

O ENSINO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: UM OLHAR SOBRE AS PRÁTICAS EDUCATIVAS NUMA ESCOLA DE ENSINO FUNDAMENTAL¹

Célia Regina da Silva Zerbato²
Isabela Perpetua Cardoso³
Naiara Cristina Pereira dos Santos⁴

RESUMO

Com a promulgação da Lei 10.639/03, seguida da publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História Afro-brasileira e Africana de 2004, as instituições educacionais, tanto públicas como privadas, sentiram necessidade de fomentarem em seus currículos o desenvolvimento de práticas pedagógicas que garantissem o ensino em questão aos seus educandos e, ao mesmo tempo, tornou-se imperioso garantir a formação contínua aos seus professores no tocante ao entendimento das dimensões teórico-práticas do referido ensino. Nessa direção, o intento deste artigo será discutir como se apresenta o ensino das relações étnico-raciais no currículo da escola EMEF Francisco Alves de Oliveira, anos iniciais, situada no município de Estrela D’oeste. Para tal, este trabalho monográfico foi desenvolvido com base na abordagem qualitativa da análise da realidade escolar selecionada com vista ao objeto de estudo: o ensino das relações étnico-raciais. A pesquisa foi delimitada pelo estudo de caso em que foram utilizados como meios de coleta de dados a aplicação de questionário semiestruturado, além da análise de documentos e de obras que versam sobre o assunto. A análise de dados baseou-se na abordagem qualitativa de cunho descritivo-interpretativa e crítica dos contextos e dos materiais coletados, com finalidade de identificar e avançar nas discussões quanto aos limites e possibilidades de materialização do ensino em termo no currículo da escola seleta.

Palavras-chave: Ensino das relações étnico-raciais. Currículo. Ensino Fundamental.

ABSTRACT

With the enactment of the Law 10.639/03 followed by the publication of the National Curriculum Guidelines for the Education of Ethnic-Racial Relations and for the Teachings of Afro-Brazilian and African History from 2004, both the public and the private educational institutions felt the need to foment their curriculum with developments of pedagogical practices that would guarantee the teachings of the students in question and at the same time it would become imperious to guarantee continuous training for the teachers regarding the understanding of the theoretical and practical dimensions of these teachings. In this sense, the purpose of this article will be to discuss how the teaching of ethnic-racial relations is presented in the curriculum of the EMEF Francisco Alves de Oliveira elementary school, located in the county of Estrela D’oeste. To produce this monographic work there was a development based

¹ Este artigo apresenta resultados parciais da monografia intitulada “O ensino das relações étnico-raciais: um olhar sobre as práticas educativas nos anos iniciais do ensino fundamental”, apresentada ao Programa de Iniciação Científica (PIC) da Unijales, sendo concluída em março de 2019.

² Mestre em Geografia pela Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, MS. Graduada em Pedagogia pela Faculdade União Cultural do estado de São Paulo, Araçatuba, SP. Professora do curso de Pedagogia do Centro Universitário de Jales, UNIJALES. zerbatocrs@gmail.com

³ Graduada em Pedagogia pelo Centro Universitário de Jales, UNIJALES.

⁴ Graduada em Pedagogia pelo Centro Universitário de Jales, UNIJALES.



on the qualitative approach to the analysis of the selected school's reality with a view on the object of study: the teaching of ethnic-racial relations. The research was developed by the case study in which semi-structured questionnaires were used as means of data collection, in addition to the analysis of documents and works dealing with the subject. The data analysis was based on a qualitative approach of a descriptive-interpretative and critics of the contexts and materials collected with the purpose of identifying and advancing in the discussions regarding the limits and possibilities of materialization of teaching in terms of the curriculum at the selected school.

Keywords: *Teaching ethnic-racial relations. Curriculum. Elementary School*

1. Introdução

No Brasil, as desigualdades sociais e educacionais entre brancos e negros ainda são acentuadas, sendo este último grupo o que apresenta os mais baixos índices de desenvolvimento humano. O negro, público-alvo de práticas preconceituosas, carrega um estigma, uma marca, uma relação perversa e/ou negativa quanto a tudo o que diz respeito ao ser negro, às suas formas de ser e de significar o mundo. As representações preconceituosas em relação aos afrodescendentes ditam ideais estéticos, epistemológicos e culturais distorcidos e que são reproduzidas dentro do espaço escolar, local onde paradoxalmente, neste momento histórico, se atribui a responsabilidade pela promoção de valores de respeito pelas diversidades. (PEREIRA, 2014).

Diante deste quadro, urge a materialização do ensino das relações étnico-raciais com qualidade e sem abrir mão dos conteúdos curriculares no chão das escolas, objetivando o combate ao racismo e a promoção da igualdade sem perder de vista a melhoria da qualidade das relações humanas no cotidiano das escolas brasileiras que, atualmente, são plural e desigual. Portanto, a promoção da educação das relações étnico-raciais nas práticas educacionais, na luta por uma sociedade mais equitativa, é um grande desafio posto aos educadores brasileiros. Nessa direção, o presente artigo propõe discutir como se apresenta o ensino das relações étnico-raciais no currículo da escola EMEF Francisco Alves de Oliveira, anos iniciais, situada no município de Estrela D'Oeste, SP, cotejando com o arcabouço legal, bem como refletir sobre os limites e possibilidades para sua implementação.

Para tal, analisou-se a proposta pedagógica da unidade escolar seleta e sua conformidade ou não com as determinações da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN - e as alterações, no corpo desta lei, propiciadas pelas leis n.10.639/2003 e a de n. 11.645/2008, bem como das Diretrizes Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana. Este trabalho foi desenvolvido com base na abordagem qualitativa da análise da realidade escolar selecionada com vistas ao objeto de



estudo: o ensino das relações étnico-raciais e o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana, bem como da cultura indígena. Ressalta-se que este estudo não tratou das práticas pedagógicas voltadas para o ensino da cultura indígena.

Desse modo, a pesquisa foi delineada pelo estudo de caso “em que são utilizados diversos métodos e técnicas de coletas de dados, como por exemplo, a entrevista e a análise de documento”. (GIL, 2009, p.8). Analisou-se o baluarte legal que sustenta o referido ensino, além da realização de pesquisa bibliográfica de obras que versam sobre o assunto. Outro recurso utilizado consistiu na aplicação de um questionário semiestruturado, para trinta e dois (32) professores lotados na escola seleta, com a finalidade de analisar as representações dos professores sobre o arcabouço legal do ensino das relações étnico-raciais e as ações de formação continuada em relação ao tema, bem como as suas percepções sobre as práticas educativas realizadas em suas aulas acerca da modalidade de ensino em questão. A análise de dados baseou-se na abordagem qualitativa de cunho descritivo-interpretativa e crítica dos contextos e dos materiais coletados (BARDIN, 1977), com finalidade de identificar e avançar nas discussões quanto aos limites e possibilidades do ensino das relações étnico-raciais.

Sabe-se que além de um direito legal a educação tem sido entendida como um processo de desenvolvimento humano, sendo a educação básica o espaço sociocultural e institucional responsável pelo trato pedagógico do conhecimento e da cultura - conforme expressa os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). No entanto, como pondera Gomes (2001, p. 86), em alguns momentos históricos às práticas educativas podem ser extremamente segregacionistas ou discriminatórias. Isso ocorre quando na educação o discurso e a prática desenvolvidos estão a serviço da homogeneização e não da diversidade ou reconhecimento das diferenças.

Estudos demonstram que a educação básica brasileira ainda é marcada pela desigualdade, e que uma das marcas mais expressiva dessa desigualdade esta relacionada ao aspecto racial. E neste contexto, “a população afrodescendente esta entre aquela que mais enfrenta cotidianamente as diferentes facetas do preconceito, do racismo e da discriminação que marca, nem sempre silenciosamente, a sociedade brasileira.” (BRASIL, 2009). Do reconhecimento desse quadro, surge a importância de se incluir nos currículos escolares um trabalho sistematizado e intencional que leve o aluno a compreender as raízes históricas e sociais de exclusão da maioria dos afrodescendentes do direito à verdadeira cidadania. Na busca de refletir a quantas anda a implementação da Educação das relações étnico-raciais no chão de uma escola de ensino fundamental é o intuito máximo deste artigo.



2. Reflexões sobre os afrodescendentes na sociedade brasileira, o racismo e os movimentos de resistência

A população negra brasileira tem passado por uma miríade de dificuldades no campo educacional formal desde o período colonial. Até 1988, ano da abolição formal da escravidão no Brasil, por meio da chamada Lei Áurea, a população negra escravizada vivenciou a experiência de ter poucos direitos, assinalados em vários documentos oficiais, sob a tutela dos senhores da terra e do Estado. (CHALHOUB, 1990; MATTOS, 1997 apud BRASIL, 2006). No entanto, a série de barreiras forjadas nesse contexto não impediu as populações negras de promoverem a continuidade de suas histórias e suas culturas, bem como o ensinamento de suas visões de mundo. Neste contexto histórico, o patrimônio cultural e a educação do povo negro se desenvolveram, nas formas individuais e coletivas, nas senzalas, terreiros, quilombos e irmandades, ou seja, foram nestes espaços que a identidade deste povo foi preservada como patrimônio da educação dos afro-brasileiros. Apesar das precárias condições de sobrevivência que a população negra enfrentou e ainda enfrenta, a relação com a ancestralidade e a religiosidade africanas e com os valores nelas representados, assim como a reprodução de um senso de coletividade, por exemplo, possibilitaram a dinamicidade da cultura e do processo de resistência das diversidades afro-brasileiras, todavia apartado do ambiente formal escolar. (BRASIL, 2006). O quadro em tela pouco se alterou durante o século XIX, momento de expansão do capitalismo brasileiro, e nada de significativo foi feito em termos de legislação para a promoção da cidadania plena da população negra:

De 1815, quando Portugal concorda em restringir o tráfico ao sul do Equador a 1888 – com a Lei Áurea, a população escravizada recorreu a uma gama de formas de resistência para que seus limitados direitos fossem reconhecidos e assegurados. O processo de transformação da mão de obra dos trabalhadores escravizados em trabalhadores livres foi paulatino, e lei como a do Ventre Livre (1871), Saraiva – Cotegipe ou Lei dos Sexagenários (1885), que a rigor deveriam favorecer a população negra, caracterizaram-se como mais um instrumento de controle em prol da ordem escravocrata. Assim também, impediu-se a integração da população negra liberada, mediante várias outras leis que, ao serem incorporadas ao trato cotidiano, acabaram por tornar-se meios de promoção dos grupos hegemônicos (SILVA JÚNIOR, 1998 apud Brasil 2006, p. 17).

Ainda neste período, o acesso à educação formal da população afrodescendente era tolhido inclusive por documentos oficiais, fato que pode ser constatado, por exemplo, pelo “Decreto nº 1.331, de 17 de fevereiro de 1854, que coibia a admissão de escravos nas escolas pública e a previsão de instrução para adultos negros dependia da disponibilidade de professores. Mas também, o Decreto nº 7.031-A, de 6 de setembro de 1878, estabelecia que os



negros só podiam estudar no período noturno e diversas estratégias foram montadas no sentido de impedir o acesso pleno dessa população aos bancos escolares. (BRASIL, 2006).

Segundo Santos (2001), no século XX a questão racial ainda estava fortemente marcada pelo período escravagista e junto dessa forte marca vem também à mácula de que os negros são inferiores e por esse motivo eram escravizados.

Outros países acreditavam que aqui no Brasil vivia-se em harmonia por ser um país multicultural, o que não condizia com a realidade:

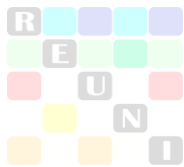
A necessidade de reescrever a História nas diversas áreas do conhecimento é de extrema importância, principalmente para desmitificar o mito de que o Brasil, por ser um país de grande miscigenação, não tem problemas raciais como sempre se observa por meio de educadores internacionais (CAVALLEIRO, 2001, p. 33).

Tratava-se do mito da democracia racial, racismo à brasileira, que foi disseminado na prática social após a abolição da escravidão e que ganhou força no imaginário popular especialmente em São Paulo – extrapolando as fronteiras do país como citado anteriormente. A ideologia ganhou ares de oficial até, praticamente, as últimas décadas do século XX. Todavia, cabe ressaltar que:

Democracia racial, a rigor, significa um sistema racial desprovido de qualquer barreira legal ou institucional para a igualdade racial, e, em certa medida, um sistema racial desprovido de qualquer manifestação de preconceito ou discriminação. A lei Áurea, em 1888, aboliu a escravidão, o principal dispositivo institucional de opressão dos negros no Brasil. Em 1889, a proclamação da República universalizou, em tese, o direito à cidadania. Do ponto de vista do discurso legal, cidadãos negros passariam a desfrutar de uma igualdade de direitos e oportunidades em relação aos brancos em todas as áreas da vida pública: educação, emprego, moradia, terra, saúde, lazer, etc. No entanto, não podemos esquecer que, segundo o artigo 70, título IV, da Constituição de 1891, não tinham direitos políticos, ou seja, não podiam votar e ser votados, entre outros, os analfabetos, condição na qual se encontrava a maioria da população negra, em São Paulo, no alvorecer da República. Assim, a inexistência da igualdade política anulava, na prática, muito dos supostos avanços da teoria. (DOMINGUES, 2005)

Neste contexto o negro continuava em desvantagem, isto é, não podia concorrer em condições paritárias com o branco, haja vista que a cor não deixou de ser um fator restritivo ao sucesso individual ou dos grupos negros aos bens públicos e privados. Por isso, na concorrência instaurada no mercado de trabalho, o mérito não era o único critério para o indivíduo vencer na vida em uma sociedade marcada pela desigualdade de condições e/ou distorções do sistema social vigente. Todavia, pelo discurso da elite, o fracasso na vida do negro era interpretado como consequência das suas próprias deficiências – os abastados vendiam a ideia que o sistema oferecia igualdade de oportunidades a todos, tanto negros como brancos. E o discurso de culpabilização da vítima se materializava da seguinte forma:

“Se os negros fracassaram em sua ascensão na sociedade brasileira, evidentemente isso foi por sua própria culpa, pois essa sociedade não reprimiu nem obstruiu de modo



algum o seu progresso. A realidade continuada da pobreza e marginalização dos negros não era vista como uma refutação da ideia de democracia racial, mas sim como uma confirmação da preguiça, ignorância, estupidez, incapacidade etc., o que impedia os negros de aproveitar as oportunidades a eles oferecidas pela sociedade brasileira [...]” (ANDREWS, 1991 apud DOMINGUES, 2005).

Conforme Domingues (2005), o negro acabava assumindo e introjetando essa ideologia da “fracassomania”, reforçando o complexo de superioridade do branco e em contrapartida o complexo de inferioridade do negro, desse modo, o negro passou a se sentir responsável por seus próprios infortúnios. Por outro lado, a elite passou a transferir para o negro todas as mazelas que o afetavam e sua incapacidade de adaptar-se ao estilo de vida urbano e fabril. O quadro em tela reforçou o mito da democracia racial

O mito da democracia racial dificultou para os negros e "mulatos" a compreensão de que seus interesses eram comuns. Quando o negro ou "mulato" agregava-se aos estratos mais elevados, sofria um processo de cooptação ideológica e abandonava sua identificação com a luta do seu grupo racial de origem, preferindo pautar-se como "negro de alma branca". Tal comportamento causava revolta nos "irmãos de cor" menos favorecidos. Além disso, o mito da democracia racial conseguiu introjetar na cabeça do negro que a solução para os males produzidos pela exclusão era individual e não passava pela luta coletiva de transformação do sistema racial. Quando um negro, individualmente, rompia a barreira racial, não anulava, mas ficava reforçado o mito, posto que seu gesto significava uma aceitação conformada às regras do jogo, impostas pelo branco. (DOMINGUES, 2005)

Essa situação reforça um consenso entre os brancos da não existência de problema racial no Brasil e com o crescimento do movimento negro no início do século XX, especialmente em São Paulo, gerou-se um isolamento político dos movimentos negros da reivindicação da sociedade global, tendo em vista a ampliação das garantias democráticas na ordem republicana, a luta antirracista tornou-se uma tarefa apenas dos negros afirma Domingues (2005). No contexto desta pressão ideológica de racismo à brasileira, sob o manto do mito da democracia racial, brotaram vários movimentos negros de resistência:

Em São Paulo, apareceram o Club 13 de Maio dos Homens Preto (1902), o Centro Literário dos Homens de Cor (1903), a Sociedade Propugnadora 13 de maio (1906), o Centro Cultural Henrique Dias (1908), a Sociedade União Cívica dos Homens de Cor (1915), a Associação Protetora dos Brasileiros Pretos (1917); no Rio de Janeiro, o Centro da Federação dos Homens de Cor; em Pelotas/RG, a Sociedade Progresso da Raça Africana (1891); em Lages/SC, o Centro Cívico Cruz e Souza (1918) [...]. De cunho eminentemente assistencialista, recreativo e/ou cultural, as associações negras conseguiam agregar um número não desprezível de “homens de cor”, como se dizia na época (DOMINGUES, 2007, p. 103).

Estes grupos criaram a imprensa negra e discutiram, à época, problemas ligados a marginalização. Em 1931, emergiu no cenário brasileiro a Frente Negra Brasileira (FNB), reunindo algo em torno de 20 mil associados e se fez presente em diversos estados brasileiros – em 1936 se transformou em partido político (DOMINGUES, 2007). Com a ditadura militar



houve uma inflexão do movimento negro, sendo retomado o crescimento a partir do final da década de 1970.

A partir do final dos anos 70 do século XX, novos atores sociais na cena política, protagonizados pelos movimentos populares, sobretudo os ligados ao gênero e a etnia, passaram a reivindicar uma maior participação e reconhecimento de seus direitos de cidadania. Entre esses movimentos sociais, podemos indicar [...] os movimentos de consciência negra, que lutam, em todo país, contra quaisquer formas de preconceito e discriminação racial, bem como pelo direito à diferença [...] (FERNANDES, 2005, p. 381 apud DOMINGUES, 2007).

Com o fim da ditadura e a entrada na Nova República, o movimento negro que cresceu após os anos 1970 se entrelaçou ao crescimento do movimento negro global e, neste contexto, cresce a mobilização para descolonizar a historiografia africana e os currículos escolares.

3. A busca pela descolonização do currículo: um desafio à luz da LDBEN alterada pela lei nº10. 639/03

A matriz cultural brasileira recebeu forte influência europeia, silenciando aspectos culturais das matrizes indígenas e africanas. Assim, o português construiu um paradigma educacional que acabou negando uma conformação multirracial e pluriétnica.

Reflexões de Santomé (1995), sobre a relação entre currículo e culturas negadas e silenciadas, expressam o predomínio de um currículo eurocêntrico no âmbito das escolas brasileiras antes da reformulação da LDBEN pela Lei Nº10639/03, o que têm forjado muitos estudos sobre o trato da questão da diversidade étnico-racial no currículo escolar. Segundo o autor:

Quando se analisam de maneira atenta os conteúdos que são desenvolvidos de forma explícita na maioria das instituições escolares e aquilo que é enfatizado nas propostas curriculares, chama fortemente a atenção à arrasadora presença das culturas que podemos chamar de hegemônicas. As culturas ou vozes dos grupos sociais minoritários e/ou marginalizados que não dispõem de estruturas importantes de poder continuam ser silenciadas, quando não estereotipadas e deformadas, para anular suas possibilidades de reação (SANTOMÉ, 1995, p. 163).

Condição curricular contraproducente à condição multirracial do país. Segundo Rocha (2007, p. 23), multirracial é um termo abrangente, sugerindo pluralidade de heranças por várias gerações. “Na realidade brasileira, podem ser encontrados indivíduos negros, asiáticos, brancos, indígenas. A maior parte da população, sem dúvida, resulta de mestiçagens várias de todos os grupos entre si, em maior ou menor grau”.

Somente com a homologação da Lei 10.639/03 que alterou a Lei nº 9.394/96, determinante das Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDBEN, os currículos das instituições da educação básica, tanto públicas quanto particulares, foram tutelados pela



obrigatoriedade de se inserir a temática "História e Cultura Africana e Afro-brasileira", oportunizando o espraiamento do discurso multicultural nos espaços escolares. Ressalta-se que foi notória, tanto na Constituinte quanto na elaboração da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96), a participação da militância negra na luta para tentar alterar as profundas marcas do eurocentrismo que lastreava as políticas educacionais até os anos 1980. Porém, Rodrigues (2005) ressalta que nem a Constituição de 1988 nem a LDBEN incluíram, de fato, as reivindicações desse movimento em prol da educação.

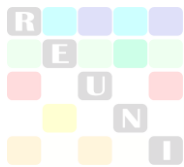
Os debates em volta do assunto racial concretizado entre o Movimento Negro e os parlamentares revelam um processo de esvaziamento do conteúdo político das reivindicações. Estas acabaram sendo inseridas de maneira parcial e distorcidas nos textos legais. Compreendendo esse processo, é possível entender o significado genérico do art. 26 da LDBEN, que só foi revisto e alterado quando ocorreu a sanção da Lei nº 10.639/03.

A Lei 10.639/03, política de ação afirmativa, agrega em sua gênese o compromisso assumido internacionalmente pelo Estado brasileiro na “3ª Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e Formas Correlatas de Intolerância”, promovida pela Organização das Nações Unidas, ONU, na cidade de Durban, África do Sul, em 2001. Assumindo o compromisso de principiar importantes políticas voltadas para a promoção dos direitos dos afrodescendentes e da igualdade racial, sendo uma das propostas defendidas e aceitas pelo governo brasileiro na conferência a de se introduzir no currículo escolar a disciplina “História Geral da África e do Negro no Brasil”, proposta que veio a ser atendida, em grande parte, em 2003, com a homologação da lei 10639/03, oriunda do Projeto de Lei nº 259, apresentado em 1999 pela deputada Esther Grossi e pelo deputado Benhur Ferreira (GOMES, 2005). Base legal que ganha maior consistência com suas respectivas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais,

Em 2004 o Conselho Nacional de Educação instituiu as Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, através de Resolução CNE/CP nº 1/2004 que detalha os direitos e obrigações dos órgãos federativos frente à implementação da Lei nº 10.369/03 e justifica a necessidade do ensino da história afro-brasileira e africana pela comprovada existência de desigualdades atestadas em estudos publicados, produzidos por órgãos oficiais, bem como por pesquisadores na área de educação, afirmando haver razões históricas e sociais suficientes para que as diretrizes indiquem ações efetivas em todas as instâncias do sistema educacional (BRASIL, 2004).

O parecer também determina:

[...] oferecer uma resposta, entre outras, na área da educação, à demanda da população afrodescendente, no sentido de políticas de ações afirmativas, isto é, de políticas de reparações, e de reconhecimento e valorização de sua história, cultura, identidade. Trata, ele, de política curricular, fundada em dimensões históricas, sociais, antropológicas oriundas da realidade brasileira, e busca combater o racismo e as



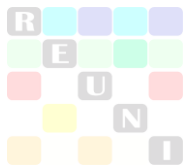
discriminações que atingem particularmente os negros. Nesta perspectiva, propõe a divulgação e produção de conhecimentos, a formação de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos orgulhosos de seu pertencimento étnico-racial - descendentes de africanos, povos indígenas, descendentes de europeus, de asiáticos – para interagirem na construção de uma nação democrática, em que todos, igualmente, tenham seus direitos garantidos e sua identidade valorizada.

Outra contribuição importante foi o lançamento, em 2009, do Plano Nacional de implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, tendo como objetivo principal:

[...] colaborar para que todo o sistema de ensino e as instituições educacionais cumpram as determinações legais com vistas a enfrentar todas as formas de preconceito, racismo e discriminação para garantir o direito de aprender e a equidade educacional a fim de promover uma sociedade mais justa e solidária (BRASIL, 2009, p. 22).

A homologação do arcabouço legal que estabelece a inserção da educação das relações étnico-raciais trouxe a baila a necessidade de formação contínua dos educadores, de forma obrigatória, e discussões sobre as abordagens acerca da história e valorização da cultura do povo negro. As referidas temáticas já eram estabelecidas pela LDBEN (1996) pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997), mas ainda não eram debatidas de forma clara e objetiva. E somente os textos de tais documentos não são necessários para a construção de uma prática pedagógica que conscientize sobre a existência do racismo e as desigualdades raciais e, por isso, foi preciso a promulgação de uma legislação específica para que o Ensino em termo se consolide nos currículos escolares. Para tanto, urge o espraiamento no chão das escolas de práticas pedagógicas, portanto, de currículos que atendam as diretrizes propostas pela legislação afirmativa em tela – que, ao mesmo tempo, demandem também políticas de formação dos professores como previsto no próprio corpo das DCERER (2004)

Pedagogias de combate ao racismo e a discriminações elaboradas com o objetivo de educação das relações étnico/raciais positivas têm como objetivo fortalecer entre os negros e despertar entre os brancos a consciência negra. Entre os negros, poderão oferecer conhecimentos e segurança para orgulharem-se da sua origem africana; para os brancos, poderão permitir que identifiquem as influências, a contribuição, a participação e a importância da história e da cultura dos negros no seu jeito de ser, viver, de se relacionar com as outras pessoas, notadamente as negras. Também farão parte de um processo de reconhecimento, por parte do Estado, da sociedade e da escola, da dívida social que têm em relação ao segmento negro da população, possibilitando uma tomada de posição explícita contra o racismo e a discriminação racial e a construção de ações afirmativas nos diferentes níveis de ensino da educação brasileira. Tais pedagogias precisam estar atentas para que todos, negros e não negros, além de ter acesso a conhecimentos básicos tidos como fundamentais para a vida integrada à sociedade, exercício profissional competente, recebam formação que os capacite para forjar novas relações étnico-raciais. Para tanto, há necessidade, como já vimos, de professores qualificados para o ensino das diferentes áreas de conhecimentos e, além disso, sensíveis e capazes de direcionar positivamente as



relações entre pessoas de diferentes pertencimento étnico-racial, no sentido do respeito e da correção de posturas, atitudes, palavras preconceituosas. Daí a necessidade de se insistir e investir para que os professores, além de sólida formação na área específica de atuação, recebam formação que os capacite não só a compreender a importância das questões relacionadas à diversidade étnico-raciais, mas a lidar positivamente com elas e, sobretudo criar estratégias pedagógicas que possam auxiliar a reeducá-las. (BRASIL, 2004).

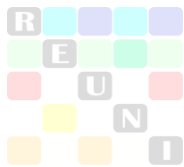
Veja-se que o papel indutor da Lei como política pública que aponta para a ampliação da responsabilidade do Estado diante da complexidade e das múltiplas dimensões e tensões em torno da questão da descolonização do currículo na educação básica. Desde a promulgação da Constituição de 1988, aos governos brasileiros buscam criar condições para a construção de um Estado democrático de Direito com ênfase na cidadania e na dignidade da pessoa humana, contudo, ainda se faz latente uma realidade marcada por posturas subjetivas e objetivas de preconceito, racismo e discriminação aos afrodescendentes, que, historicamente, enfrentam dificuldades para o acesso e a permanência nas escolas. Portanto, para que estas políticas afirmativas se concretizem na formação de um educador para uma educação multiétnica e antirracista, que saiba abordar a história da África e da cultura negra no Brasil conforme os princípios que atendam as diretrizes oficiais.

5. Análise de dados do questionário: representações dos professores sobre o arcabouço legal do ensino das relações étnico-raciais, formação contínua e práticas educativas

Na busca por esclarecimento das possibilidades e limites de aplicação dos ditames do arcabouço legal que determina o ensino das relações étnico-raciais, adentrou-se o chão da escola EMEF Francisco Alves de Oliveira, situada na cidade de estrela D'Oeste, SP, onde, sob autorização da direção escolar, foi aplicado pelas pesquisadoras um questionário semiestruturado para trinta e dois (32) professores, sendo uma parte voltada para a caracterização do corpo docente, não abordada neste artigo, e a segunda parte composta por cinco (5) questões discursivas referentes ao arcabouço legal do ensino das relações étnico-raciais, sobre a formação contínua do professor em relação ao tema e suas representações sobre as práticas educativas acerca da modalidade de ensino em questão.

Na análise dos resultados foram usados os anacrônicos P1, P2, P3 e assim sucessivamente para se referirem as falas dos professores partícipes da pesquisa com o intuito de manter o anonimato dos mesmos e, ao mesmo tempo, facilitar a organização dos dados.

Primeira pergunta a ser analisada. **Questão 1:** Conhece a legislação que determina a inserção do ensino das relações étnico-raciais na Educação básica?



Dos trinta e dois (32) professores apenas seis especificaram leis que, porventura, configurariam a obrigatoriedade de se oferecer o ensino das relações étnico-raciais. Seguem:

- P1 Na LDB e PCN – Não me lembro o número.
- P2 Sim, LDB, RCN.
- P3 Sim. A lei vigente consta na LDBEN e Constituição Federal, PCNs, etc.
- P4 As leis que tem na LDB.
- P5 As leis sobre étnico-raciais estão presentes na LDB
- P6 Sim. As leis estão presentes na Constituição. (Dados coletados por meio de questionário aplicado em 15 de agosto de 2018 e organizados pelas autoras)

Observa-se que nenhum dos cinco professores citou a lei 10.639/03 e/ou suas respectivas diretrizes escolares para a Educação das Relações Étnico-Raciais e Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e África, de 2004. Ressalta-se que embora muitos tenham citado a LDBEN, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 9394/96, a mesma não regulamenta de forma clara o ensino em termo – o que levou a homologação de legislação específica a posteriori. A Constituição e o RCNEI, Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil, documentos citados pelos professores, não fazem referências específicas ao ensino em questão, assim, sendo falho o apontamento dos mesmos como compósitos do arcabouço legal do ensino em questão. Os PCNs, Parâmetros Curriculares Nacionais são documentos produzidos em 1998, portanto, antecedendo a legislação que determina a obrigatoriedade da Educação Étnico-Racial – porém, o volume dedicado aos Temas Transversais traz a temática “Pluralidade Cultural” tão propalada nos discursos dos professores participantes da pesquisa como se observa nas falas que serão apresentadas mais à frente e que se referem a práticas realizadas em sala de aula.

Na mesma questão, podem-se observar outras falas que reforçam o desconhecimento dos professores do arcabouço legal e, portanto, da obrigatoriedade de desenvolverem o ensino das relações étnico-raciais em todas as modalidades de ensino - incluindo o ensino fundamental, anos iniciais, faixa de escolarização em que atuam. Seguem algumas falas:

- P7 Já li alguma coisa sobre o assunto.
- P8 Não sei especificamente as leis, mas de forma geral, básica e superficial conheço o ensino das relações étnico-raciais, focando sempre o respeito a diversidade cultural.
- P9 Sim. Cursos e palestras. Não sei as leis.
- P10 Sim, por meio de cursos e palestras, porém não sei citar as leis que a compõe.
- P11 No momento não me recordo. (Dados coletados por meio de questionário aplicado em 15 de agosto de 2018 e organizados pelas autoras).

Nota-se também nas falas dos professores, que alegam ter tido contato com os conteúdos do referido ensino por meio de cursos e palestras, visão superficializada do assunto. Outro aspecto a ser observado é a não referência de terem aprendido o assunto na formação inicial, isto é, na graduação. Neste último item, alguns fatores parecem corroborar: a) muitos



professores foram graduados em período anterior à promulgação da legislação específica; b) deficiência nos programas e ações de formação continuada e c) falhas nos currículos das licenciaturas, que não contemplam a temática. O que podem se reforçados pelos dados coletados nas respostas da próxima pergunta.

Questão 2. Participou de curso ou palestras de formação continuada que versavam sobre o ensino das relações étnico-raciais? Quais? Coloque também quantas horas de duração e ano de realização.

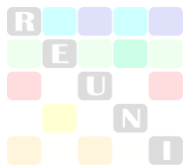
Dos trinta e dois (32) professores que responderam ao questionário, apenas cinco (5) disseram que participaram de algum tipo de capacitação relacionado à temática em tela, porém quatro (4) responderam apenas com a expressão “sim” dispensando qualquer outro tipo de complemento como resposta e um único professor descreveu “ Sim. Cursos de PCNs, abordando os temas transversais e não me lembro o ano e horas”. Por outro lado, vinte e sete (27) professores responderam com um taxativo não. Observa-se aqui o quão deficitária se apresenta a formação continuada do professor no tocante ao ensino das relações étnico-raciais – o que dificulta sobremaneira a inserção e o desenvolvimento das práticas educativas em sala de aula e, conseqüentemente, sua materialização no currículo da escola.

O próximo questionamento objetivou investigar o conhecimento dos professores sobre o que entendem sobre ensino das relações étnico-raciais. **Questão 3.** O que você entende por ensino das relações étnico-raciais?

Dos trinta e dois (32) professores que responderam ao questionário: três (3) não responderam o questionamento, três (3) escreveram as expressões “não sei” e os demais empreenderam esforços no intuito de formarem alguma ideia a respeito do que foi solicitado. Seguem algumas graficizações das falas para análise:

- P. 12 Ensinamos sobre a cultura, o respeito que devemos ter com as demais religiões, estilo de vida, etc.
- P13 Relações sociais, interpessoais de indivíduos de raças e etnias/culturas diferentes
- P14 Entendo por ensino das relações étnico-raciais, a conscientização dos alunos para cultivarem o respeito da diversidade cultural que temos no país.
- P15 São assuntos trabalhados que levam o aluno a refletir sobre o racismo.
- P16 Entendo que essas relações devem ser cimentadas nas escolas, discutidas nas escolas, pois são as relações que envolvem as pessoas de várias etnias e que as etnias devem ser respeitadas e valorizadas.
- P17 Relações sociais e interpessoais de indivíduos de raças e/culturas diferentes.
- P20 Relações étnico-raciais são o respeito pela diversidade cultural no Brasil e no Mundo. Lutar contra o preconceito e a discriminação do outro – o “diferente”. (Dados coletados por meio de questionário aplicado em 15 de agosto de 2018 e organizados pelas autoras).

Diante do exposto, vê-se que o entendimento do que seja ensino das relações étnico-raciais é pulverizado e generalizante diante da complexidade desta concepção como já discuto

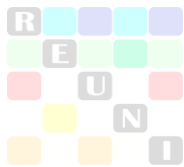


anteriormente neste trabalho. As práticas dos professores se assemelham ao que é proposto na temática “Pluralidade Cultural” expressa no documento “Temas Transversais”- compósito dos Parâmetros Curriculares Nacionais:

A temática da Pluralidade Cultural diz respeito ao conhecimento e à valorização de características étnicas e culturais dos diferentes grupos sociais que convivem no território nacional, às desigualdades socioeconômicas e à crítica às relações sociais discriminatórias e excludentes que permeiam a sociedade brasileira, oferecendo ao aluno a possibilidade de conhecer o Brasil como um país complexo, multifacetado e algumas vezes paradoxal. Este tema propõe uma concepção que busca explicitar a diversidade étnica e cultural que compõe a sociedade brasileira, compreender suas relações, marcadas por desigualdades socioeconômicas e apontar transformações necessárias, oferecendo elementos para a compreensão de que valorizar as diferenças étnicas e culturais não significa aderir aos valores do outro, mas respeitá-los como expressão da diversidade, respeito que é, em si, devido a todo ser humano, por sua dignidade intrínseca, sem qualquer discriminação. [...] As culturas são produzidas pelos grupos sociais ao longo das suas histórias, na construção de suas formas de subsistência, na organização da vida social e política, nas suas relações com o meio e com outros grupos, na produção de conhecimentos etc. A diferença entre culturas é fruto da singularidade desses processos em cada grupo social. (BRASIL, 1997, p. 121).

Dada à complexidade da temática e densidade do enfoque proposto, os professores dos anos iniciais abordam o assunto de forma mais superficializada, usando eventos cotidianos de conflitos, especialmente entre alunos e ocorridos no próprio ambiente escolar como objetos de estudos para fomentarem discussões em rodas de conversas sobre diversidade e alteridade. A literatura é outra ferramenta otimizada no desenvolvimento da temática como fica claro nos relatos. Entretanto, o contexto histórico, a formação étnico-racial e as desigualdades sociais, elementos fundamentais para agudizarem o desenvolvimento do que é proposto no documento do MEC, o que demandariam aulas nas disciplinas de História e/ou Geografia, não são desenvolvidos. Outra ressalva, a sistematização de ações pedagógicas no Projeto Pedagógico da Escola e, conseqüentemente, no currículo escolar - no tocante a temática em termo - não são contemplados no interior da escola campo desta pesquisa – o mesmo ocorre com o desenvolvimento do ensino das relações étnico-raciais proposta na lei 10.639/03 e suas respectivas diretrizes. Outro recorte do volume Temas Transversais, seção Pluralidade Cultural, vem corroborar com a contradição aqui suscitada:

Historicamente, registra-se dificuldade para se lidar com a temática do preconceito e da discriminação racial/étnica. Na escola, muitas vezes, há manifestações de racismo, discriminação social e étnica, por parte de professores, de alunos, da equipe escolar, ainda que de maneira involuntária ou inconsciente. Essas atitudes representam violação dos direitos dos alunos, professores e funcionários discriminados, trazendo consigo obstáculos ao processo educacional pelo sofrimento e constrangimento a que essas pessoas se veem expostas. [...] A criança na escola convive com a diversidade e poderá aprender com ela. Singularidades presentes nas características de cultura, de etnias, de regiões, de famílias, são de fato percebidas com mais clareza quando colocadas junto a outras. A percepção de cada um, individualmente, elabora-se com maior precisão graças ao Outro, que se coloca como limite e possibilidade. Limite, de



quem efetivamente cada um é. Possibilidade, de vínculos, realizações de “vir a ser”. Para tanto, há necessidade de a escola instrumentalizar-se para fornecer informações mais precisas a questões que vêm sendo indevidamente respondidas pelo senso comum, quando não ignoradas por um silencioso constrangimento. Esta proposta traz a necessidade imperiosa da formação de professores no tema da Pluralidade Cultural. (BRASIL, 1997, p. 122-123)

O excerto acima reforça que a escola é ambiente propício para manifestações de racismo, preconceito e intolerância entre os sujeitos que nela convivem e que estas não podem ser ignoradas, ao mesmo tempo deixa claro que os educadores devem estar instrumentalizados para responder a estas ocorrências. Uma pergunta se coloca: os educadores estão instrumentalizados para atender estas demandas? Os resultados, ainda que parciais, desta pesquisa apontam que não. Faz-se necessário não perder de vista que o ensino das relações étnico-raciais tem especificidades para além da temática “Pluralidade Cultural” – assunto já discutido anteriormente. As próximas discussões possibilitaram maiores esclarecimentos sobre as representações conceituais.

Questão 4 a): Considera importante incluir no dia a dia da sala de aula o ensino das relações étnico-raciais? Por quê?

Sobre este questionamento, trinta e um (31) participantes responderam que sim e, de modo geral, alegaram ser este ensino essencial para o combate ao preconceito e ao racismo, somente um professor alegou “nunca ter parado para refletir sobre isso”. **4 b):** Você tem trabalhado esse assunto nos anos iniciais do Ensino Fundamental? Como é realizado este trabalho?

P21 Trabalhamos as diferenças, as datas comemorativas como o Dia da Consciência Negra e a parte histórica sobre a escravidão.

P22. Sim, através de música e textos.

P23 Sim, aproveito situações que envolvem apelidos, ou quando não querem dar as mãos para algum aluno – tento intermediar.

P24 Através de conversas informais e leituras.

P26 Apenas de maneira informal por meio de diálogos. Não há no currículo de forma direta e objetiva, disciplinas ou temas que abordem o assunto.

P27. Sim. Em rodas de conversas, abordando imagens e obras de artes.

P28. Sim. Nas rodas de leituras e nas rodas de conversas.

(Dados coletados por meio de questionário aplicado em 15 de agosto de 2018 e organizados pelas autoras).

No contexto dos dados coletados nas respostas tanto na questão de número três (3) como na de número quatro (4), entrecruzando os relatos, conclui-se que os docentes da unidade em questão desenvolvem as práticas de ensino focadas no tema “Pluralidade Cultural” presente no documento “Temas Transversais”- compósito dos Parâmetros Curriculares Nacionais, conforme clarificado anteriormente. Todavia, torna-se nítida uma confusão nas práticas dos docentes, o tema transversal Pluralidade Cultural é tratado como sinônimo de ensino das



Relações Étnico-Raciais, quando na verdade há distinções significativas entre as abordagens destas aprendizagens, que poderão ser aprofundadas em outros estudos. Por fim, foi questionado (**Questão 5**): Quais as dificuldades enfrentadas no desenvolvimento (ou não) desta modalidade de ensino? Comente.

P29 A criança traz conceitos familiares pré-estabelecidos

P30 Preconceito já faz parte da cultura

P31 Ver que algumas crianças já trazem preconceitos de casa

P32 Não estabelecimento de temas e disciplinas diretas no currículo que abordem o assunto.

(Dados coletados por meio de questionário aplicado em 15 de agosto de 2018 e organizados pelas autoras).

Nota-se que os docentes apontam duas principais dificuldades para trabalharem com a questão do combate ao preconceito e ao racismo: a primeira, os preconceitos já incutidos nos alunos advindos do tecido social do qual faz parte, especialmente do contato com familiares e que ressonam na escola, onde “[...] muitas vezes, há manifestações de racismo, discriminação social e étnica, por parte de professores, de alunos, da equipe escolar, ainda que de maneira involuntária ou inconsciente”. (BRASIL, 1997). Neste momento, os professores devem estar instrumentalizados para mediar estes conflitos conforme a propositura dos próprios PCNs. Outra dificuldade é a não contemplação de ações planejadas no currículo escolar da escola público-alvo da pesquisa que possam facilitar o desenvolvimento de um trabalho coletivo e, portanto, mais significativo e eficaz no tocante ao ensino das relações étnico-raciais, ou até mesmo de um trabalho pedagógico que caminhe no combate ao preconceito e ao racismo como demanda o arcabouço legal da educação básica brasileira.

6. Considerações finais

A luta pela garantia de igualdade de condições e de oportunidades para todas as pessoas passa, necessariamente, por uma educação em que o respeito mútuo, o respeito aos outros, o reconhecimento das diferenças e a possibilidade de trabalhá-las sejam objeto de ações cotidianas em todos os espaços e tempos educativos. Nessa direção, este trabalho buscou compreender a implementação do ensino das relações-étnico-raciais no chão da escola EMEF Francisco Alves de Oliveira, situada no município de Estrela D’Oeste, SP, e investigar se esta modalidade de educação está em conformidade ou não com as determinações da LDBEN- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e as alterações, no corpo desta lei, propiciadas pelas leis n.10.639/2003 e a de n. 11.645/2008, bem como das Diretrizes Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e



Africana de 2004. Sendo um desafio forjar reflexões que possam ser objetos de novos estudos sobre a temática.

O que se viu no decorrer da pesquisa é que apesar da existência de uma legislação específica que estabelece a obrigatoriedade da realização do ensino das relações étnico-raciais no âmbito de todas as modalidades da escolarização básica, o referido ensino é negado aos educandos no âmbito da escola público-alvo da pesquisa. O que se verifica é que há barreiras para a efetiva materialização do ensino em termo, como: a) o desconhecimento por parte dos professores do arcabouço legal que determina o ensino das relações étnico-raciais na escola, observado, independentemente da faixa etária e tempo de serviço do educador, o que revela dois problemas intrínsecos - falha no currículo das universidades que graduam/formam os professores e falha na formação contínua; b) Falha na capacitação contínua dos professores, dos trinta e dois (32) professores partícipes da pesquisa vinte e sete (27) disseram que não tiveram cursos de capacitação sobre o assunto, todavia os que disseram terem feito cursos de capacitação – expressaram, no global do questionário, informações que revelam conteúdos e visões que se articulam a temática pluralidade cultural e não ao ensino das relações étnico-raciais – o que denota uma confusão de visões conceituais; c) Não preocupação com a produção de um currículo com ações planejadas para que este ensino seja materializado na escola de forma sistematizada.

Superar esta situação em tela, passa pela necessidade de se pensar políticas públicas educacionais que partam da Secretaria Municipal de Educação, que chancela o ensino da escola seleta, no tracejamento de diretrizes mais amplas pautadas na implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino das Relações Étnico-Raciais (DCNERER), o que demandariam ações de formação continuada de seus professores e gestores para que estas iniciativas possam ressonar na produção de Projetos Político-Pedagógicos e currículos escolares que contemplem o ensino em termo. Ressalta-se que as DCNERER (2004) garantem materiais didáticos, capacitação dos professores e condições financeiras para todos os sistemas de ensino que queiram implantar projetos de inserção desta modalidade de ensino.

7. Referências bibliográficas

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de educação fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Fundamental**. Brasília, 1998.



_____. Ministério da Educação. Secretaria de educação fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Temas Transversais**. Brasília, 1997

_____. **Lei n.º 10.639**. Altera a Lei nº 9394/96, de 20 de novembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira” e dá outras providências. Diário oficial da União, 10 de janeiro de 2003.

_____. 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**. CNE/CP 01/2004, 17 de junho de 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res012004.pdf>. Acesso em: 2 jul.2018.

_____. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais**. Brasília: MEC/SECAD, 2006.

_____. Presidência da República. Casa Civil. **Lei nº 11.645**, de 10 de março de 2008. Brasília, 2008.

_____. **Plano Nacional das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana**. Brasília: SECAD; SEPPPIR, jun. 2009.

CAVALLEIRO, Eliane. **Racismo e Anti-Racismo na educação: Repensando nossa Escola**. São Paulo: Selo Negro, 2001.

GIL, Carlos Antônio. **Estudo de Caso**. São Paulo: Atlas, 2009.

GOMES, Nilma Lino. **Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão**. In: Educação antirracista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03 /Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. – Brasília: MEC, 2005.

_____. **Educação cidadã, etnia e raça: o trato pedagógico da diversidade**. In: **Racismo e anti-racismo – repensando nossa escola**. São Paulo: Summus, 2001.

PEREIRA, Amílcar Araújo. **Educação das relações étnico-raciais no Brasil: trabalhando com histórias e culturas africanas e afro-brasileiras nas salas de aula**. Brasília: Fundação Vale, 2014.

ROCHA, Luís Felipe. **“Em busca da tradicionalidade: geração, gênero e sexualidade no candomblé baiano-carioca”**. Sexualidade, Gênero e Sociedade. Rio de Janeiro, IMS-UERJ, v. 17. 2007.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **As culturas negadas e silenciadas no currículo**. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Alienígenas na sala de aula**. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 159-189.



SANTOS, Isabel Aparecida dos. **A responsabilidade da escola na eliminação do preconceito racial: alguns caminhos.** In: CAVALLEIRO, Eliane (org). Racismo e antirracismo na educação: repensando nossa escola. São Paulo: Selo Negro, 2001.