



# Malungos e Zumbi e Dandara: O lugar do negro na escola e o currículo

**Autor: Gilmar Ribeiro Pereira, Co-autor: Guilherme Costa Garcia Tommaselli**

**gilmar.pereira@ifms.edu.br, guilherme.tommaselli@ifms.edu.br**

Instituto Federal de Mato Grosso do Sul

II Seminário de Pós-graduação do IFMS – SEMPOG 2022

## Resumo

O artigo Malungos de Zumbi e Dandara: o lugar do negro na escola e o currículo faz referência ao projeto de extensão realizado na escola municipal Olyntho Mancini de Três Lagoas-MS, que por meio do uso das ações afirmativas aplicou a lei 10.639/2003 que torna à obrigatoriedade no ensino de história a história da cultura afro-brasileira e africana, que posteriormente foi alterada pela lei 11.645/2008. No entanto, tais questões não têm sido tratadas no currículo escolar, que ainda enfatiza a colonialidade europeia. Para tanto, trazemos nesse artigo as experiências centradas no desenvolvimento de uma educação para as relações étnico-raciais do povo negro. Com enfoque nas atividades teóricas, práticas e lúdicas de resistência contra o racismo desenvolvidas no espaço escolar. Por final entendemos a necessidade de fazer a reflexão e o debate sobre o racismo estrutural à brasileira.

**Palavras-chave:** Escola; Currículo; Negro

## Abstract:

The article Malungos de Zumbi e Dandara: o lugar do negro na escola e o currículo makes reference to the extension project carried out in the Olyntho Mancini municipal school of Três Lagoas-MS, which through the use of affirmative action applied law 10.639/2003 that makes mandatory the teaching of history, the history of Afro-Brazilian and African culture, which was later changed by law 11.645/2008. However, these issues have not been addressed in the school curriculum, which still emphasizes European coloniality. Therefore, we bring in this article the experiences focused on the development of an education for ethnic-racial relations of black people. Focusing on theoretical, practical and recreational activities of resistance against racism developed in the school space. Finally, we understand the need to reflect on and debate the structural racism in Brazil.

**Keywords:** School; Curriculum; black.



## 1. Introdução

Ao tornar obrigatório no ensino de história a história da cultura afro-brasileira e africana, a lei 10.639/2003, de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e conforme Resolução 003/2004, que posteriormente foi alterada pela lei 11.645/2008<sup>1</sup>; pois com a lei possibilita ressignificar a cultura afro-brasileira e africana no ensino de história e demonstrar que a história da África, não é somente um lugar de pobreza e mediocridade e, menos ainda somente de belezas naturais. Ou seja, é ir além dessa (de)composição de que a África e a população negra no Brasil não tem uma história. Assim no limite, não existe Brasil sem África, mas existe África sem Brasil.

Tal negação perpassa pela constituição de um currículo de branqueamento sendo uma estratégia de manutenção dos privilégios de ser branco em uma sociedade racista, pois “o negro permaneceu sempre condenado a um mundo que não se organizou para tratá-lo como ser humano [...]”(FERNANDES, 2007, p.33), portanto sempre foram vistos como mercadorias, daí a escravização.

É claro, que a lei não resolve a questão, a própria é um motor de transformações que possibilita romper o silenciamento institucional do sistema educacional brasileiro sobre os conflitos étnico-raciais no país. Abre-se a possibilidade de contestar o sagrado mito da “democracia racial”, que ensinado de forma acrítica levou gerações a compreender de forma equivocada a configuração das relações étnico-raciais no Brasil.

Logo, não é ingenuidade de nossa parte compreender a existência da lei enquanto suficiente para a resolução dos problemas. Isto se deve a diferença da lei e da aplicabilidade dela, na organização da sociedade brasileira. Sob esse aspecto, o sociólogo pernambucano

---

<sup>1</sup>.A cultura indígena sempre foi tratada de maneira equivocada nas escolas e como tentativa de mudança foi sancionada no dia 10 de março de 2008, pelo Presidente Luiz Inácio Lula da Silva, a Lei nº 11.645, que alterou a Lei de Diretrizes e Base da Educação (LDBEN) e passou a obrigar o estudo da história e cultura indígena em todas as escolas do ensino fundamental e médio. Essa Lei é uma modificação da Lei nº 10.639/2003, que instituiu a obrigatoriedade do ensino da história e cultura africana e afro-brasileiro nos currículos escolares. Desde a inclusão da Lei nº 11.645 de março de 2008 que o ensino da história e cultura indígena tornou-se obrigatório nas escolas, sendo abordado nas disciplinas como Educação Artística, Literatura e História do Brasil. Disponível em: [A Lei nº 11.645/08: PROGRAMA DE ÍNDIO? | PET Pedagogia \(ufba.br\)](#) acessado 27/07/2022.



Gilberto Freyre estava correto “[...] quando é que as leis de proibição, portuguesas e brasileiras, foram escritas para serem cumpridas à risca?” (FREYRE, 1933, p. 433). A afirmação do autor se refere a cultura de privilégios e do patriarcado em que há uma variação da severidade de aplicação da lei, de acordo com o privilégio da classe social dominante.

Entretanto, a existência da lei não garante a efetividade de seu cumprimento. Esse fato pode ser pensado, como um dos reflexos do racismo estrutural que organiza a sociedade brasileira, de tal forma, que as próprias instituições são racistas, ou seja, há um racismo institucional que deve-se enfrentar, para que a lei 10.639/2003 seja aplicada tal qual como a própria é!

No entanto, como se trata de uma legislação reparadora que ataca mais de quinhentos anos de privilégios, neste caso, a efetividade da lei depende de todo um contexto escolar específico em que se desenvolva um projeto voltado para a educação das relações étnico-raciais e que se torne um processo educacional de transformação decolonial, de reflexão e de diálogo, sobre a questão étnico-racial do país.

Este artigo é um relato de uma experiência educativa bem-sucedida, em que através do respaldo da lei e da vontade consciente dos educadores a frente do projeto de extensão “Malungo de Zumbi e Dandara – formação básica para a educação das relações étnico-raciais na escola municipal Olyntho Mancini em Três Lagoas-MS”, foi possível desenvolver uma educação de ressignificação da cultura afro-brasileira e africana.

Em fim, esse texto está organizado em três partes, no primeiro ato faremos uma breve narrativa sobre o projeto de extensão - “Malungos de Zumbi e Dandara – formação básica para a educação das relações étnico-raciais na escola municipal Olyntho Mancini em Três Lagoas-MS”; no segundo momento os “ventos sopram” para as discussões “O currículo racista e a possibilidade de um currículo antirracista”; e por último teceremos à guisa das considerações.

## **2. Malungos de Zumbi e Dandara – formação básica para a educação das relações étnico-raciais na escola municipal Olyntho Mancini em Três Lagoas-MS**



No Instituto Federal de Mato Grosso do Sul – campus Três Lagoas (*doravante – IFMS/TL*), há onze (11) anos temos atuado no eixo das relações étnico-raciais. Iniciamos o trabalho em 2011 que culminou na primeira semana da consciência negra, que ao longo do processo foi expandindo-se e desenvolvendo-se sob a coordenação dos professores de sociologia<sup>2</sup> e de história<sup>3</sup>.

O início da trajetória culminaria com o projeto Malungos de Zumbi e Dandara que foi marcado pelo enfrentamento ao currículo do branqueamento e europeizado. E a construção de um currículo da história do povo negro, em que o currículo tornasse primordial no processo educacional para os jovens negros/as, ou seja, de superação do branqueamento euro-eua-cêntrica, como salienta Sousa-Santos(2016) uma ecologia de saberes com os pluralismos da história da cultura afro-brasileira e africana.

O primeiro resultado colhido foi o envolvimento dos estudantes do ensino médio integrado ao técnico e tecnológico (informática e eletrotécnica) do IFMS/TL, que tem acesso às bolsas de estudos (PIBIC-JR/Ensino Médio), sendo assim, foi por meio desse processo que iniciamos a pesquisa/ensino com projetos relacionados às questões étnico-raciais. Mediante a essas possibilidades nasceu o grupo de estudo sobre as questões das relações étnico-raciais, com estudantes bolsistas, voluntários, técnicos administrativos, professores coordenadores e docentes do campus/Três Lagoas, a fim de se reunir uma vez por mês, com um cronograma de textos pré-definidos, para analisar/debater os problemas levantados pelo texto. Tais estudos possibilitaram aos integrantes negros/as uma superação da estética do branqueamento e, vivenciavam a resignificação da negritude e a inflexão do “racismo à brasileira” (FERNANDES, 2007).

Com tal resultado em 2014, procuramos expandir a pesquisa para comunidade externa, assim a ideia adveio da sugestão de uma de nossas estudantes bolsistas. O seu trabalho de iniciação científica era uma pesquisa que tinha como título “A ausência do negro no universo infantil”, uma crítica a naturalização representativa do branqueamento na

---

<sup>2</sup>. Professor Dr. Guilherme Tommaselli é de cor preta, educador e assume uma postura antirracista de corpo e razão.

<sup>3</sup>. Professor Doutorando Gilmar Pereira é de cor branca, educador e assume uma postura antirracista de corpo e razão.



infância. Diante de tal fato ela nos sugeriu a possibilidade de desenvolver um projeto na escola de sua irmã. Foi dessa sugestão que nasceu o projeto de extensão “Malungos de Zumbi e Dandara: Formação básica para a educação das relações étnico-raciais na escola municipal Olyntho Mancini em Três Lagoas-MS”. Por conseguinte tal escola foi assistida durante o período de 2015 à 2018.

Todavia a sua cartografia de atendimento à comunidade define-se da seguinte forma: localiza-se na rua Irma Rosita de Oliveira Lima, Vila Haro, na periferia do município de Três Lagoas-MS. Para tanto, oferece o ensino de educação infantil e fundamental de (pré-escola à 5ª ano), um público diversificado, que em sua maioria são crianças pobres e negros/as, portanto para efeito do nosso projeto de extensão era justamente o público que queríamos encontrar.

Inicialmente fizemos uma explanação do projeto Malungos de Zumbi e Dandara aos professores/as, gestor/a, coordenadora e funcionários/as terceirizados/as, para que pudessem pensar sobre o nosso projeto e a introdução do próprio no projeto político pedagógico (*doravante – PPP*) da unidade escolar. Após uma semana nos deram a resposta de aceite e, foi nesse sentido que fomos introduzindo as práticas da educação para as relações étnico-raciais. Que nos permitiu novas reflexões/problematizações nesse espaço de estranheza e ao mesmo tempo de reciprocidade nesse primeiro semestre.

Já no segundo semestre, desenvolvemos uma série de trabalhos com narrações de histórias africanas no sentido de valorizar o saber e a história da África (histórias dos povos do Congo, Bergin e Mali; e debates em torno da travessia do tráfico do Atlântico africano); com possíveis demonstrações de mapas e caracterizações regionais, bem como, exibições de curtas metragens sobre o racismo, dos quais: vista a minha pele, xadrez, galinha do congo, ninguém nasce racista e outros; a oficina de confecção de boneca *Abayomi* com uso do TNT preto e com retalhos de roupas. Todo o projeto foram ministrados pelos professores coordenadores e auxiliado pelos estudantes bolsistas, para as turmas do primeiro ao quinto ano (3ª ano ao 5ª ano); e com os docentes, gestores, coordenadores da escola nas reuniões pedagógicas, ou, mesmo em sala de aula. Assim mergulhamos no “túnel do espetáculo” da ressignificação da cultura afro-brasileira e africana.



Tais oficinas educacionais decolonizadoras possibilitaram formações positivas em torno das relações étnico-raciais. Portanto, “ao fornecer modelos positivos às crianças e aos jovens, a escola investe na formação de identidades positivas e, portanto, facilitadoras de aprendizagens” (LOPES, 2006, p. 257), isso se traduz no reconhecimento das diferenças socioculturais e étnico-raciais. A interação social-histórica, política e pedagógica foi tão significativa que a equipe escolar nos convidou a participar da construção de um PPP para o ano seguinte. Logo então, insiram em suas práticas as questões da história da África e da população negra do Brasil.

Como consta no manual de Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais, publicado pelo MEC em 2006, a definição de que os sujeitos que constroem e articulam o (PPP), “são protagonistas, atuantes, e procuram eles mesmas formas de responder pelo engendramento e fortalecimento de ações de transformações pedagógicas [...]” (BRASIL, 2006, p. 90). Sendo assim, as práticas pedagógicas previstas no currículo deve oferecer aos discentes conteúdos que se relacionam com a dignidade humana, com a ressignificação da sua identidade e com as relações étnico-raciais, pois a pluralidade e os saberes dava-se no chão da escola (CANDAU, 2008).

No segundo ano foi apresentado à escola Olyntho Mancini a etnomatemática por meio do jogo da Mancala — sendo um jogo que utiliza um tabuleiro com regras de memorização e desafios. Assim possibilitamos aos educandos/as outras formas de ensino-aprendizagem, no sentido de apreender algumas funções da (etno)matemática por meio da cultura afro-brasileira e africana. Para tal atividade utilizou cartelas de ovos; que cortamos em três (3) partes; depois pintamos; e assim estava dado o tabuleiro de jogo. Após essas fases usávamos o tabuleiro de madeira que foi confeccionado com o auxílio das bolsistas (PIBIC-JR/Ensino Médio). A história da Mancala desdobrou sentidos novos nas crianças e nos docentes da escola com relação a cultura afro-brasileira e africana por meio da (etno)matemático, ou seja, África também é saber! Portanto o jogo da Mancala seguiu como tema central para o ano seguinte, especialmente no primeiro semestre.

Assim reconhecer a “valorização da diversidade e da igualdade, estimula mudar o rumo de uma história de exclusão e discriminação” (BRASIL, 2006, p.88) no sentido de construir — “suas identidades individuais e coletivas, garantindo o direito de aprender e de



ampliar seus conhecimentos, sem serem obrigados a negar a si próprios ou ao grupo étnico-racial a que pertencem” (BRASIL, 2006, p.89). Tornar os negros/as (pretos/pretas e pardos/pardas) protagonistas de sua história é possibilitar condições de conhecer/reconhecer/refazer sua história negada durante séculos.

O terceiro ano de projeto, já permitia perceber as transformações que o currículo étnico-racial provocava no cotidiano da escola, no sentido de que as relações étnico-raciais e o problema do racismo agora eram questões centrais e de preocupação de toda comunidade. Nesse ano passamos contar história do povo negro, onde abordávamos o cabelo desmistificando a ideia de cabelo “bom ou ruim”; histórias de representatividade negra no sentido de elevar sua autoestima e autoimagem, por conseguinte a escola fornecia uma estética positiva para as/os crianças negras/negros possibilitando semânticas de emancipação social, bem como, de “desnaturalização da desigualdade racial e do racismo no Brasil” (GOMES, 2017, p. 95).

No quarto ano, no sentido de tornar-se visível a história dos invisíveis, introduzimos no currículo escolar a etnoastronomia. Depois de um semestre de preparação, com estudos e pesquisas, com dois novos orientandos, fomos a escola inserir nas aulas o conhecimento (etno)astronômico visando superar a visão europeizada e apresentar, além desta, as possibilidades de interpretação do céu e da (etno)astronomia produzidas por outras civilizações como os Povos Originários e Africanos. De acordo Gonçalves (2000), a educação para relações étnico-raciais tem o papel de conscientização, por meio das quais crianças de povos originários e as crianças negras/os aprenderiam a história de seus ancestrais, bem como, os valores culturais e étnico-raciais.

As aulas de (etno)astronomia fecharam a participação do grupo no projeto de extensão. Os discentes bolsistas fizeram uma apresentação dos planetários em uma visão eurocêntrica a princípio e depois apresentaram os olhares dos povos originários e africanos com relação ao céu e ao universo. E para aguçar a curiosidade dos/das alunos/as levaram para escola um telescópio, que possibilitou demonstrar a sua finalidade.

Já havia a princípio uma predefinição dos coordenadores de que a proposta de inserção no contexto escolar deveria acontecer em um período de 3 a 5 anos, devendo ser avaliada ao final do quarto ano. Deste modo, ao avaliarmos o desenvolvimento do projeto e



os resultados na escola Olyntho Mancini, entendemos que já era o momento de se retirar e que a escola já podia caminhar com as suas “próprias pernas” em relação a esse aspecto. A escola Olyntho Mancini havia se tornado um “terreno” propício para relações étnico-raciais, com conteúdos mais saudáveis e de um espaço de combate ao racismo.

Para tanto já era possível levar o projeto para outra escola de Três Lagoas e iniciar uma nova trajetória de desafios, agora com algumas experiências de como implantar a educação para as relações étnico-raciais na educação infantil e fundamental, ou seja, uma educação para a ressignificação da cultura afro-brasileira e africana.

Neste caso, a experiência vivenciada com sucesso no IFMS/TL e na Escola Municipal Olyntho Mancini, tem um ponto em comum: a transformação do currículo. Diante desse fato, observaremos na sequência do artigo, de forma conceitual, a problemática do currículo e seu embranquecimento, assim como a necessidade de transformação desses, para que a educação das relações étnico-raciais sejam efetivas na “brecha” de produzir uma educação antirracista.

### **3. O currículo racista e a possibilidade de um currículo antirracista**

Durante gerações seguidas, o currículo escolar brasileiro não teve espaço para a história do povo negro e, o mesmo pode-se dizer sobre a escola brasileira, que também é estruturada com base em um currículo eurocêntrico e de branqueamento, deixando a margem as populações minoritárias. A educação foi durante anos privilégio da elite branca do país e, assim sendo, se constituiu como um lugar de brancos, em que as representatividades negras inexistiam, há não ser como figurantes escravizados.

A discussão sobre o currículo ganhou destaque nos anos 70 quando “intelectuais americanos, ingleses e de outros países começaram a mostrar como os conteúdos curriculares eram perpassados por interesses das elites” (SANTOS, 2009, p. 11). A pesquisa demonstrou que os conteúdos curriculares eram unilaterais e de ponto de vista hegemônicos.

De acordo Moreira (2009) conteúdos que não perpassa o contexto sócio-histórico e político dos/as educandas/os não fazem o menor/ou/maior sentido de aprendizagem, talvez isso explique as evasões, reprovações e exclusões escolares (MOREIRA, 2009). Isso pode ser um indicativo que tal distanciamento de determinados conteúdos contribuem para





fenômenos presentes na escola contemporânea como a (in)disciplina, a violência dentro /ou mesmo fora da escola; o reforço a discriminação e aos preconceitos e entre outros aspectos pejorativos e de inferiorização.

A partir dessas pesquisas e discussões no campo do currículo, nasceu a preocupação em elaborar conteúdos que possibilitasse o conhecimento e o sucesso dos discentes. Nesse sentido Gomes (2007) declara que o currículo ao ser pensado como planejamento apresenta vínculo político e histórico nas constituições das relações sociais e étnico-raciais. Logo, o currículo possibilita organizar e avaliar as ações pedagógicas na escola como um todo, sendo por meio dele uma das possibilidades de formação dos sujeitos, no sentido de propiciar o saber, o conhecimento, os valores, a ética e outros de ecologia de saberes. Pois a escola é a fusão das diversidades sociais, étnicas, raciais e culturais.

Por conseguinte, somos defensores de uma educação de qualidade que torne o sujeito em suas condições limitadas do cotidiano como transformador ativo do meio em que vive, e que seja capaz em um processo educativo fazer a autorreflexão e de compreender em qual sociedade está inserido (MOREIRA, 2009). Dai a necessidade de repensar o currículo no sentido de retomar o histórico da ressignificação das culturas afro-brasileira e africana excluídas das raízes históricas do Brasil, e é possibilitar o reconhecimento negado a esses povos, pois geralmente são lembrados de forma pejorativa, inclusive nos livros didáticos, nos quais são apresentados de forma estereotipada, inferiorizada e de escravização, portanto, negando ao povo negro suas contribuições socioeconômicas, políticas, culturais e étnico-raciais no Brasil. Apple (2011) ainda atribui se quisermos compreender como funciona o poder, é somente olharmos para as margens, logo deparamos com as negações sociais e étnico-raciais.

A inserção da diversidade no currículo escolar é uns dos caminhos para desmistificar as imposições de inferioridade, colonização e dominação que ainda pairam no universo escolar, ou, mesmo no currículo como verdades absolutas e inexoráveis, “pois a inserção da diversidade nos currículos possibilita compreender os fenômenos como etnocentrismo, racismo, [...] e xenofobia” (GOMES, 2007, p.25).

Não se trata somente de incluir a diversidade no currículo, mas é necessário que os docentes encarem como uma formação e ampliação do conhecimento, afastando-se cada vez



mais da noção hegemônica na qual estamos inseridos no cotidiano escolar e até mesmo fora dele, e a partir dessas reflexões delinearam de forma crítica o currículo a ser trabalhado pedagogicamente na escola (GOMES, 2007).

Assim é preciso levar em conta o diferente, o diverso que compõe o contexto social e escolar, por exemplo, as questões étnico-raciais ligadas às culturas afro-brasileira e africana, nesse sentido rompe-se com os paradigmas que “os Outros”, classificados como diferentes, por uma visão hegemônica da branquitude são: negros e indígenas (GUSMÃO, 2003). Para tanto, refletir e debater a diversidade étnico-racial no bojo do currículo escolar é de alguma forma, possibilitar a ressignificação da identidade, da autoimagem e autoestima, do prestígio social e histórico dos estudantes negros/as (pretos/as e pardos/as).

Para tanto Pereira (2007, p.19) atribui, esta situação ao fato de que, “a configuração dos currículos escolares neoliberais, tanto quanto a da escola, não se desvincula da compreensão dos fenômenos culturais”, ou seja, a cultura que grassa os meios escolares ainda, é a da exclusão da diferença, basta ver o caso da lei 10.639/2003, aprovada com prazo de dez anos para seu completo atendimento, na maioria dos sistemas de ensino é letra morta, e sobrevive de iniciativas de educadores preocupados com a educação para as relações étnico-raciais, mas que, no entanto, em um país em que as instituições são racistas, não representa problema aos que não lhe respeitam, ou simplesmente a desconhecem ou ignoram.

De maneira geral, as escolas continuam realizando ações esporádicas sob a forma de datas comemorativas para justificar o cumprimento da lei. Poucas escolas e sistemas de educação levaram a sério, pelo menos parcialmente, disposto no art. 9º, § 2º, alínea “c” da Lei nº 9.131, publicada em 25 de novembro de 1995, e com fundamentação no parecer CNE/CP 3/2004, que homologou as “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana” (BRASIL, 2005, p. 31), bem como, o Plano Nacional de implementação das diretrizes curriculares nacionais para educação das relações e étnico raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana do ano de 2009.

Pergunta-se: por que professores/as e gestores/as educacionais não modificam suas práticas para atender às questões aqui discutidas e contidas como orientações no referido



plano? A justificativa mais ouvida é a de não terem sido formados para tratar dessas temáticas.

Por conseguinte à própria experiência vivida nestes onze (11) anos de trabalho com a temática e nos quatro (4) anos de experiência vivida no desenvolvimento do projeto de extensão Malungos de Zumbi e Dandara, nos demonstraram que a resposta não é apenas uma desculpa, ou seja, há uma notável defasagem no conhecimento sobre a história da África e dos afro-brasileiros no corpo docente e gestores/as das escolas. No entanto, esse desconhecimento não quer dizer que não haja disposição para conhecer, foi o que vivenciamos ao implementar o projeto na escola municipal Olyntho Mancini.

Cabe então, rever os encaminhamentos dados ao currículo escolar e esclarecer os fatos social-histórico e político da construção deste país, nos quais se registra um extermínio da população nativa e uma imposição de sistema escravista moderno ao povo negro, que ainda são vistos como estorvos para a sociedade brasileira, ou seja, retiram suas representatividades, suas ressignificações e suas identidades. Portanto, a força política do branqueamento é (de)marcar a territorialidade do racismo estrutural, em prol dos seus privilégios de colonialidade, patriarcal e de capitalismo global.

#### **4. À guisa das considerações**

A história colonialista tem que ser desvelada/relevada, ou seja, de inflexão decolonial, pois não se deve permitir os (des)continuismo romântico da desumanidade ainda contada nos livros didáticos (SILVA; SOUZA, 2008), que reforçam uma política capitalista global, patriarcal e de racismo estrutural. Isso demonstra o quanto os livros didáticos são tradicionais nas suas abordagens, que os sujeitos/as negros/as estão assujeitados as histórias/ideológicas do branqueamento.

Em contraponto, uma reconstrução do currículo escolar, como a experiência que vivenciamos no IFMS/campus Três Lagoas e na escola municipal Olyntho Mancini, demonstra que o currículo pode atuar em sentido inverso como um dispositivo de combate ao racismo, ao preconceito, as mais diversas formas de discriminação do diferente, buscando tornar a escola e o processo educacional inclusivo, no sentido mais profundo de inserção,



que seriam as possibilidades de viverem com as diferenças; com as trocas de saberes populares de resistência-revolta-revolução da cultura afro-brasileira e africana.

A experiência do projeto de extensão também serviu para atestar que, colocar em debate o racismo e os problemas que ele provoca a população negra é uma forma eficiente de mover a questão a um outro patamar, de urgência e de superação ao racismo estrutural e da falsa noção de “paraíso racial” (FERNANDES, 2007), constituídos pela branquitude colonialista europeizada.

Por isso, são necessárias ações desestabilizadoras dos modelos dominantes, permitindo refletir e debater diferentes saberes, no sentido de configurar um currículo que não seja apenas indicador de metas, mas que apresenta objetivos claros sobre as diferenças sociais e étnico-raciais e, também de estímulo ensino-aprendizagem. Portanto, prova disso foi o trabalho realizado na escola municipal Olyntho Mancini, que em 2018/2019 realizaram sozinhos com a participação da comunidade a semana da consciência negra, uma alusão a morte de Zumbi dos Palmares, que é reconhecido como de líder resistência e de combate a escravização e ao racismo.

O evento é resultado da inflexão do currículo e do reconhecimento das relações étnico-raciais, no campo educacional brasileiro. Portanto, colocar a população negra em evidências são formas do Estado, bem como, a escola pública reconhecer a sua dívida para com a história da cultura afro-brasileira e africana.

Daí as disposições da lei 10.639/03 vai além deste aspecto, uma vez que a sociedade brasileira e o Estado, mesmo com atraso, possibilitam garantir a justiça social e a integração política e cultural, ao incentivar na escola tal enredo de discussão em relação às comunidades marginalizadas ao longo da nossa história. Pois entendemos que é dever do Estado para tal contemplação de educação de qualidade e respeito das diferenças étnico-raciais.

Na esteira Boaventura de Sousa Santos (2010) como nos ensinou, temos que sular as nossas hegemonias no tratamento da superação do *Bissal* do norteamericanismo hegemônico, porque somente assim podemos decolonizar, fazer justiça e criarmos novas instituições que valorizem o respeito mútuo às diferenças e as experiências que nos constituem como seres humanos, para projeção de uma alteridade múltipla, intraduzível e imprevisível no Mundo. Portanto a experiência do projeto de extensão Malungos do Zumbi e Dandara nos apresentou



a possibilidade da inflexão do currículo, da reviravolta do PPP da escola e da dinâmica em que se estabelecessem as relações étnico-raciais nesse espaço, pois a escola também é lugar de povo negro.

Por final com esse artigo não se tem pretensão de esgotar as perguntas e nem mesmo responder todas as indagações, o que se busca é explorar as possibilidades de sugestões/intervenções que o debate pode oferecer a pesquisa, e menos ainda sem as pretensões de universalizar tais constelações de saberes nessa zona de contato.

## 5. REFERÊNCIAS

APPLE, Michael W. Repensando ideologia e currículo. In: MOREIRA, Antonio Flavio; TADEU, Tomaz (Orgs). **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: 12ed. Cortez. 2011. P.49-69

CANDAU, Maria Vera. Diferenças culturais e processos pedagógicos - “A diferença está no chão da escola”. In. **Salto para o futuro – currículo: questões contemporâneas**. Ano XVIII – Boletim 22 1 – Outubro/2008.

BRASIL. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana**. Ministério da Educação e a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial. Brasília. 2004.

BRASIL. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana**. Ministério da Educação e a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial. Brasília. 2005.

BRASIL. Ministério da Educação / Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico-Raciais**. Brasília: SECAD, 2006.

GOMES, Nilma Lino. **Indagações sobre currículo: diversidade e currículo**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

FERNANDES, Florestan. **O negro no mundo dos brancos**. 2 ed. Revista São Paulo: Global, 2007.

FREIRE, Gilberto. **Casa-grande & senzala**. 44ª ed. Rio de Janeiro: Record, 2001.



GONÇALVES, L. A. Negros e educação no Brasil. In: LOPES, E. M. et al. **500 Anos de Educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, p. 325-346. 2000.

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

LOPES, Ana Lúcia. Currículo, escola e relações étnico-raciais. In. **Educação – africanidades – Brasil**. Brasília, 2006. p. 13 a 31.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. Currículo: conhecimento e cultura – Sobre a qualidade na educação básica e a concepção de currículo. In. **Salto para o futuro – currículo: conhecimento e cultura**. Ano XIX – Nº 1 – Abril/2009.

PEREIRA, Edimilson de Almeida. **Malungos na escola: questões sobre culturas afrodescendentes e educação**. São Paulo: Paulinas, 2007.

OLIVEIRA, Iolanda de. Raça, Currículo e Práxis, Pedagógica. In. OLIVEIRA, Iolanda de; SISS, Ahyas. **População Negra e Educação Escolar**. Cadernos Penesb. Niterói: UFF. nº. 7. P. 1 – 320, 2006. p. 43 à 70.

SANTOS Boaventura S.; MENESES, Maria Paula (Orgs.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Tradução intercultural: Diferir e partilhar con passionalità. In Maria Paula Meneses, João Arriscado Nunes, Carlos Lema Añón, Antoni Aguiló Bonet and Nilma Lino Gomes. **Construindo as Epistemologias do Sul Para um pensamento alternativo de alternativas**. CLACSO, 2016.

SANTOS, Lucíola. A construção do currículo: seleção do conhecimento escolar. In. **Salto para o futuro - currículo: conhecimento e cultura**. Ano XIX – Nº 1 – Abril/2009.

SILVA, Giovani José da; SOUZA, José Luiz de. **Educar para a Diversidade Étnico-Racial e Cultural: Desafios da Educação Inclusiva no Brasil**. Inter-Ação: Rev. Fac. Educ. UFG, 33 (1): 169-192, jan./jun. 2008.

SITE – Disponível em: [A Lei nº 11.645/08: PROGRAMA DE ÍNDIO? | PET Pedagogia \(ufba.br\) acessado 27/07/2022.](#)