para invisibilizar e inferiorizar as pessoas negras que durante séculos foram escravizados e que mesmo após o fim da escravização o olhar depreciativo sobre essas pessoas ainda é frequente. Por isso é tão importante debater sobre a identidade negra de forma positiva na escola e fora dela, para que a população negra se sinta valorizada e possa ter orgulho de seu pertencimento racial.

O curso “Por uma educação antirracista: o estudo da História da África, cultura afro-brasileira e relações étnico-raciais” foi elaborado para cumprir requisito do Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória-UFU) que, além da dissertação, exige um produto didático. O Curso será colocado em prática em

parceria entre o CESEC-Uberlândia e a Universidade Federal de Uberlândia, através do programa Rede de Extensão-UFU em casa e o Centro de Educação a Distância (Cead-UFU).

Considerações finais

A pesquisa confirmou a importância de trabalhar, ao longo da educação escolar, nas diferentes modalidades de ensino, as questões étnico-raciais. Compreendemos que essa ação pedagógica não é necessária apenas para os negros, mas para todas as pessoas. Uma sociedade mais justa e humana só será possível com uma educação efetivamente antirracista.

Nesse sentido, em particular nas aulas de História é importante romper com a organização baseada no eurocentrismo. Em uma sociedade racista como o Brasil, o ensino de História baseado no eurocentrismo contribui apenas para manter essa situação intocada. Pessoas negras e indígenas, quando aparecem em materiais didáticos, estão associadas a um contexto ditado a partir da história dos países europeus.

Nem mesmo as escolas nas quais se acredita estar implementando a Lei 10.639/03, posteriormente alterada pela 11.645/08, é dado protagonismo adequado aos negros e indígenas que aparecem como personagens em datas específicas, de forma estereotipada e folclórica, como observam Silva e Meireles:

Tais projetos, muitas vezes, se prestam apenas a “incluir” determinados “conteúdos” e não são pensados e executados de forma global, sistêmica e interdisciplinar, ainda que atendam, parcial e precariamente, a lei 11.645/2008, não atingem o objetivo de discussão e de superação do racismo em ambientes escolares e extraescolares, uma vez que induzem a folclorização, ao exotismo e à estereotipagem das histórias e culturas indígenas, africanas e afro-brasileira (SILVA; MEIRELES, 2017, p. 11).

As palavras dos autores nos remetem ao desafio de trabalhar as Leis de forma que contribuam para uma educação antirracista. Nesse sentido, a pesquisa revelou que uma perspectiva decolonial e afrodiaspórica pode mostrar um caminho que faça avançar na efetivação de uma educação antirracista. Consideramos que uma descolonização do currículo problematize a produção de conhecimento, resultado

da Ciência Moderna que construiu a ideia de um conhecimento universal, invisibilizando outras formas de conhecimentos.

Descolonizar os currículos não é tarefa para ser enfrentada individualmente. É preciso reunir esforços de docentes, discentes, gestores, enfim de toda a comunidade escolar, tamanha é a empreitada. Este estudo, no qual apresentamos uma proposta de ensino com abordagem no ensino de História da África e cultura afro-brasileira e educação para as relações étnico-raciais para a EJA, será como um compromisso selado com o CESEC-Uberlândia, um passo para dar continuidade ao debate, que tem como objetivo promover na escola uma educação antirracista que dialogue com a diversidade e com a interculturalidade e contemple o estudante do CESEC.

Nessa trajetória de estudos temos aprendido que a educação antirracista passa, necessariamente, pela inclusão de grupos historicamente excluídos no centro da discussão curricular, no planejamento de ações pedagógicas que possibilitem variados meios de interação, na necessidade de descolonizar as bases curriculares de modo que contribuam no processo de ruptura epistemológica e cultural da educação brasileira. Nenhum dos autores estudados trouxe fórmulas prontas, mas apontaram pistas que podem iluminar os caminhos.

É necessário desaprender e reaprender, reforçar que a África tem uma história. O estudo da África de ontem e hoje, em perspectiva histórica, geográfica, cultural e política, poderá nos ajudar na superação do racismo. Afinal, se um dos elementos que compõem o imaginário racista brasileiro é a inferiorização da nossa ascendência africana e a redução dos africanos escravizados à condição de escravos, retirando-lhes e dos seus descendentes o estatuto de humanidade, a desconstrução desses estereótipos poderá ajudar a superar essa situação. Não se trata de construir uma história-revanche, que relançaria a história colonialista como um bumerangue contra seus autores, mas de mudar a perspectiva e ressuscitar imagens “esquecidas” ou perdidas. Torna-se necessário retornar à ciência a fim de que seja possível criar em todos uma consciência autêntica. É preciso reconstruir o cenário verdadeiro. É tempo de modificar o discurso (KI-ZERBO, 2010, p. 32).

Referências

BRASIL. **Lei 10.639**. Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e cultura afro-Brasileira", e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm. Acesso em: 12 set. 2023.

BRASIL. **Lei 9.394** de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf. Acesso em: 12 set. 2023.

BRASIL. **Lei 5.5692** de 11 de agosto de 1971. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 12 set. 2023.

COSTA, Joaze Bernardino; GROSGOQUEL, Ramón. **Decolonialidade e perspectiva negra**. *Revista Sociedade e Estado*, [S. l.], v. 31, n. 1, jan./abr. 2016.

GOMES, Nilma Lino. **Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos**. *Currículo sem fronteiras*, [S. l.], v. 12, n. 1, p. 98-109, jan./abr. 2012.

GROSGOQUEL, Ramón. **Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteiras e colonialidade global**. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. *Epistemologias do Sul*. Edição Almedina S/A, Coimbra, 2009, p. 41-91.

KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano**. Rio de Janeiro: Cobogá, 2019.

KI-ZERBO, Joseph. **História Geral da África I: Metodologia e pré-história da África**. Brasília: UNESCO – 2.ed. rev. – 2010.

MINAS GERAIS. **Resolução SEE/MG n.º 2250** de 28 de dezembro de 2012. Disponível em: <https://acervodenoticias.educacao.mg.gov.br/images/documentos/2245-12-r-correto.pdf>. Acesso em: 12 set. 2023.

OLIVA, Anderson Ribeiro. **Olhares sobre a África: abordagens da história contemporânea da África nos livros didáticos brasileiros**. *História Revista*, Goiânia, v. 14, n. 1, p. 17–35, 2009.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; CANDAU, Vera Maria Ferrão. **Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil**. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 26, n. 1, p. 15-40, abr. 2010.

QUIJANO, Aníbal. **Dom Quixote e os moinhos de vento na América Latina**. *Estudos Avançados*, [S. l.], n. 19, v. 55, 2005.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes**. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (org.). *Epistemologia do Sul*. Edição Almedina S/A. Coimbra, 2009.

SANTOS, Sales Augusto dos. **A lei nº 10.639/03 como fruto da luta antirracista do movimento negro.** In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. *Educação antirracista: caminhos abertos pela lei federal nº 10.639.* Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – Brasília: Ministério da Educação, (Coleção Educação para todos) 2005, p. 21-37.

SILVA, Giovani José da; MEIRELES, Marinelma Costa. **Orgulho e preconceito no ensino de história no Brasil: reflexões sobre currículos, formação docente e livros didáticos.** *Crítica Histórica*, v. 8, n. 15, p. 7-30, 2017.