

“EXU MATOU UM PÁSSARO ONTEM COM UMA PEDRA QUE SÓ JOGOU HOJE”: CAMINHOS PARA UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA NO DISTRITO FEDERAL

Danielle de Cássia Afonso Ramos¹

Manuel Jesus Guerra Sepúlveda Neto²

DOI: <https://doi.org/10.26512/revistacalundu.v5i2.41407>

Resumo: O recorte deste ensaio é o cruzamento entre uma crítica à instituição escolar e o uso de pedagogias de terreiro na educação básica. Por isso, antes de tudo, pede-se licença a Exu/Njila/Elegua/Legba, o dono das encruzilhadas, a boca-que-tudo-come, divindade do movimento, da linguagem e da comunicação. Inspira-se em Luiz Rufino para tratar neste ensaio o que ele chamou de “pedagogia das encruzilhadas”, a partir de uma epistemologia decolonial e uma teoria exusíaca. A partir desse conceito, relata-se experiência cotidiana na implementação da legislação referente à obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena” na rede de ensino da Secretaria de Estado e Educação do Distrito Federal, no Ensino Fundamental (anos iniciais) e no Ensino Médio. Assim, discorre-se sobre a inserção do conteúdo programático nas escolas e comenta-se acerca das possibilidades de se ministrar os conteúdos prescritos no âmbito do currículo escolar.

Palavras-chave: Lei 11645/2008. Educação Antirracista. Pedagogia das encruzilhadas. SEEDF.

Resumen: El corte de este ensayo es la intersección entre una crítica a la institución escolar y el uso de las pedagogías de *terreiro* en la educación básica. Por lo tanto, en primer lugar, se pide permiso a Exu/Njila/Elegua/Legba, el dueño de la encrucijada, la boca que todo lo puede, deidad del movimiento, del lenguaje y de la comunicación. Se inspira en Luiz Rufino para tratar en este ensayo lo que él denominó "pedagogía de la encrucijada", desde una epistemología decolonial y una teoría *exusíaca*. A partir de este concepto, se relata una experiencia cotidiana en la implementación de la legislación referente a la obligatoriedad del tema "Historia y Cultura Afrobrasileña e Indígena" en la red de enseñanza de la Secretaría de Estado y Educación del Distrito Federal, en la Educación Primaria (años iniciales) y en la Educación Secundaria. Así, se discute sobre la inserción de los contenidos programáticos en las escuelas y se comentan las posibilidades de enseñar los contenidos prescritos dentro del currículo escolar.

Palabras clave: Ley 11645/2008. Educación Anti-Racista. Pedagogía de las encrucijadas. SEEDF.

¹ Educadora. Professora de escola pública distrital em Brasília, para o ensino fundamental. Integrante do Calundu – Grupo de Estudos sobre Religiões Afro-Brasileiras. Endereço eletrônico: danyelledecassia@gmail.com.

² Cientista Social e estudante de Sociologia. Professor de escola pública distrital em Brasília, para o ensino médio. Bolsista do projeto “Diálogos Comunitários Calundzeiros”. Integrante do Calundu – Grupo de Estudos sobre Religiões Afro-Brasileiras. Endereço eletrônico: mneto.guerra@gmail.com

Agô, Exu³

Enquanto professores da educação básica da Secretaria do Estado de Educação do Distrito Federal, nas etapas de Ensino Fundamental (anos iniciais) e Ensino Médio, vivenciamos com a nossa experiência em sala de aula a existência de dificuldades estruturais a serem enfrentadas, quando abordamos a temática histórica e cultural dos povos indígenas e afro-brasileiros. Assim, procuramos refletir nesse texto sobre as travas institucionais com que lidamos na educação básica, que de várias maneiras ainda reflete sua matriz colonizada. A lei 11.645/2008 (BRASIL, 2008) tem grande importância na superação desse problema, de maneira que o currículo prevê a obrigatoriedade dessa temática. No entanto, a dificuldade também se expressa na falta de materiais didáticos e de instrumentalização do corpo docente para executar esse trabalho.

Dessa maneira, enquanto iniciados em comunidades de terreiros de candomblé, Danielle na tradição Angola e Manuel no Ketu, nos quais vivenciamos o cotidiano de casas de santo dedicadas à guarda, preservação, atualização e retransmissão das tradições dos povos negros, vemos que a afrorreligiosidade tem muito a contribuir ao desenvolvimento da solução para as faltas que encontramos na nossa rotina escolar. Não falamos como religiosos, o intuito não é de pregação. Porém, por sermos integrantes de uma comunidade que resguarda a história negra, podemos avaliar como a vivência dessas tradições é abordada na escola, bem como apoiar outros professores, iniciados ou não, a fazerem uso dos conhecimentos de terreiro que podem extravasar os muros das casas de santo e que de alguma forma já estão disseminados no cotidiano, mas não encontram legitimidade por conta do racismo institucional e religioso.⁴

Afirmamos isso acreditando que a matriz de conhecimento ancestral e negra, tradicionalmente sustentada pelas religiões afro-brasileiras, é empoderadora dos debates sobre as relações raciais no Brasil. Compreendemos que a temática racial é transversal da afrorreligiosidade, porque consideramos o fato que as comunidades de terreiro são responsáveis por resguardar a história dos negros, ao passo que são guardiões das tradições e dos valores de povos tradicionais africanos.

³ Reconhecemos e respeitamos os diferentes donos das encruzilhadas, das diferentes tradições afro-religiosas brasileiras. Usaremos Exu em primazia, porque é quem está presente na nossa principal referência que é o texto de Luiz Rufino (2019).

⁴ Respeitamos que nem todo conhecimento tem interesse em ser difundido. Reconhecemos que os segredos, de alguma forma, também foram garantidores da sobrevivência das tradições afrorreligiosas ao longo da história de opressão e violência do racismo religioso.

Nesse sentido, o recorte deste ensaio é o cruzamento entre uma crítica à instituição escolar e o uso de pedagogias de terreiro na educação básica. Por isso, antes de tudo, pedimos licença a Exu/ Njila/ Elegua/ Legba, o dono das encruzilhadas, a boca-que-tudo-come, divindade do movimento, da linguagem e da comunicação. Que nos dê sabedoria e proteção na tarefa de contar a história e cultura afro-ameríndia, a partir das “sabedorias ancestrais que ao longo de séculos foram produzidas como incredibilidade, desvio e esquecimento” (RUFINO, 2019). Sendo a pedagogia de terreiro algo muito amplo e diverso, produzida por uma multiplicidade vasta de tradições, nos inspiramos em Luiz Rufino (2019) para tratar neste ensaio o que ele chamou de “pedagogia das encruzilhadas”, a partir de uma epistemologia decolonial e uma teoria exusíaca (SIMAS e RUFINO, 2018).

A partir desse conceito, tecemos notas a partir de nossa experiência cotidiana da implementação da legislação na rede de ensino da Secretaria de Estado e Educação do Distrito Federal, no Ensino Fundamental (anos iniciais) e no Ensino Médio. Discorremos sobre a inserção do conteúdo programático nas escolas e comentamos acerca das possibilidades de se ministrar os conteúdos prescritos no âmbito do currículo escolar.

Notamos que, em enfrentamento à falta de material didático sobre o assunto, o grupo de estudo sobre religiões afro-brasileiras Calundu publicou em seu site um conjunto de materiais didáticos e sugestões de planos de aula autorais, disponíveis livremente para serem baixados e utilizados por professores da educação básica. Consideramos enriquecedora a nossa participação no Grupo Calundu, porque através do contato acadêmico com pesquisadores das comunidades de terreiro, que de diversas formas também se relacionam pessoalmente com a afroreligiosidade, fortalecemos uma formação pedagógica que possibilita a aproximação entre as comunidades de terreiro e o ambiente escolar. Nos materiais didáticos produzidos, nós integrantes do grupo visamos apresentar interfaces afro-ameríndias, que abarquem as experiências e traços culturais desses povos. Esses materiais se encontram no site <https://calundu.org/>, na sessão “Aulas afro para ensino médio”, na qual os professores que utilizarem o material também podem compartilhar suas experiências, a fim de contribuir na produção e no aprimoramento desses materiais didáticos.

A legislação para uma educação antirracista

Após anos de luta dos movimentos negro e indígena, leis que alteram a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) foram promulgadas com objetivo de incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”. A implementação da legislação tem por objetivo disseminar as culturas negra e indígena no âmbito da formação da sociedade brasileira. Há dezoito anos publicaram a lei 10.639 que alterou a lei de diretrizes e bases da educação brasileira (LDB 9394/1996), incluindo no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”:

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

§ 1º 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.

§ 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras.

Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como ‘Dia Nacional da Consciência Negra’. (BRASIL, 2003)

Em 2008, a lei 11.645 publicada em 10 de março, alterou novamente a lei 9394/1996, estabelecendo 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 Indígena”:

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.

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

§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras. (BRASIL, 2008).

Uma crítica à instituição escolar

Observamos que na legislação há o reconhecimento de que o Brasil é um país multicultural formado por diversas matrizes, dentre elas: africana, indígena e europeia. Porém, a existência da discriminação, do preconceito e do racismo no Brasil é um tópico antigo de estudo e denúncia pelas Ciências Humanas e Sociais.⁵ Cruz e Jesus (2013) afirmam que:

Mesmo após cinco séculos, uma intensa miscigenação entre povos europeus, africanos e indígenas e uma série de mudanças sociais, ainda há, mesmo que veladamente, a propagação do padrão europeu/eurocêntrico, que historicamente é considerado/construído como superior aos indígenas e afrodescendentes, sendo que esses dois últimos povos continuam, mesmo que de forma dissimulada, a serem alvos de preconceitos e discriminação. (CRUZ e JESUS, 2013)

De acordo com Scopel e Gomez (2006) “o preconceito está presente nas relações humanas desde a mais remota história da humanidade”. Ao longo da vida o indivíduo internaliza valores, ideias, crenças e costumes, construindo assim, representações. No entanto, essas representações podem ser equivocadas e deturpadas.

O preconceito é uma opinião formada sem reflexão e/ou um conceito antecipado que se forma sobre determinada pessoa ou objeto, que, na maioria das vezes, se manifestam de acordo com adventos da sociedade, da história e da cultura em que está inserida. (SCOPEL E GOMEZ, 2006)

Essas observações nos ajudam a compreender a dificuldade em tratar de temas referentes à multiculturalidade e à raça na educação básica, pois é um conteúdo que denuncia problemas graves da sociedade, acobertados pelo mito da democracia racial.

Cabe ressaltar que a escola já surgiu, no passado, em um contexto de desigualdade, em que a educação era um privilégio de poucos, destinada à classe dominante (conhecimento como instrumento de poder). Todo sistema de ensino, de acordo com Bourdieu e Passeron (1975), tem função de valorizar uma cultura específica. Esta é considerada legítima, porque reflete os padrões de um grupo dominante das instituições sociais.

⁵ Essa crítica não é nem recente e nem exclusiva dos autores aqui citados. Reconhecemos a contribuição intelectual de Lélia Gonzalez e Abdias do Nascimento, e vários outros que propuseram uma análise da formação do povo brasileiro por uma perspectiva da negritude.

A partir dos meios próprios que dispõe a instituição escolar, e da necessidade de reproduzir um único arbitrário cultural, a ideologia escolar tem como tarefa dissimular os fundamentos da escola burguesa. Esta aparenta ser independente e neutra, autônoma dos sistemas econômicos e valorativos. Porém, é a dissimulação de sua dependência das relações de força entre os grupos sociais que permite ocultar as reais funções do sistema de ensino, bem como desempenhar suas funções supracitadas com eficiência (BOURDIEU e PASSERON, 1975).

Essa dissimulação é possível através de dois tipos de ilusão. Uma economicista, que faz acreditar que a escola é investida pela sociedade de uma função técnica de preparo dos educandos para o mercado de trabalho. Outra ilusão é a escola ser uma reprodutora neutra da cultura nacional, que reduz o sistema de ensino a uma específica visão histórica: europeia, branca e burguesa.

Por sua vez, a própria ideia de cultura nacional é, em si, uma invenção, como notou Hobsbawn (1984), que tem por finalidade impor valores artificialmente construídos com novos elementos simbólicos ou adaptando práticas antigas e narrativas históricas específicas. Para o autor, essas transformações sociais são frequentes no caso de revoluções ou golpes. Por isso, podemos avaliar a colonização portuguesa no Brasil como um desses processos culturais que legitimam um único arbitrário cultural, no sentido que privilegiou um grupo específico dominante, em detrimento dos demais dominados.

Para Bourdieu e Passeron (1975), a função da estrutura fundamental do sistema de ensino institucionalizado é sempre a de imposição do arbitrário cultural legitimado pela dominação. De modo que, todos os grupos sociais têm proezas próprias, mas o sistema de ensino institucional visa apenas reproduzir o pensamento das elites dominantes.

Posteriormente, a burguesia percebe a necessidade de escolarizar minimamente seus empregados, e assim, surge a escola para os pobres.

Dessa forma, ao lado das escolas dos ricos, foi surgindo e se desenvolvendo a escola dos pobres, reforçando a segregação social e a desigualdade na educação, pois a educação dos ricos não era a mesma educação dos pobres, o saber era manipulado pela classe dominante e transmitido aos demais de acordo com seus interesses. (SCOPEL e GOMEZ, 2006)

Em uma sociedade discriminatória, preconceituosa e desigual, a educação tende a seguir o mesmo caminho. Por esta razão, as conquistas das minorias, neste caso materializadas em legislações, são fundamentais para mudanças sociais.

Entendendo a escola como um espaço social dinâmico, lócus de educação formal e espaço para a construção da cidadania, em que diferentes sujeitos convivem e interagem, consideramos que o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena são fundamentais no combate ao preconceito, discriminação, racismo que ao longo dos anos tem sido silenciada e marginalizada pela sociedade.

Desde a promulgação da lei 10639, em 2003, sabe-se que um longo caminho foi percorrido, porém, ainda há muito que ser feito para que haja efetivação das legislações vigentes.

No Distrito Federal, a Secretaria de Estado e Educação (SEEDF) segue o Currículo em Movimento da Educação Básica que está em sua segunda versão, editada em 2018. O currículo foi subdividido em: pressupostos teóricos, educação infantil, ensino fundamental (anos iniciais), ensino fundamental (anos finais), ensino médio, educação profissional e à distância, educação de jovens e adultos e educação especial.

No caderno ‘Pressupostos Teóricos’ (2018) há o reconhecimento de que a escola, ao logo dos anos, excluiu do seu currículo narrativas de minorias (negros, mulheres, indígenas, quilombolas, camponeses) reforçando a hegemonia de alguns conhecimentos sobre outros. Por isso, traz como eixos transversais: educação para a diversidade, cidadania e educação em e para os direitos humanos, educação para a sustentabilidade.

A expectativa é de que a transversalidade desses temas torne o currículo mais reflexivo e menos normativo e prescritivo, ao mesmo tempo em que indica que a responsabilidade pelo estudo e discussão dos eixos não é restrita a grupos ou professores individualmente, mas ao coletivo de profissionais que atuam na escola. Os eixos transversais possibilitam o acesso do(a) estudante aos diferentes referenciais de leitura do mundo, com vivências diversificadas e a construção/reconstrução de saberes específicos de cada ciclo/etapa/modalidade da educação básica. Os conteúdos passam a ser organizados em torno de uma determinada ideia ou eixo que indicam referenciais para o trabalho pedagógico a ser desenvolvido por professores(as) e estudantes, de forma interdisciplinar, integrada e contextualizada. (DISTRITO FEDERAL, 2018, p.26)

Uma educação antirracista através do conhecimento de terreiro

“Exu matou um pássaro ontem com uma pedra que só jogou hoje” é um antigo ditado iorubá que foi usado para abrir o documentário “AmarElo - É tudo pra ontem”,

dirigido por Fred Ouro Preto e narrado por Emicida. Nesta primeira cena, o narrador faz uso desse ditado para exemplificar o propósito das suas ações:

“Eu não sinto que eu vim, eu sinto que eu voltei. E que, de alguma forma, meus sonhos e minhas lutas começaram muito tempo antes da minha chegada” (AMARELO, 2020).

Quando Exu mata um pássaro ontem, entendemos que no passado há um recurso a ser resgatado. Exu nos ensina a recuperar o conhecimento ancestral para a compreensão de nós mesmos no presente. Quando Exu joga uma pedra hoje, ele atua nos caminhos do presente, o que é possível ser feito hoje, com as condições objetivas que estão em curso desde o passado. A história não é única e nem linear, mas ambivalente, múltipla, conflituosa. Uma atuação emancipatória no presente só pode acontecer através de disposições transgressoras e inventivas, como o próprio Exu, que, assim, nos ensina a reinventar a história.

Luiz Rufino (2019) aprofunda essa visão sobre a ancestralidade e a temporalidade através de Yangí, o caráter primordial de Exu, que

[...] nos permite navegar em filosofias que problematizam o ser e a realidade para além do chamado “tempo presente”. Nesse caso, o presente nada mais é do que uma fração, um recorte arbitrário da realidade expandida ou do alargamento do agora. Ancestralidade, nesse sentido, emerge como um contínuo, uma pujança vital e um efeito de encantamento contrário à escassez incutida pelo esquecimento. Nesse sentido, Yangí é sempre o primeiro como também o último; são as pontas do caracol (okóto), pois é o princípio e o tom do acabamento. Essa proeza performatizada por Exu nos possibilita pensar o presente de forma alargada, que nos permite também transgredir com a linearidade histórica que achata o presente (potência do ser e suas invenções em interação com o espírito do tempo) entre passado e futuro. Assim, passado, presente e futuro não passam de abstrações. (RUFINO, 2019, p. 25)

A partir desse ditado ancestral e do propósito dos autores do documentário é que se inicia uma das práxis pedagógicas que empreendemos em nossas experiências em sala de aula, comprometidos com o combate às desigualdades sociais inerentes às relações étnico-raciais.

O desafio de uma prática pedagógica antirracista

É óbvio que não devemos supor que todos os estudantes de uma escola pública se identificam étnico-racialmente como negros. Ainda assim, ao passo que nos esforçamos

para reconhecer a maneira discriminatória como as relações étnico-raciais foram desenvolvidas ao longo da história da sociedade brasileira, também estamos afirmando a branquitude como beneficiária dessa discriminação. Reconhecemos que uma prática pedagógica antirracista necessita identificar a branquitude como reprodutora do conhecimento colonizante, que considera a cultura dominante como a única legítima e que provoca o apagamento de contribuições epistemológicas que podem desconstruir narrativas enaltecidas dessa branquitude. Isso, ao mesmo tempo que educamos e incluímos também as/os estudantes brancas/os. O debate, notamos, é por justiça histórica e epistemológica, o que, na escola, queremos alcançar com todas e todos.

Em “AmarElo - É tudo pra ontem”, quando Emicida faz uso do ensinamento *exusíaco* (RUFINO e SIMAS, 2018), ele está preocupado com a necessidade da população negra ocupar espaços que historicamente lhes foram negados pela cultura dominante da sociedade brasileira. Tanto físicos quanto institucionais, de maneira que para Emicida há uma importância que essa população se enxergue como a origem dos próximos médicos, juízes e qualquer cargo de poder na sociedade. Porém, o que foi possível perceber em sala de aula é que a necessidade de ocupar espaços antes de tudo demanda a superação do que Fanon (2008) chamou de “complexo de inferioridade”.

Questionamos como é possível revisitar a formação histórica e cultural do povo brasileiro, considerando uma perspectiva que abordasse vivências da população negra, com estudantes que demonstravam dificuldade de se posicionar nessa história.

Logo, recorremos a Silvio Almeida para nos ensinar que ao considerarmos a estrutura social brasileira enquanto racista, porque distribui esses privilégios política e historicamente de maneira desigual entre brancos e não-brancos, afirmamos também que o racismo não só exclui as pessoas do acesso à bens e recursos, como também forja a “constituição de subjetividades, dos indivíduos cuja consciência e afetos estão de algum modo conectados com as práticas sociais” (ALMEIDA, 2020, p. 63). Dessa maneira, os sujeitos não só são privados dos recursos sociais, mas também constroem sua percepção de si como se não fossem merecedores desses recursos.

Portanto, o desafio que encontramos é que, para revisitar essa história, é importante que os estudantes se percebam como sujeitos dela, e por conseguinte identifiquem essa virada epistemológica como um instrumento de sua emancipação. Como negros e indígenas que buscam ocupar esses espaços institucionais, e como brancos que rompem com essa lógica colonial que os privilegia.

Assim, a contribuição de Luiz Rufino (2019) com Pedagogia das Encruzilhadas é essencial para repensarmos uma educação antirracista que se proponha a fazer mais do que somente falar sobre as vivências da população negra. O que buscamos é uma prática pedagógica que restitua aos educandos o domínio das suas subjetividades.

A Pedagogia das Encruzilhadas não exclui as produções centradas nas ciências nas suas tradições como possibilidades credíveis, mas as contesta como modo único ou superior. Assim, essa pedagogia montada por Exu atravessa os modos dominantes de conhecimento como outros modos historicamente subalternizados. Esses *cruzos* provocam os efeitos mobilizadores para a emergência de processos educativos comprometidos com a diversidade de conhecimentos. No cruzo, marcam-se as zonas de conflito, as zonas fronteiriças, zonas propícias, às relações dialógicas, de inteligibilidade e coexistência. (RUFINO, 2019, p. 80)

De certa maneira, encontramos em Luiz Rufino (2019) uma possibilidade de uma pedagogia que nos ajuda a superar o desafio anteposto. Através da valorização do conhecimento de terreiro como legítimo, é possível cumprir com o que a legislação espera, ao passo que não só dissemina o conhecimento sobre as vivências das populações não brancas, mas também incentiva essas populações a ocupar espaços institucionais, à medida que reescrevem a história da sociedade brasileira, a partir de um conhecimento produzido na encruzilhada pluralista e dialógica, que engloba práticas e saberes invisibilizados pela dominação colonial.

Ao orientarmos o propósito de uma educação antirracista com base no ato transgressor de Exu, podemos analisar a formação do povo brasileiro sob múltiplos olhares, que por sua vez evidenciam os prejuízos sociais provocados pela colonização e pelas políticas de embranquecimento institucionalizadas no Estado brasileiro ao longo de sua história. Mas, não falham em romper com uma noção individualista da realidade, que pouco tem a contribuir para uma prática pedagógica que se preza decolonial.

Considerações finais

A partir das observações nas unidades escolares percebeu-se que somente a existência da lei não garante o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena nas

salas de aula. Verificamos que a temática fora abordada solitariamente por alguns educadores (as), normalmente na semana em que se comemora o Dia da Consciência Negra (20/11) e o Dia do Índio (19/04).

Deduzimos que a responsabilidade pelo cumprimento da legislação recai, majoritariamente, sobre os ombros dos docentes, que necessitam abordar a história e cultura afro-brasileira e indígena a partir das suas próprias concepções e do material didático disponibilizado pelo governo, por meio do Programa Nacional do Livro Didático e Material Didático (PNLD).

Sabemos que tanto a formação docente quanto a elaboração dos livros didáticos são pautados numa tradição eurocêntrica, por isso, uma alternativa seria o investimento na formação continuada pautada numa ‘pedagogia decolonial’, que reconheça as multiculturalidades, os saberes populares e ressignifique o olhar docente.

Porém, a responsabilidade pelo cumprimento da lei 11.645/2008 (BRASIL, 2008) não deve ser apenas do (a) educador (a), mas de todos os envolvidos. A começar pelo Governo Federal que é o responsável pelos investimentos na produção e distribuição dos materiais didáticos; das instituições de educação superior responsáveis pela formação docente, incluindo na matriz curricular disciplinas obrigatórias que abordem com seriedade o tema; das Secretarias de Estado e Educação responsáveis pelos currículos e pela formação continuada de seus profissionais; das Unidades Escolares implementando a legislação no Projeto Pedagógico da escola.

Fez-se necessário uma abordagem que desconstrua estereótipos e práticas discriminatórias em relação à história e cultura afro-brasileira e indígena; e respeite a multiculturalidade e pluralidade do povo brasileiro, além de reconhecer e valorizar as contribuições e a importância dos povos africanos e indígenas da formação do país.

Referências Bibliográficas

ALMEIDA, Silvio Luiz de. *Racismo Estrutural*. São Paulo: Sueli Carneiro; Editora Jandaíra, 2020. 264 p. (Feminismos Plurais / coordenação de Djamila Ribeiro).

BRASIL. *Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996*. Brasília, DF. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 12 de outubro de 2021.

BRASIL. *Lei nº 10639 de 09 de janeiro de 2003*. Brasília, DF. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm. Acesso em: 12 de outubro de 2021.

BRASIL. *Lei 11645 de 10 de março de 2008*. Brasília, DF. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm. Acesso em: 12 de outubro de 2021.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

CALUNDU, Grupo de Estudos sobre Religiões Afro-brasileiras. *Aulas afro para ensino médio*. Disponível em: <https://calundu.org/aulas-afro-para-ensino-medio/>. Acesso em: 24 nov. 2021.

CRUZ, Caroline Silva; JESUS, Simone Silva. Lei 11.645/08: A escola, as relações étnicas e culturais e o ensino de história - algumas reflexões sobre essa temática no PIBID. XXVII *Simpósio Nacional de História*. Rio Grande do Norte, 2013. Disponível em: http://www.snh2013.anpuh.org/resources/anais/27/1372726711_ARQUIVO_TrabalhoXVIIISNH-CarolineSilvaCruzeSimoneSilvadeJesus_corrigido.pdf. Acesso em: 10 de outubro de 2021.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. *Currículo em Movimento da Educação Básica: pressupostos teóricos do Currículo em Movimento da Educação Básica*. Brasília, 2018. Disponível em: <https://issuu.com/sedf/docs/1-pressupostos-teoricos>.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. *Currículo em Movimento da Educação Básica: Ensino Fundamental Anos Iniciais – Anos Finais*. Disponível em: https://www.educacao.df.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/Curri%CC%81culo-em-Movimento-Ens-fundamental_19dez18.pdf

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Educação do Distrito Federal (org.). *Currículo em Movimento do Novo Ensino Médio do Distrito Federal*. Brasília, 2020. 193 p.
FANON, Frantz. *Pele negra, máscaras brancas*; tradução de Renato da Silveira. Salvador: EDUFBA, 2008. p. 194

GONZALEZ, Lélia. *Primavera para as rosas negras*. UCPA, 2018.

GONZALEZ, Lélia. Racismo e sexismo na cultura brasileira. *Revista Ciências Sociais Hoje*, Anpocs, 1984, p. 223-244.

HOBBSAWN, Eric. Introdução: a invenção das tradições. In: HOBBSAWN, Eric; RANGER, Terence (Orgs.). *A invenção das tradições*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.

LOTIERZO, Tatiana Helena Pinto. *Contornos do (in)visível: A redenção de Cam, racismo e estética na pintura brasileira do último oitocentos*. 2013. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013. doi:10.11606/D.8.2013.tde-18122013-134956. Acesso em: 2021-11-15.

SCOPEL, Delza Tolone; GOMEZ, Mercedes Silverio. *O papel da escola na superação do preconceito na sociedade brasileira*. Revista educação e tecnologia. Ano 2, nº1. Espírito Santo, 2006. Disponível em: http://www.faacz.com.br/revistaeletronica/links/edicoes/2006_01/edutec_delza_preconceito_2006_1.pdf. Acesso em 10 de outubro de 2021.

RIBEIRO, Djamila. *Quem tem medo do feminismo negro?* 1ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

RIOS, Flavia; LIMA, Márcia. *Por um feminismo Afro Latino Americano*. Lélia Gonzalez. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.

RUFINO, Luiz; SIMAS, Luiz Antônio. *Fogo no Mato: a ciência encantada das macumbas*. 1ª ed. Rio de Janeiro: Mórula, 2018.

RUFINO, Luiz. *Pedagogia das encruzilhadas*. Rio de Janeiro: Mórula editorial, 2019. p. 164.

Recebido em: 09/11/2021
Aprovado em: 23/11/2021