

# A TEMÁTICA MULTICULTURAL NO CURRÍCULO E NO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO COMO PROPOSTA DE COMBATE AO RACISMO NAS ESCOLAS E NA SOCIEDADE<sup>1</sup>

Rosiel Rosa Vianna<sup>2</sup>

Prof.<sup>a</sup> Mestra Ericka Ferreira da Cunha<sup>3</sup>

## RESUMO

Com base na Lei 10.639/03, este artigo apresenta a análise e reflexão sobre a elaboração de currículo multicultural e do Projeto Político Pedagógico que ampliem o ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana no ensino fundamental e ensino médio, de escolas pública e privada, visando à valorização da nossa formação histórico-cultural afrodescendente, e, com os referidos conhecimentos adquiridos, de maneira didático-pedagógica, o combate às práticas e discursos racistas, explícitos e velados, ainda enraizados na sociedade brasileira em relação à etnia africana. Para isso, utiliza-se a pesquisa de cunho bibliográfico que permite a discussão sobre a hipótese de existência ou não de democracia racial em nossa sociedade, considerando a base sócio-histórica e situações atuais que apontam para o racismo estrutural e as consequências negativas deste na vida dos afro-brasileiros para além da injúria racial, fazendo-se necessário para os objetivos aqui propostos a inserção destas questões no currículo escolar.

**PALAVRAS-CHAVE:** democracia racial. racismo estrutural. multicultural. currículo. projeto político pedagógico.

## ABSTRACT

Based on Law 10.639/03, this article presents the analysis and reflection on the development of a multicultural curriculum and the Political Pedagogical Project that expand the teaching of Afro-Brazilian and African History and Culture in elementary and secondary education, in public and private schools, aiming to value our Afro-descendant historical and cultural formation, and, with the aforementioned acquired knowledge, in a didactical and pedagogical way, to combat explicit and veiled racist practices and discourses still rooted in Brazilian society in relation to African ethnicity. To do this, bibliographical research is used, which allows a discussion on the hypothesis of the existence or not of racial democracy in our society, considering the social and historical basis and current situations that point to structural racism and its negative consequences in the life of Afro-Brazilians beyond racial insult, making it necessary for the objectives proposed here to include these issues in the school curriculum.

**KEY WORDS:** racial democracy. structural racism. multicultural. curriculum. political pedagogical project.

## Introdução

O debate sobre o racismo no Brasil é complexo. E isso se deve, em parte, à negação da sua existência entre nós, o que conseqüentemente obstaculiza o seu combate. De leigos a acadêmicos, a crença de que aqui as raças viveriam pacificamente é a maneira sutil de o racismo penetrar-se na sociedade brasileira, ora dando-nos conta de sua presença, ora passando-se despercebido, de tão naturalizado que está às nossas ações e palavras.

---

<sup>1</sup> Trabalho de conclusão de curso, da Pós-Graduação em Gestão, Supervisão e Orientação Educacional, do Instituto Superior Anísio Teixeira (ISAT).

<sup>2</sup> Graduado em Letras (Português e Literaturas de Língua Portuguesa) pela Universidade Estácio de Sá.

<sup>3</sup> Pedagoga, Mestre em Educação, com ênfase em currículo pela UNIRIO, Especialista em Gestão e Administração Pública pela UFF, Professora responsável pela orientação do Trabalho de Conclusão de Curso.

O surgimento do movimento negro ainda no período escravagista e o avanço das políticas públicas de ações afirmativas nas últimas décadas, no entanto, desconstruem a ideia de que aqui se tem uma democracia racial. Muito pelo contrário. O momento atual, para pessoas negras e pardas, ainda é o de luta contra o preconceito racial e a desigualdade social, provenientes desse processo colonial e pós-colonial. A democracia racial aqui, se existe, funciona apenas no projeto ideológico das elites a mascarar os efeitos da desigualdade social, causados depois de um longo período de escravidão, usando, inclusive para essa ideologização de democracia racial, o aparato do Estado. Mas, para a realidade da população negra e parda, a democracia racial funciona como um mito.

No intuito de entender a dinâmica dessas ideias opostas, democracia racial *versus* mito da democracia racial, no que delas depreendem-se as causas e os efeitos, tomaremos brevemente, como fundamentação teórica, as obras *Casa Grande & Senzala*, de Gilberto Freyre, e *A Integração do Negro na Sociedade de Classes*, de Florestan Fernandes.

É necessário, para tanto, partir de um momento sócio histórico que compreende os períodos da escravidão e da pós-abolição por ser este último o que situa a população negra na condição de pessoas livres a viver numa sociedade em transição de escravocrata à industrial, porém, sem ter dado a elas a garantia das condições política e socioeconômica necessárias à sua sobrevivência.

E é nessa organização sociourbana que o racismo amolda-se ao jeito que Silvio Almeida o conceitua de racismo estrutural o qual se espalha no campo subjetivo, estatal e econômico, numa engrenagem institucional, na qual “o racismo é parte da ordem social” (ALMEIDA, 2018, p. 36).

Desse modo, a luta contra o racismo e seus efeitos colaterais está para além do campo discursivo e das soluções paliativas; isto é, para que não seja uma luta interminável, é necessário que se tenha, sobretudo, mudanças nas esferas institucionais, que são responsáveis pelas construções históricas e humanas das sociedades modernas, porque, sendo construções socioculturais, podem ser reconstruídas à equidade dos sujeitos dependentes delas.

Em se tratando de entender as instituições como um conjunto de regras e normas estabelecidas para a satisfação de interesses coletivos, garantidos por lei, a educação formal é, então, a que pode desempenhar importante papel na luta contra o racismo, uma vez que, das muitas funções sociais que lhe são atribuídas, ela encarrega-se da transmissão e assimilação dos conhecimentos historicamente acumulados na formação humana.

Entretanto, os conhecimentos transmitidos nas escolas não são feitos de maneira aleatória, são seletivos, influenciados e organizados pelas classes dominantes, razão pela qual

as classes dominadas devem fazer intervenções no que lhes é ensinado toda vez que seus interesses não são contemplados.

Partindo-se do pressuposto de que a formação do currículo escolar é feita por interesses de classes sociais, este artigo propõe uma reflexão sobre como a educação, através do seu currículo e projeto político pedagógico, pode contribuir na luta contra o racismo por ser a escola a instituição responsável pela formação social, cultural e política dos cidadãos, cabendo a ela, hoje, o cumprimento da Lei Federal 10.639/2003, na qual se estabelece a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana, nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares.

É importante ressaltar que esta Lei é relativamente recente, e, por isso, urge-se combater o racismo e as discriminações dirigidos aos afrodescendentes por meio dos debates e, sobretudo, por meio de políticas públicas de reparações, de reconhecimento e valorização, de ações afirmativas.

### **A democracia racial *versus* o mito da democracia racial**

A obra *Casa Grande & Senzala* é considerada uma das mais importantes da sociologia brasileira. Ao mérito de divisor de águas para o que se produzia à época de seu lançamento, em 1933, estão críticas favoráveis e desfavoráveis ao premiado livro de Gilberto Freyre.

Freyre apresenta um vasto material histórico-bibliográfico no qual se centra a contar, de maneira minuciosa, o cotidiano da sociedade colonial. Essa inovação de escrita nos ensaios sociológicos atrai o mais diverso público leitor por sua linguagem pouco acadêmica, de fácil entendimento e, para alguns, até vulgar, no uso de palavras coloquiais e de conotação sexual.

Assim, *Casa Grande & Senzala* encanta o leitor, pelo seu estilo romanceado, e o choca, pela estética expressionista, hiper-realista, no modo como conta as relações sociais dos atores que formam a nossa base étnico-racial e identitária.

No tocante ao contexto histórico de seu lançamento, Freyre também se mostrou inovador nas ideias ao defender a tese de que a nossa miscigenação tenha sido um processo positivo, indo, portanto, na contramão do que estava em alta à época entre os nossos intelectuais: a ideologia purista de raças.

No caso brasileiro, segundo Jaime Ginzburg (2006, p.38), Freyre, “em vez de excluir o elemento negro rumo à purificação ariana, propõe admitir e valorizar a contribuição negra à sociedade brasileira”.

Apesar disso, recai sobre *Casa Grande & Senzala* a crítica de ter sido benevolente à sociedade escravocrata por descrever as relações entre colonizador e colonizados, senhores e escravos, de maneira mais harmoniosa do que conflituosa, dando-nos a alusão de termos formado aqui uma democracia racial ao longo dos séculos que se seguiram, como se observa no excerto a seguir:

A miscigenação que largamente se praticou aqui corrigiu a distância social que de outro modo se teria conservado enorme entre a casa-grande e a mata tropical; entre a casa-grande e senzala. O que a monocultura latifundiária e escravocrata realizou no sentido de aristocratização, extremando a sociedade brasileira em senhores e escravos, com uma rala e insignificante lambujem de gente livre sanduichada entre os extremos antagônicos, foi em grande parte contrariado pelos efeitos sociais da miscigenação (FREYRE, 2006, p. 33).

Em *A integração do negro na sociedade de classes* tem-se a contestação dessa democracia racial. Sob a ótica do método histórico dialético de Marx, Florestan Fernandes analisa a condição social, política e econômica da população negra nos anos de 1960 e constata a exclusão social do "homem de cor" a que foi submetido na pós-abolição. Nas palavras de Fernandes:

A desagregação do regime escravocrata e senhorial se operou, no Brasil, sem que se cercasse a destituição dos antigos agentes de trabalho escravo de assistência e garantias que os protegessem na transição para o sistema de trabalho livre. Os senhores foram eximidos da responsabilidade pela manutenção e segurança dos libertos, sem que o Estado, a Igreja ou qualquer outra instituição assumisse encargos especiais, que tivessem por objeto prepará-los para o novo regime de organização da vida e do trabalho. O liberto se viu convertido, sumária e abruptamente, em senhor de si mesmo, tornando-se responsável por sua pessoa e por seus dependentes, embora não dispusesse de meios materiais e morais para realizar essa proeza nos quadros de uma economia competitiva. Essas facetas da situação humana do antigo agente do trabalho escravo imprimiram à Abolição o caráter de uma espoliação extrema e cruel. Ela se converteu, como asseverava Rui Barbosa 10 anos depois, numa ironia atroz. (FERNANDES, 2008, p. 29)

Para embasar seus argumentos de que “o homem de cor”, após a abolição, sofria de desigualdade social e preconceito racial no Brasil, Fernandes escolhe, para sua pesquisa de campo, a cidade de São Paulo, por ser esta a que se industrializava mais rápido comparada às demais no país, e percebe que à população negra não foram dadas as condições socioeconômicas e políticas necessárias de ascensão no trabalho livre, o que a deixou marginalizada e relegada aos trabalhos subalternos, mantendo-a na pobreza e à mercê de preconceitos racistas e discriminatórios.

Outro entrave à inserção do negro no mercado de trabalho urbano foi ter de concorrer com homens brancos e imigrantes, quando estes ganhavam a preferência de contratação, por

julgarem serem mais capazes profissional e intelectualmente, adaptados e confiáveis aos trâmites burocráticos do trabalho livre.

Assim sendo, as chances de uma vida próspera, de direitos e de igualdade, nos centros urbanos para as pessoas negras e pardas, foram limitadas, impedindo-lhes a adaptação e organização de que precisavam para sua ascensão social e política no sistema capitalista.

### **Racismo estrutural**

O que se seguiu após a abolição não significou aos negros um lugar ao sol, como se poderia esperar, uma vez que eram livres. Muito pelo contrário. Outros obstáculos surgiram: o da desigualdade social e racial, com reflexos vistos até os dias de hoje.

Silvio Almeida parte do princípio de que "o racismo é sempre estrutural", existente nas sociedades racializadas onde um grupo controla outro sob os mais diversos motivos de se manter no poder, apoderando-se, para tal, do aparato institucional, sem o qual o projeto hegemônico de um determinado grupo não se concretizaria. Para Almeida,

as instituições são apenas a materialização de uma estrutura social ou de um modo de socialização que tem o racismo como um de seus componentes orgânicos. Dito de modo mais direto: as instituições são racistas porque a sociedade é racista. (ALMEIDA, 2018, p. 36)

E, no Brasil, o racismo reconfigurou-se dentro da nova institucionalidade social, abarcando os âmbitos ideológico, econômico, político e jurídico. Ou seja, sobre a população negra e parda recaem os estigmas sociais negativos atrelados ao seu fenótipo; e, dos grupos sociais, segundo o autor, é a que está em baixa situação socioeconômica e tem pouca participação e representação na política e no meio jurídico.

Por tudo isso, percebe-se que a inferiorização do negro na nossa sociedade tem consequências negativas desde as ideologias que se tem sobre ele aos impedimentos institucionais impostos a ele, de modo a mantê-lo inferiorizado moral e socialmente, fatores estes que ameaçam a sua existência como um todo.

Tomando como base os argumentos citados de que grupos sociais sobrepõem-se uns aos outros por imposições ideológicas e políticas ao longo do contexto histórico que constroem, a educação é, então, por excelência, o caminho pelo qual os sujeitos podem ser reeducados a repensar e a reestruturar a sociedade que querem. É óbvio que essa reconstrução

não se dá por boa vontade dos sujeitos, mas pela maneira como esses sujeitos pertencentes a um determinado grupo social organizam-se para fazê-lo.

### **Breve histórico do sistema educacional brasileiro: desigualdades social e racial**

Para além da ação intrínseca ao ser humano de ensinar informal e formalmente uns aos outros ao longo da vida, a educação institucional “é política, não pode deixar de sê-lo”; assim, afirma Paulo Freire, fazendo, logo após, a seguinte ressalva: “o que não significa que os educadores imponham as linhas do seu partido aos educandos. Uma coisa é a politicidade da educação e outra coisa é a opção partidária do educador” (FREIRE, 2008, p.73).

Feitas as devidas diferenciações entre o termo política no seu sentido mais amplo e política partidária, para o pensamento freireano, tudo o que se faz na escola faz-se sob algum viés ideológico, não é um fazer neutro.

Nessa questão, Dermeval Saviani também se alinha à ideia de Freire ao observar, em *A educação como questão nacional*, que historicamente a educação é um dos mecanismos sociais de controle dos grupos dominantes.

E, para chegar a essa conclusão, o autor, então, discorre sobre os aprendizados passados uns para os outros ao longo do tempo, num processo de sistematização do ensino, ocorridos desde os tempos primitivos a eras medieval e moderna, quando nesta o trabalho intelectual passou a ser exercido pela elite, porque ela tinha direito ao ócio por ser detentora das terras e dos meios de produção, ao passo que o trabalho braçal ficou a cargo dos trabalhadores, empregados, pessoas que, por imposição do próprio sistema, passaram a ter menos acesso à escolarização, e conseqüentemente foram as que passaram a ter menor poder socioeconômico.

Assim, com a chegada da burguesia ao poder e do capitalismo moderno, da industrialização, o ensino tornou-se universal e obrigatório fazendo das sociedades uma sociedade letrada, meio pelo qual as instruções, a cultura, todo o conhecimento que se adquire passa pelo ensino sistematizado das escolas. É, segundo este autor, na Revolução Francesa, que a escola passa a ser pública universal, gratuita e obrigatória, e, no século XX, a escola é, então, considerada democrática.

Apesar da democratização da educação nas sociedades modernas, ela [educação] ainda está sob o controle dos grupos dominantes. Fato este também percebido por Saviani em *A trajetória da Nova LDB*, onde faz um levantamento histórico das nossas Constituições, anteriores a de 1988, nas quais ele aponta os esforços do país em se ter um plano Nacional de

educação e, mesmo quando se teve maior avanço para o que se queria de melhoria para a educação, a sociedade mobilizou-se contrária ao dualismo educacional que privilegiava o ensino secundário à elite e destinava o profissionalizante à população.

Por tudo isso, vê-se que a educação no Brasil é marcada por uma trajetória de luta para universalizar-se, isto é, tornar-se uma educação básica pública e gratuita, “como um bem público e um direito social”, garantidos pelo Estado, não mais “concebida e tratada como um bem privado e um privilégio restrito aos grupos sociais mais abastados” (TREVISAN; MAZZIONI, 2018, p.18), razão pela qual sua trajetória é também a de combate às diferenças socioeconômicas que separam o ensino de pobres e ricos.

Como Saviani descreve, historicamente, a desigualdade no sistema educacional brasileiro está atrelada às questões de classes sociais, e aos negros e aos pardos, além daquelas, pesam ainda os preconceitos raciais provenientes de uma estrutura social “segregacionista” que põe esta população na base da pirâmide social, com poucas oportunidades de escalada.

Isto explica o porquê de negros e pardos figurarem nos dados de pesquisas, como os do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), o maior índice de analfabetos, sendo 8,9%, para pretos e pardos, e 3,6%, para brancos, segundo a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), coletados em 2019. Na evasão escolar o índice também é maior para os jovens mais pobres, de 11,8%, e 1,4%, para os jovens mais ricos, com diferenças comparativas nos percentuais de um estado para outro, entre zonas urbana e rural, e entre gêneros.

As estatísticas ainda mostram que os jovens pretos e pardos são os que menos frequentam a universidade, num percentual de 18,3%, para os 36,1%, dos jovens brancos.

Por essa breve análise histórico-sociológica, conclui-se que a universalização da educação brasileira fez-se de maneira lenta e, quando alcançou a todos, o seu ensino ainda é desigual, naquilo que diz respeito aos conteúdos curriculares ensinados nas escolas destinadas às classes burguesas e às populares.

### **A estereotipação do negro no livro didático**

A desigualdade no sistema educacional brasileiro não é percebida apenas na separação geográfica e curricular que se faz no ensino de burgueses e populares, ela é percebida inclusive no âmbito ideológico cujo material didático é também usado como um suporte

disseminador de preconceitos e marginalização de grupos sociais não pertencentes aos grupos dominantes.

Dito isto, percebe-se que as instituições de ensino fundamental e médio reforçaram as estigmatizações e estereótipos dos afrodescendentes por meio dos livros didáticos ao retratarem a trajetória dos negros na história do Brasil como a do povo dominado, sofrido, primitivo, subserviente, com pouco protagonismo, sempre à sombra da superioridade dos povos europeus, como se todo o progresso civilizatório que tivemos tenha vindo do homem branco. Fala-se pouco, porém, das fugas dos escravos, revoltas, estratégias que estes usavam para as negociações com os senhores, quando, em grupos organizados, ganhavam força para viverem livres, ainda que perseguidos pelas autoridades portuguesas.

Esse lado da história desconstrói, portanto, a ideia de o escravo africano ter sido submisso, tal como corrobora Stuart B. Schwartz (1987, p.61-62) ao afirmar que

Nas Américas, onde quer que a escravidão fosse uma instituição básica, o medo de revoltas de escravos e o problema dos escravos fugidos atormentou colonos e administradores coloniais. Essa resistência assumiu várias formas e expressou-se de diversas maneiras. Recalcitrância no dia-a-dia, diminuição do ritmo de trabalho e sabotagem foram provavelmente as formas de resistência mais comuns, enquanto autodestruição através do suicídio, infanticídio ou tentativas manifestas de vingança foram, em sentido pessoal, as atitudes mais extremas. Os exemplos mais dramáticos de ação coletiva foram uma série de revoltas de escravos ocorridas na Bahia no início do século dezenove; entretanto, revoltas como a dos males, em 1835, foram episódios verdadeiramente extraordinários. A fuga foi, de longe, a forma mais comum de resistência escrava no Brasil colonial e um problema característico do regime escravista brasileiro foi a existência das comunidades de fugitivos denominadas diversamente mocambos, ladeiras, magotes ou quilombos.

Vê-se pelo relato acima que muitos escravos lutaram bravamente por sua libertação, que poderia ser alcançada ou pela fuga ou pela sua própria morte.

Do continente africano, por sua vez, destacam-se geralmente a exuberância da natureza, tais como as savanas e os grandes animais selvagens, a pobreza e os conflitos étnicos comuns em alguns países.

Embora tenha havido avanços positivos no combate à estereotipação negativa do negro nos livros didáticos e paradidáticos nas últimas décadas, em razão das políticas de ações afirmativas, essa visão eurocêntrica, no entanto, imposta a nós, persistiu durante séculos e, de alguma maneira, ainda persiste.

Tais disparidades em sobrepôr as etnias motivaram os intelectuais negros a reivindicar, no currículo escolar, o ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana, objetivando a valorização e contribuição cultural, social, linguística e religiosa que deram

origem à nossa formação pluricultural e multiétnica, a fim de que esses conhecimentos combatam preconceitos e estereótipos racistas disseminados aqui por séculos, nas escolas e na sociedade.

### **O movimento negro: lutas e conquistas**

Ideias como a de reconhecimento e valorização do legado africano na sociedade brasileira, então, ganharam força a partir da década de 1970, quando escritores, intelectuais do movimento negro "se organizaram em coletivos, a exemplo dos grupos Gens, na Bahia, Negricia, no Rio de Janeiro, Palmares, em Porto Alegre, e Quilombhoje, em São Paulo", para, segundo Eduardo de Assis Duarte, buscar "[...] a construção de uma literatura empenhada no embate ao racismo e na afirmação dos valores culturais desse segmento historicamente excluído da cidadania" (DUARTE, 2014, p. 12).

A partir das reivindicações nesse sentido, a prática do racismo tornou-se "crime inafiançável e imprescritível sujeito à pena de reclusão, nos termos da lei", na Constituição Federal de 1988, o que significou um avanço em termos de lei, mas, na prática da vida real, muito ainda se tinha por fazer para que ela se efetivasse.

Da Constituição Federal de 1988 à promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 9.394/96, em que nesta deve-se considerar “contribuições das diferentes culturas e etnias para formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia”, entre os movimentos que se seguiram nesse ínterim, dois destacam-se, o I Fórum sobre o Ensino de Histórias das Civilizações Africanas, no Rio de Janeiro, em 1991, e a Marcha Zumbi dos Palmares contra o racismo, pela Cidadania e a Vida, em 1995.

Em um dos fundamentos propostos pelo I Fórum refletiu-se sobre:

[...] as consequências do preconceito racial e do eurocentrismo no ensino não atingem apenas a criança afro-brasileira. Afetam a população infantil como um todo, pois a experiência histórica, filosófica e cultural da maioria brasileira de origem africana constitui um dos alicerces da civilização brasileira e da identidade nacional. Omitindo-a, distorcendo-a e menosprezando-a, o sistema educacional acaba privando a criança brasileira de sua verdadeira herança cultural nacional, além de lhe incutir complexos de inferioridade (nas crianças negras) e superioridade (nas crianças brancas) [...] prejudicial é a distorção da realidade histórica, consequência inerente à omissão de fatos e à reprodução de inverdades oriundas do legado eurocentrista que tradicionalmente orienta o ensino de forma geral (NASCIMENTO, 1993, p. 11).

A Marcha Zumbi dos Palmares, no que lhe diz respeito, resultou na Lei 9.315, a qual inscreve Zumbi como herói nacional, reconhecido assim no Livro dos Heróis da Pátria, em 1996, um ano após a comemoração do tricentenário de sua morte, quando esta reuniu aproximadamente 30 mil pessoas em Brasília a denunciar o preconceito, o racismo e ausência de políticas públicas para a população negra.

A luta do Movimento Negro continuou e, sua persistência, resultou em mais uma conquista que foi a Lei de Diretrizes e Bases da Educação 10.639/2003, à qual o então Presidente Luiz Inácio Lula da Silva, em 2006, acrescentou dois novos artigos, que se lê a seguir:

Art. 26-A - Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-brasileira.

Parágrafo Primeiro - O conceito programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo 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 construção do povo negro nas áreas social, econômico e política, pertinentes à História do Brasil.

Parágrafo Segundo - Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-brasileira serão ministrados no âmbito de todo currículo escolar, em especial, nas áreas de Educação Artística e de Literatura e Histórias Brasileiras.

Art. 79-B - O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como “Dia Nacional da Consciência Negra” (MEC/SEPPIR, 2004, p.35).

A referida Lei, sem sombra de dúvida, contribuiu para a ampliação do ensino sobre a África e para a ampliação das manifestações culturais afrodescendentes nos espaços escolares.

Contudo, ainda é feito com ênfase na África antiga e na África tribal, numa visão simplificada daquele populoso continente, com mais de 50 países e culturas diversas, e, por isso, faz perdurar entre nós o estereótipo, disseminado tanto pela mídia quanto pelos livros didáticos, de que os africanos são ainda um povo culturalmente primitivo, exótico, habilidoso para os esportes, a dança, a música, mas, no que diz respeito às atividades humanas que requerem competências intelectuais, temos pouca, ou nenhuma, referência de intelectuais negros ao longo da história ou atuante na contemporaneidade.

### **Por um currículo multicultural**

A visão simplista do continente africano limita-nos ao conhecimento da contribuição africana nas histórias das civilizações e sua influência estética e criativa nas culturas dos povos com os quais ela teve contato. Segundo Gadotti (1992, p. 23),

a diversidade cultural é a riqueza da humanidade. Para cumprir sua tarefa humanista, a escola precisa mostrar aos alunos que existem outras culturas além da sua. Por isso, a escola tem de ser local, como ponto de partida, mas tem que ser internacional e intercultural, como ponto de chegada. [...] Escola autônoma significa escola curiosa, ousada, buscando dialogar com todas as culturas e concepções de mundo. Pluralismo não significa ecletismo, um conjunto amorfo de retalhos culturais. Significa sobretudo diálogo com todas as culturas, a partir de uma cultura que se abre às demais.

As histórias de triunfo e conquistas das civilizações que estudamos com regularidade são daqueles povos considerados de “culturas avançadas”, os dos impérios passados, os das grandes potências mundiais de hoje, porém, quando se fala sobre os países africanos, estes nos remetem ao recente período histórico da escravidão e, atualmente, às mazelas de ordem socioeconômica e às de causas naturais que assolam alguns daqueles países. Faz-se necessário, para tanto,

questionar os lugares comuns, as leituras hegemônicas da nossa cultura e de suas características, assim como das relações entre os diferentes grupos sociais e étnicos, constitui outro aspecto que carece discutir e aprofundar. Na medida das possibilidades, outro ponto a ser trabalhado é a interação com diferentes grupos culturais e étnicos. A intenção é propiciar uma interação reflexiva, que incorpore uma sensibilidade antropológica e estimule a entrada no mundo do “outro”. (MOREIRA; CANDAU, 2003, p. 167)

Dito isto, vê-se que a superficialidade de conhecimento que se tem sobre a África leva-nos a preconceitos e a tendências de inferiorizar os povos que não se “encaixam” nos moldes eurocêntricos de cultura, impactando negativamente a autoestima dos alunos afrodescendentes, muitos destes oriundos das escolas públicas e dos bairros periféricos das cidades.

Não há, portanto, da parte dos alunos negros e pardos, identificação com os conteúdos eurocêntricos que lhes são ensinados, sendo este um dos fatores desestimuladores aos estudos. Carece ainda a este aluno afrodescendente os referenciais de sua etnia para que ele possa sentir-se não só representado, mas, sobretudo, encorajado a seguir o exemplo daquele que admira, na literatura, na ciência, na filosofia, em suma, em todas as áreas do conhecimento e atividades produzidos pelos seus descendentes étnicos, como um caminho possível também a ser trilhado por ele.

A falta de representatividade intelectual tem consequências para além da autoestima do aluno negro, isto porque ela está estruturada no

modelo de racismo consolidado no país e escamoteado pela ideia de democracia racial naturalizou até muito recentemente o fato de as universidades brasileiras terem um número baixíssimo de alunos negros, o que redundava na ausência de professores e pesquisadores negros que eventualmente pudessem fazer com que suas ideias viajassem pelo Atlântico Negro. Esse modelo foi sustentado por um universalismo baseado num sistema de exames supostamente igualitário, uma vez que todos tinham – e ainda têm – que fazer as mesmas provas de admissão para se tornarem alunos das universidades brasileiras. Contudo, a estrutura social racista tem feito com que a preparação de cada grupo seja desigual, produzindo resultados desiguais. Ademais, diferentemente da experiência norte-americana, onde foram criadas faculdades e universidades para negros, não houve nada semelhante no Brasil, posto que foi propagada a crença de que éramos um país integrado e igualitário, pois jamais existiram barreiras raciais institucionalizadas entre nós. Entretanto, essa crença – ou mito, se preferirmos – até hoje não se concretizou. Em termos de desigualdades raciais, o Brasil é tão desigual, ou mais, quanto a África do Sul e os Estados Unidos, que institucionalizaram a segregação racial (COSTA, 2018, p. 131).

Por esta razão, é importante à escola valer-se de um currículo o mais multicultural possível a fim de ampliar os conhecimentos dos alunos sobre as culturas até então tidas como marginalizadas, subalternizadas, no currículo oficial das instituições de ensino e, fazendo assim, combater as práticas preconceituosas e racistas ainda comuns no ambiente escolar e na sociedade.

Para que haja tal mudança de paradigma curricular, espera-se que o professor esteja propenso a essa mudança e, sobretudo, que a sua formação acadêmica - também como a sua formação continuada - o prepare para isso, conscientizando-o sobre a importância de se ter um olhar crítico cultural sobre o que se ensina, pois tal abordagem, feita sob a perspectiva crítica, pode contribuir para que não se tenha um olhar preconceituoso e discriminatório em relação ao outro, uma vez que as diferenças no mundo são, na verdade, a regra e não a exceção, como os grupos dominantes fazem parecer.

O currículo multicultural não só enriquece o conhecimento de todos os atores da escola, mas também propõe a conhecer as versões históricas, que não são só aquelas contadas à maneira da cultura hegemônica. Como visto em tópicos anteriores, é preciso partir do entendimento de que as histórias, mesmo as oficiais, são contadas a partir de interesses outros, nem sempre os de nos trazer a verdade dos fatos, mas a verdade que nos querem fazer acreditar, porque, sobre esta, quando muitas vezes manipulada, faz-se com o interesse de se manter no poder.

Não se trata de achar “verdade única”, como se o mundo estivesse simplesmente dividido entre mocinhos e bandidos, em que estes manipulam tudo sobre aqueles, mas

trata-se de desafiar a pretensa estabilidade e o caráter aistórico do conhecimento produzido no mundo ocidental, segundo a ótica do dominante, e confrontar diferentes perspectivas, diferentes pontos de vista, diferentes obras literárias,

diferentes interpretações dos eventos históricos, de modo a favorecer ao(à) aluno(a) entender como o conhecimento tem sido escrito de uma dada forma e como pode ser reescrito de outra forma. Trata-se, em última análise, não de substituir um conhecimento por outro, mas sim de propiciar aos(às) estudantes a compreensão das conexões entre as culturas, das relações de poder envolvidas na hierarquização das diferentes manifestações culturais, assim como das diversas leituras que se fazem quando distintos olhares são privilegiados (MOREIRA; CANDAU, 2003, p. 162)

### **Por um Projeto Político Pedagógico da igualdade racial**

Trabalhar essas temáticas no currículo escolar seria uma maneira pedagógica de se fazer o que Connell (1993) chama de justiça curricular, no sentido de atender os interesses dos menos favorecidos e, desse modo, promover condições de participação e escolarização comum e produção histórica da igualdade.

Não se propõe aqui a simples introdução de conteúdos programáticos, de temáticas aleatórias, de atividades comemorativas da cultura afro-brasileira ao currículo escolar para se dizer que a escola tem uma prática pedagógica inclusiva, diversificada e plural - embora aquelas sejam importantes.

Diz-se isso porque não se passa de uma visão monocultural para multicultural da noite para o dia. Há, para tanto, todo um processo a ser considerado, nada fácil, diga-se de passagem, porque se propõe a repensar questões sociais e culturais enraizadas, naturalizadas, de privilégio para alguns grupos sociais, e, para que o processo seja um caminho viável de ruptura dos conceitos hegemônicos, é importante que haja o envolvimento de todos os atores da comunidade escolar, a começar pelo projeto político pedagógico (PPP), desenvolvido pela escola, por ser este justamente o projeto que a rege no seu âmbito pedagógico, filosófico, administrativo e político; ou seja, por tudo isso que lhe confere, o PPP é o documento que abarca todas as questões da escola. Mais do que um documento burocrático a ser engavetado, ele é

a sistematização, nunca definitiva, de um processo de Planejamento Participativo, que se aperfeiçoa e se concretiza na caminhada, que define claramente o tipo de ação educativa que se quer realizar, é um elemento de organização e integração da atividade prática da instituição no processo de transformação (VASCONCELLOS, 2002, p. 169).

O que também não significa dizer que ele [PPP] nunca será finalizado; o será e deverá sê-lo, porém, deve ser sempre revisitado, toda vez que necessário, para reformulações,

adaptações e intervenções sobre aquilo que precisa ser mudado, se assim a comunidade escolar o achar por visar o bem comum de todos que a integram.

Sob a ótica do bem comum, quando a escola enfrenta as questões de conflito racial - umas em maiores proporções que outras -, este passa a ser um problema de todos, porque, sendo a escola uma instituição social e, por conseguinte, reflexo da sociedade que a constitui, cabe a ela o compromisso de formação do cidadão e, através dessa formação, o convívio dos cidadãos na sociedade estabelece-se.

Dito isto, conclui-se que a escola influencia a sociedade e por esta é influenciada; e, por esta razão,

o projeto político-pedagógico, ao mesmo tempo em que exige dos educadores, funcionários, alunos e pais a definição clara do tipo de escola que intentam, requer a definição de fins. Assim, todos deverão definir o tipo de sociedade e o tipo de cidadão que pretendem formar. As ações específicas para a obtenção desses fins são meios. Essa distinção clara entre fins e meios é essencial para a construção do projeto político pedagógico. (VEIGA, 1998, p. 17)

Entende-se por esse raciocínio - escola e sociedade: influenciadores sociais mútuos - que a escola, por certo, não passa ilesa dos efeitos nocivos do racismo. Ela pode até ignorá-los, mas, se observado atentamente, os achará. Porque o racismo nem sempre se manifesta explicitamente; esconde-se, muitas vezes, exigindo de nós sensibilidade para identificá-lo e combatê-lo.

É dever da escola, portanto, identificar os problemas dessa ordem, as suas causas e encontrar soluções para se manter e/ou restabelecer o convívio de seus membros de maneira mais democrática possível, tendo em vista que a escola é um espaço de luta social, de conflito de interesses, nunca neutro, pois as subjetividades estão sempre lá, para serem conciliadas. E, quando as tentativas de conciliação desses conflitos fracassam, ou os conflitos são ignorados, todos fracassam, como sociedade, por não se primar na igualdade de direitos que todos têm perante a lei.

No que tange às relações étnico-raciais, esta não é uma tarefa fácil e tampouco se espera que a escola resolva todas as questões de racismo existentes na sociedade, mas ela certamente tem os recursos humanos e didático-pedagógicos para reeducar os integrantes do seu contexto a lidar com o outro de maneira inclusiva, igualitária, partindo do pressuposto de que todos, em alguma circunstância, parecem diferentes ao outro, seja pela sua situação socioeconômica, seja por suas características etnicorraciais, entre outros motivos. Importa nesses casos trabalhar a ideia de se conviver com o diferente, como sendo algo normal da vida.

Em vista disso, pensa-se que, se a escola objetiva ter como meta o desenvolvimento de uma prática pedagógica e filosófica pautada nas questões antirracistas, e fazer valer o seu papel de agente social democratizador, esta ação deve partir do seu PPP.

Isto porque o combate ao racismo no ambiente escolar não fica a cargo somente do segmento pedagógico, restrito à sala de aula. O combate ao racismo deve efetuar-se em todos os espaços de convivência da unidade escolar, porque todos eles, de alguma maneira, podem propiciar as condições necessárias de aprendizagem e de formação dos sujeitos na direção do convívio igualitário e empático.

Partindo do entendimento de que a temática racial não é pauta apenas da sala de aula, a escola pode, então, valer-se da observação atenta das relações interpessoais dos seus membros, dos seus métodos pedagógicos, dos métodos avaliativos, do material didático e paradidático selecionados e do censo escolar que faz, e, a partir dessas informações, promover debates, discussões sobre como interferir na realidade da escola na qual se detecta as manifestações discriminatórias e racistas.

A partir desse diagnóstico é que os dirigentes e o professorado podem estrategicamente pôr em prática o que se planeja na teoria por meios de projetos socioculturais, filosóficos e históricos nos quais toda a comunidade escolar participa em algum momento do seu desenvolvimento. É, portanto, a escola valer-se dos métodos multidisciplinares para pôr em prática as políticas públicas educacionais. É importante salientar sobre esta afirmação que a teoria e a prática precisam estar associadas para que se tenha o resultado almejado na vida dos sujeitos participantes.

A começar pela escolha do material didático e paradidático que preferencialmente sejam aqueles que trabalham os temas transversais e as áreas do conhecimento da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que, em uma das suas competências, a de Ciências Humanas, preconiza

- a. Compreender a si e ao outro como identidades diferentes, de maneira que se exercite o respeito à diferença, em uma sociedade plural, além de promover os direitos humanos;
- b. Analisar o mundo social, cultural e digital, e o meio técnico-científico-informacional, com base nos conhecimentos das Ciências Humanas, considerando suas variações de significado no tempo e no espaço, para intervir em situações do cotidiano e se posicionar diante de problemas do mundo contemporâneo;
- c. Identificar, comparar e explicar a intervenção do ser humano na natureza e na sociedade, exercitando a curiosidade e propondo ideias e ações que contribuam para a transformação espacial, social e cultural, de forma que participe efetivamente das dinâmicas da vida social, exercitando a responsabilidade e o protagonismo, voltados para o bem comum, e a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva; (MEC, Resolução CNE/CP nº 2, 2017)

Feito isso, a escola precisa estar atenta aos casos do próprio dia a dia em que os episódios de práticas discriminatórias, principalmente os de racismo, sirvam para fomentar debates e discussões, trazendo para a roda de conversa, inclusive, as famílias, no intuito de conscientizar a todos e mostrá-los que o racismo pode ser e/ou deve ser combatido no âmbito ideológico, legislativo e individual, que, no caso deste, é quando nossas ações e palavras são ponderadas pelo nosso senso ético e moral, e, a partir desse processo reflexivo, sermos levados a concluir se, o que faremos e falaremos ao outro, o fere ou não.

Mas, para isso, faz-se necessário trabalhar os conceitos de ética e moralidade com os atores da escola, numa construção feita paralela à realidade da comunidade escolar, que varia de uma para outra.

Muitas vezes a escola trata esses casos como pontuais, de pouca relevância para se fazer um trabalho efetivo de combate às práticas discriminatórias, e não se dá conta de que são mais recorrentes do que deveriam. Pensa-se que esse trabalho não precisa ir em direção a se achar um réu e uma vítima, para punir um e fazer justiça ao outro, mas se deve levar ambos a refletir sobre as motivações e efeitos das palavras e ações usadas nos atos discriminatórios e preconceituosos dirigidos ao outro.

Para além das questões interpessoais e socioemocionais referidas aqui, a escola, fazendo assim, exerce, então, o seu papel social e político, uma vez que lida com as questões de combate ao racismo, tanto no âmbito ideológico quanto no das ações do dia a dia, cumprindo não só com as leis que já vigoram nesse sentido, mas também trabalhando em prol do seu aprimoramento.

Entretanto, se os desafios de se pôr em prática propostas pedagógicas como estas já eram grandes, com a implementação do Novo Ensino Médio, serão ainda maiores, uma vez que, novo currículo desse segmento escolar, apenas duas disciplinas serão consideradas obrigatórias e oferecidas ao longo dos três anos do Ensino Médio e as demais, as que levam o aluno a criticidade, tais como história, arte, filosofia, sociologia, entre outras, serão consideradas eletivas, distribuídas por áreas do conhecimento, à escolha do aluno, podendo ser oferecida a ele ou não, caso a escola onde ele tem acesso não ofereça a disciplina de sua escolha.

Isso significa dizer que, se uma escola pretende fazer do seu currículo um currículo democrático, inclusivo e justo socialmente, terá de encontrar meios de como fazê-lo num cenário educacional ainda mais limitado comparado ao das possibilidades que se tem hoje e muitas vezes esse fazer é negligenciado.

## Considerações finais

Este artigo finaliza sob a mesma afirmação que o iniciou: o debate sobre o racismo no Brasil é complexo. Obviamente, mais do que debater sobre o racismo, tem-se de cumprir a Lei 7.716/89, quando o racismo é praticado, e essa é clara: racismo é crime.

Por outro lado sabe-se que, apesar dela, os casos flagrantes de racismo multiplicam-se na mídia e nas redes sociais, fazendo-nos perguntar se as punições aplicadas por força da Lei contra essa prática criminosa têm sido eficazes no seu combate.

Por esta indagação, entende-se que, além das leis contra o racismo, o debate sobre o tema precisa estar em pauta nos mais diversos âmbitos sociais, de maneira a conscientizar as pessoas sobre os seus malefícios na sociedade como um todo, mas principalmente para os vitimados.

A negação da sua existência e a falsa ideia de democracia racial brasileira de que já se defendeu - e talvez ainda se defenda - só dificultam o aprofundamento do debate contra o racismo, e, sem esse aprofundamento crítico-discursivo, as lutas para o seu fim parecem intermináveis e as conquistas parecem paliativas.

É claro que, dada a complexidade dessas questões entre nós, não se espera resultados a curto e médio prazo, visto que o racismo é estrutural. O mais provável é pensar nisso em longo prazo, na melhor das hipóteses, pois se trata de um processo e, por isso, todo e qualquer esforço de combate feito hoje é válido.

É inegável o avanço que se tem alcançado até aqui com as leis antirracistas e as políticas de ações afirmativas. Mas, é também perceptível que as leis punitivas às práticas racistas não são suficientes para que haja as mudanças efetivas de ações e de mentalidade de que a população negra precisa para que os seus direitos de cidadãos sejam respeitados, assim como um direito de todos, de acordo com a Constituição Federal.

Em razão disso, este artigo traz uma breve reflexão sobre o referido assunto, com dois objetivos: fomentar o necessário debate sobre o preconceito racial no Brasil e sugerir práticas curriculares multiculturais, sobretudo às que dizem respeito ao ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana, conforme a Lei 10. 639/03, e a implementação de um projeto político pedagógico que contemple ações de perspectiva interpessoal, como meios de mediação dos conflitos étnico-raciais e promovedoras de práticas e discursos antirracistas nas escolas.

Entendemos relevante para os objetivos do assunto abordado eleger a escola como a instituição social a qual pode contribuir significativamente no combate ao racismo por ser ela

a formadora intelectual dos cidadãos e, como tal, não o faz de maneira neutra, como observa Paulo Freire; ela atende aos interesses de grupos sociais, geralmente daqueles dominantes, porém, ela deve estar a serviço dos interesses de todos; nestes casos, também dos interesses das minorias.

É importante, para a nossa reflexão, recorrer à história como fonte de conhecimento das coisas que se precisa saber e das que não se pode repetir; a escravidão, por exemplo, é uma delas.

O debate aqui proposto volta-se ao passado - precisamente no período colonial - no intuito de entender por que ora ficamos no pêndulo entre se aqui vivemos ou não uma democracia racial. Para tanto, embasados em Gilberto Freyre e Florestan Fernandes, observamos os contrastes entre a visão desses sociólogos sobre aquele período e os seus efeitos na nossa formação social e identitária em que, para Freyre, o processo da escravidão foi de certo modo harmonioso, embora não omita as crueldades praticadas contra os escravos, e, para Fernandes, a escravidão foi violenta e, após a abolição, a população negra passou a enfrentar o racismo e dificuldades de se adaptar à vida nas cidades e ao trabalho livre.

Tratando-se do momento atual, luta e debate devem seguir juntos, fazendo valer as leis e as políticas de ações afirmativas já existentes, e, se possível, promover o aperfeiçoamento destas, para assim, vislumbrarmos um futuro social mais justo e igualitário, quando as diferenças serão percebidas dentro da normalidade social.

Assim, reconhecemos a necessidade de maiores desdobramentos sobre o referido tema, em virtude de sua relevância e complexidade entre nós, e consideramos importante, para futuras análises, observar os impactos e desafios de se construir currículo e projeto político pedagógico multiculturais e antirracistas com a chegada da Nova BNCC.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Silvio. **O que é racismo estrutural?** 1. ed. Belo Horizonte: Letramento, 2018.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988.

\_\_\_\_\_. **Lei Federal 7.716/1989**. Define os crimes resultantes de preconceito de raça ou de cor. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/17716.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/17716.htm)>. Acesso em: 5 maio 2021.

\_\_\_\_\_. **Lei 9.315**, de 20 de novembro de 1996. Inscreve o nome de Zumbi dos Palmares no Livro dos Heróis da Pátria. Brasília, 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9315.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9315.htm)>. Acesso em: 5 maio 2021.

\_\_\_\_\_. **Lei de Diretrizes e Bases Nacional**, LDB. 9.394/1996.

\_\_\_\_\_. **Lei de Diretrizes e Bases Nacional**, LDB. 10.639/2003.

\_\_\_\_\_. Lei 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm)>. Acesso em: 10 jul. 2021.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. SEPP/IR: Brasília, 2004. Disponível em: <[https://download.inep.gov.br/publicacoes/diversas/temas\\_interdisciplinares/diretrizes\\_curriculares\\_nacionais\\_para\\_a\\_educacao\\_das\\_relacoes\\_etnico\\_raciais\\_e\\_para\\_o\\_ensino\\_de\\_historia\\_e\\_cultura\\_afro\\_brasileira\\_e\\_africana.pdf](https://download.inep.gov.br/publicacoes/diversas/temas_interdisciplinares/diretrizes_curriculares_nacionais_para_a_educacao_das_relacoes_etnico_raciais_e_para_o_ensino_de_historia_e_cultura_afro_brasileira_e_africana.pdf)> Acesso em: 28 jun. 2021.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Resolução CNE/CP 2/2017. Diário Oficial da União, Brasília, 22 de dezembro de 2017.

CONNELL, Robert W. **Schools and social justice**. Philadelphia: Temple University Press, 1993.

COSTA, Joaze Bernardo. Decolonialidade, atlântico negro e intelectuais negros brasileiros: em busca de um diálogo horizontal. **Revista Sociedade e Estado**, Brasília, v. 33, n. 1, p. 119-137, 2018.

DUARTE, Eduardo de Assis. (coord.). **Literatura Afro-brasileira: 100 autores do século XVIII ao XXI**. 2. ed. Rio de Janeiro: Pallas, 2014.

FERNANDES, Florestan. **A integração do negro na sociedade de classes**. 5. ed. São Paulo: Globo, 2008. v. 1.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do compromisso: América Latina e educação popular**. Indaiatuba, SP: Villa das Letras, 2008.

FREYRE, Gilberto. **Casa-Grande & Senzala: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal**. 48. ed. São Paulo: Editora Global, 2006.

GADOTTI, M. **Diversidade cultural e educação para todos**. Rio de Janeiro: Graal, 1992.

GINZBURG, Jaime. Política de memória no Brasil: Raça e história em Oliveira Vianna Gilberto Freyre Araucaria. **Revista Iberoamericana de Filosofía, Política y Humanidades**, Universidad de Sevilla Sevilla, España, vol. 8, n. 15, p. 36-45, primeiro semestre, 2006. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/pdf/282/28281503.pdf>>. Acesso em: 7 jun. 2021.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **IBGEeduca**. Rio de Janeiro: IBGE, 2019. Disponível em: <<https://educa.ibge.gov.br/jovens/conheca-o-brasil/populacao/18317-educacao.html>>. Acesso em: 30 maio 2021.

\_\_\_\_\_. **Agências de notícias: estatísticas sociais.** Rio de Janeiro: IBGE, 2019. Disponível em:  
<<https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/25883-abandono-escolar-e-oito-vezes-maior-entre-jovens-de-familias-mais-pobres>>. Acesso em: 28 maio 2021.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos. **Revista Brasileira de Educação**, nº 23, p. 156-168, mai/jun/jul/ago, 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n23/n23a11>>. Acesso em: 5 jun. 2021.

NASCIMENTO, Elisa Larkin (org.). **A África na escola brasileira.** 2. ed. Rio de Janeiro: Ipeafro, 1993.

SAVIANI, Dermeval. **A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas.** São Paulo: Autores Associados, 2000.

SCHWARTZ, Stuart B. Mocambos, quilombos e palmares: a resistência escrava no Brasil colonial. **Revista Estudos Econômicos**, São Paulo, v. 17, número especial, p. 61-88, 1987.

TREVISOL, Joviles Vítório; MAZZIONI, Lizeu. A universalização da Educação Básica no Brasil: um longo caminho. Roteiro, vol. 43, Esp., p.13-46, 2018. Disponível em:  
<<https://www.redalyc.org/jatsRepo/3519/351964739002/351964739002.pdf>>. Acesso em: 10 jul. 2021.

VEIGA, Ilma Passos da. Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva. In: VEIGA, Ilma Passos da. (Org.). **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível.** Campinas: Papirus, 1998. p. 11-35.