



RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS COMO OBJETO DE FORMAÇÃO CONTINUADA EM ESCOLA PÚBLICA NO ESTADO DO PARANÁ: PRÁTICA DOCENTE E O DESCOLONIZAR DO COTIDIANO ESCOLAR

ETHNIC-RACIAL RELATIONS AS THE OBJECT OF CONTINUING TRAINING IN A PUBLIC SCHOOL IN THE STATE OF PARANÁ: TEACHING PRACTICE AND THE DECOLONIZATION OF SCHOOL DAILY ROUTINE

Tania Aparecida Lopes¹
Wilker Solidade da Silva²

RESUMO

Defendendo a prática docente como principal mecanismo de efetivação do que propõe o Artigo 26A da LDBEN, esse tido como referência de uma pedagogia *decolonial* para o cotidiano escolar, o presente trabalho apresenta apontamentos reflexivos sobre a relação entre a docência e a temática das relações étnico-raciais, utilizando-se para isso de relatos de uma atividade formativa realizada com professoras/es de uma rede municipal de ensino do estado do Paraná. A metodologia utilizada foi a revisão exploratória da produção científica sobre a temática, tendo na pesquisa qualitativa a caracterização central da análise, esta dialogada com um relato de experiência do projeto de formação realizado. Os dados obtidos indicam que, em maior ou menor escala, os professores conhecem direcionamentos possíveis para se solucionar situações de tensão no que se refere a discriminação e preconceito racial em sala de aula. Entretanto, a ausência de um debate sobre essa realidade nos cursos de formação inicial, bem como a manutenção do uso do senso comum no exercício docente, inviabiliza uma ação, por parte dos profissionais em educação, voltada à criticidade no que se refere a diferença e a diversidade étnico-racial brasileira.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Básica. Prática docente. Relações Étnico-raciais. Lei nº 10.639/2003.

ABSTRACT

Defending the teaching practice as the main mechanism of implementation of what proposes Article 26A of LDBEN, this taken as a reference of a decolonial pedagogy for the daily school, the present work presents reflective notes on the relationship between teaching and the theme of ethnic-racial relations, using for this reason reports of a training activity performed with teachers of a municipal school network in the state of Paraná. The methodology used was the exploratory review of the scientific production on the theme, having in the qualitative research the central characterization of the analysis, this dialogue with an experience report of the training project carried out. The data obtained indicate that, on a larger or smaller scale, teachers know possible directions to solve situations of tension regarding racial discrimination and prejudice in the classroom. However, the absence of a debate on this reality in initial training courses, as well as the maintenance of the use of common sense in teaching practice, makes it impossible for education professionals to take action, focused on criticality regarding Brazilian ethnic-racial difference and diversity.

KEYWORDS: Basic Education. Teaching Practice. Ethnic-racial Relations. Law nº 10.639/2003.

¹ Doutora em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná (PPGE/UFPR). E-mail: belatal.lobes@gmail.com

² Doutor em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná (PPGE/UFPR). E-mail: wilkersolidade@gmail.com



1. INTRODUÇÃO

O Brasil, como parte de uma transformação global sobre os sujeitos e suas identidades, tem rompido nessas últimas três décadas amarras estruturais no que se refere à interpretação dada às relações entre perspectivas de educação e as diferenças étnico-raciais, fortalecendo reflexões, interpretações e ressignificações sobre a diversidade histórica, sociocultural e política que constituiu a então nação brasileira. As reivindicações e pressões dos Movimentos Sociais, em especial do Movimento Negro, e a emergência de novas produções acadêmicas sobre as desigualdades raciais, as novas roupagens do “mito da democracia racial” e a subalternização das diferenças étnicas e raciais, se confluíram para a construção de políticas públicas de cunho valorativo e afirmativo, bem como legislações educacionais que priorizassem processos educativos interculturais, colocando sob rasura uma herança colonial enraizada no currículo oficial nacional.

A título de reconhecimento, no campo da Educação das Relações Étnico-Raciais, essa perspectiva significou a superação dos currículos monoculturais por meio dos componentes curriculares de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, inseridos pela Lei nº 10.639/2003, essa que altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”, afirmando os “outros” até então silenciados pela história oficial do Brasil, como produtores não apenas de “outros” conhecimentos, mas de outros cânones de pensamentos válidos, de racionalidades, outras leituras de mundo, de si mesmos, das relações sociais de classe, de gênero, de raça e etnia. (ARROYO, 2010, p. 65).

Para o autor Ronald Walters (1995) uma das primordiais tarefas da adoção, pelo Estado, de políticas de ação afirmativa é a contribuição para a criação de uma sociedade efetivamente democrática, em que todos tenham acesso ao direito de fala, pois

(...) à medida em que os negros, no passado e no presente, são submetidos ao uso de critérios raciais em que decisões básicas para as suas vidas são tomadas por outras pessoas que não são eles mesmos, a promoção de igualdade exige um regime de melhoramento. (WALTERS, 1995, p. 131).



É nesse ponto que se fortalecem os movimentos em prol da atualização de políticas já existentes, e a criação de novas políticas que versem especificamente sobre direitos muitas vezes limitado à população negra no Brasil.

A ação, tanto da promulgação legal como a execução do que preconizam as demandas legais especificamente sobre a educação, resulta na tomada de posturas práticas de uma política “contraposta à geopolítica hegemônica monocultural e monorracional do conhecimento” (CANDAU, 2010, p. 28), porque visibiliza, enfrenta e transforma as estruturas e redes institucionais que prezam pelas práticas e relações sociais em lógica epistêmica ocidental, dando manutenção à racialização do mundo e, por conseguinte, a colonialidade do poder.

Remetendo ao momento atual, e referindo especificamente à sistematização dessa proposta, recorreremos a autores e autoras que enxergam na descolonização dos saberes uma perspectiva positiva, principalmente no que se refere ao currículo escolar (WALSH, 2001; 2005; 2007); (OLIVEIRA; CANDAU, 2010); (GOMES, 2012), para se reestruturar o ensino brasileiro em uma educação de valorização da diversidade e, na mesma seara, antirracista.

Nessa dimensão interpretativa, a transformação social é resultante da formação de um pensamento crítico “outro”, que parta de um foco centrado nas experiências e histórias marcadas para o que colonialidade instaurou como prática diluída no cotidiano, e convirja em mudanças de posturas, práticas e de discursos. No caso específico do ensino, estas mudanças se fazem de maneira mais focal no ambiente escolar, e considerando o Artigo 26A da LDBEN, alterado pela Lei nº 10.639/2003, tem-se como expectativa uma mudança social que parta da educação escolar.

Partindo de uma prática realizada no ano de 2015 com professoras e professores de uma escola da rede municipal de ensino da região metropolitana de Curitiba/PR, para as próximas páginas trazemos o resultado de uma investigação que teve como objetivo refletir sobre as possibilidades e desafios existentes no cotidiano da prática docente, tomando como cenário à obrigatoriedade figurada pela Lei nº 10.639/2003, e defendendo essa prática como ação transformadora do cenário social brasileiro.

Sendo resultado de uma pesquisa qualitativa que se utiliza da metodologia da revisão exploratória da produção científica (ROTHER, 2007) sobre a temática, este texto, em diálogo com os relatos de experiência do projeto de formação executado em escolas municipais do estado do Paraná, tem o intento de tornar possível a percepção sobre as pequenas, e não menos impactantes, práticas que permeiam as salas de aula no se refere à dimensão das relações étnico-



raciais. Para isso, a escrita está dividida em três partes complementares de interpretação: no primeiro tópico é aberta uma reflexão sobre o papel da educação na transformação, ou manutenção, de realidades excludentes, partindo para isso de interpretações das políticas educacionais derivadas de ações dos Movimentos Sociais no Brasil; na sequência é detalhada a prática realizada com uma equipe de formação continuada junto a um grupo de docentes da rede municipal de ensino, e, em seguida, pontuamos algumas percepções sobre como podemos compreender muito sobre a realidade racial na educação nacional a partir das vozes presentes nas salas de aulas do país.

2. POLÍTICAS EDUCACIONAIS E A PRÁTICA DOCENTE: PENSANDO MOVIMENTOS SOCIAIS

As mudanças no currículo advêm, em instância oficial, de uma mudança na política educacional. A concepção de política, nesse viés, bem como relação com o processo histórico-social, é parte crucial da construção discursiva sobre o papel das políticas públicas quando a ênfase na fundamentação estatal em função de uma sociedade de direitos e deveres silencia o papel da própria sociedade civil no seu processo de articulação.

Sociedade civil, termo utilizado para nominar a relação legislativa e a intervenção social, compreendida nessa escrita a partir da definição de Ilse Scherer-Warren (2006) como sendo a materialização representativa dos vários níveis interventivos de interesse, demandas, e valores de cidadania que se organizam em cada sociedade para “encaminhamento de suas ações em prol de políticas sociais e públicas, protestos sociais, manifestações simbólicas e pressões políticas” (SCHERER-WARREN, 2006, p. 110).

Políticas Públicas essas que “têm sua definição intrínseca na tradução das políticas sociais” (DOURADO, 2010, p. 114), devendo ser ela entendida como uma “expressão da articulação entre epistemologia e política, subjetividade e objetividade, cotidiano e estrutura social” (Idem). As Políticas Sociais se traduzem como toda política que preconize o bem da sociedade, de uma forma geral, sem priorizar grupos específicos. Essa definição exprime ser a Política Social não como uma política entre outras, dotada de um atributo que a diferencia das demais, mas de ordem lógica dimensionada: ela é, nos dizeres de Santos (1989), uma “política de ordem superior, meta-política, que justifica o ordenamento de quaisquer outras políticas” (SANTOS, 1989, p. 33), o que equivale a dizer que, de maneira geral, finda por justificar o



ordenamento de escolhas trágicas, por exemplo. Isso porque, segundo Abranches (1998), a Política Social “(...) intervém no hiato derivado dos desequilíbrios na distribuição em favor da acumulação e em detrimento da satisfação de necessidades sociais básicas, assim como na promoção da igualdade” (ABRANCHES, 1998 p. 10).

O que atribui a ela a possibilidade de ser entendida como uma ruptura na moldura hegemônica que busca, por vezes, enrijecer a interpretação de sociedade. Interpretando tais definições a partir da definição apresentada por Scherer-Warren (2006) sobre sociedade civil, é possível entender que a interlocução de demandas sociais e as políticas podem ser adotadas como a tônica central de qualquer discussão sobre a Política Pública na ótica da Política Social.

Sendo assim, nenhum governo pode alegar não ser competente quando existem problemáticas graves em questões que demandam políticas sociais, pois elas advêm do diálogo com a sociedade, cabendo dessa forma à legislação cumprir a função de orientar e facilitar a atuação dos governos em todos aqueles casos em que a demanda social e a articulação política coincidam no confronto com objetivos que, teoricamente, ou sob inércia legal ou política, afetem as competências do Estado. Quando essa resolutividade não se efetiva, como frequentemente ocorre, os movimentos sociais desempenham o papel articulador para a mobilização da esfera pública em favor de mudanças ativas.

Esses movimentos sociais, como defende Scherer-Warren (2006), se moldam não simplesmente pelo agrupamento de pessoas por objetivo comum, mas também a partir de “uma identidade ou identificação” (SCHERER-WARREN, 2006, p. 113) em torno de interesses no campo da cidadania que proponha e seja construída no reconhecimento de opositores iguais que justifiquem o conflito em si e, principalmente, de um projeto de transformação social.

Em síntese, pode-se dizer que os Movimentos Sociais ao reagir às formas históricas de segregação e subalternização, possibilitam a construção de olhares outros sobre a concepção de educação. Pelo seu princípio, o ensino escolarizado e os saberes culturais se emaranham dentro de uma dimensão educativa que versa a cidadania como base, pautando na necessidade de ouvir os grupos silenciados o referencial principal e permitindo-se evidenciar toda a diversidade de formas da sociedade. O Movimento Negro, partindo desse princípio, se justifica como exemplo de movimento social que se articulou na integração com outros movimentos em prol a transformação social.

No âmbito educacional, o maior impacto da ação do Movimento Negro junto ao reconhecimento legal é a alteração do Artigo 26A da Lei de Diretrizes e Bases da Educação



Nacional (Lei 9.694/1996), que obriga a inserção de conteúdo programático no currículo oficial sobre o ensino da “História e Cultura Afro-brasileira e Africana, luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à história do Brasil” (BRASIL, 2003).

O Currículo, a partir dessa Lei, recebe uma demanda estranha ao seu formato eurocêntrico de conhecimento válido. E isso exige reformulações, tanto na forma como ele era pensado para o espaço da sala de aula, como também nas conexões que se estabelecem entre diferentes as diferentes áreas do conhecimento que o habitam.

A legislação, por meio de diretrizes do Plano Nacional de Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER), traz orientações sobre a necessidade de valorização e reconhecimento da diferença em todas as searas sociais, e em especial na educação, incumbindo aos profissionais da área buscar mecanismos que possibilitem seus estudantes o acesso ao conhecimento até então ocultado da história nacional, no qual as populações negras deixam de serem apresentadas apenas como “sujeitos da escravidão” e passem a serem reconhecidas como protagonistas da história oficial brasileira.

Como consequência desse novo direcionamento, práticas, posturas e olhares passam a exigir uma reorganização. Como a ferramenta mais acessível para a prática cotidiana, os livros didáticos passam a ser alterados, de forma progressiva, buscando cumprir as exigências dessa atualização legal curricular, proporcionando aos seus principais consumidores, educadores e estudantes, material de estímulo para a discussão do que até então era silenciado no currículo e na prática docente.

Silenciamento esse que, para Luiz Gonçalves (1985), atuou(atua) de duas formas na construção do ideário social no Brasil: uma que nega(va) a existência de discriminação racial, bem como seus processos derivados, e outra que opta por não citar particularidades culturais da população negra, julgando-as como não necessárias à compreensão do indivíduo brasileiro, tampouco ao desempenho escolar.

Para Antônio Guimarães (1999), o ideário antirracista de negação da existência de “raças”, fundiu-se rapidamente no Brasil como parte de uma política de negação do racismo como fenômeno social. Esse ideário, concatenado à estrutura política de exceção e engessamento da sociedade civil, contribuíram para perpetuação de silêncios sobre as múltiplas violências que atingiram de forma brutal as populações não europeias. Assim sendo, pode-se



entender que as raças no Brasil aparecem como produtos sociais, forma de identidade baseada numa ideia biológica errônea, mas eficaz socialmente para forjar, manter e reproduzir diferenças e privilégios (CARDOSO, 2012, p. 326).

Sobre esses silêncios, transpostos para os espaços escolares, o autor Paulo da Silva (2012) afirma que, a partir das pesquisas já realizadas sobre a temática, é possível identificar que a “estratégia ideológica do silêncio é particularmente atuante no fortalecimento do estabelecimento do branco (...) como norma e como superior hierarquicamente” (p. 117), reflexo evidente de uma herança colonial pautada numa hegemonia de poder e saber. E é esse silêncio que mantém um discurso nos espaços sociais, e, por conseguinte também na escola, que defende uma igualdade entre os estudantes a partir de um ideal de democracia racial (GONÇALVES, 1987), e acaba por ocultar os processos de discriminação e naturalizá-los em sua prática cotidiana.

Estando na sala de aula o lugar de maior relação entre os estudantes e o/a docente, é nele que centramos nosso foco ao refletirmos sobre como os silêncios podem ser negativos, tanto na promoção de uma educação das relações étnico-raciais, como na formação da identidade dos estudantes para com a diversidade e as diferenças na vida social. Isso porque, como afirma a pesquisadora Ana Almeida,

A sala de aula é um ambiente onde as emoções se expressam, e a infância é a fase emocional por excelência. Como qualquer outro meio social, existe diferenças, conflitos e situações que provocam diferentes tipos de emoções, ao professor cabe administrá-las, coordená-las. É lhes imprescindível uma atitude racional para poder interagir com os alunos, buscando descobrir seus motivos e compreendê-lo. (ALMEIDA, 1999, p. 103).

Olhando então para a sala de aula com uma interpretação de possibilidades, propomos uma análise interpretativa sobre os dados obtidos a partir de uma atividade formativa envolvendo 46 professores/as de uma escola pública municipal do estado do Paraná no ano de 2015, intitulada *Como implementar a Lei 10.639/2003 – responsabilidades quanto às situações de racismo no espaço escolar*, que objetivou a reflexão, por parte dos profissionais da educação, sobre como esses se posicionam quanto a situações de preconceito e discriminação racial em sala de aula. Como forma de dinamizar a construção da escrita, selecionamos algumas situações problemas apresentadas ao grupo de docentes, conforme exposto na seção seguinte.



3. EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E AS PRÁTICAS EDUCACIONAIS: REALIZANDO UMA FORMAÇÃO CONTINUADA

No contexto de (re)elaboração da organização curricular para os anos iniciais do Ensino Fundamental de nove anos, em março de 2015 a Secretaria Municipal de Educação de um município da Região Metropolitana de Curitiba solicitou uma atividade formativa para professores e professoras, designados para o trabalho com turmas do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, que versasse sobre a temática da Educação das Relações Étnico-Raciais. A formação foi realizada respeitando o cronograma de 08 (oito) encontros, com 4 (quatro) horas cada, e contou com a participação de aproximadamente 30 (trinta) professores/as em cada encontro, totalizando 240 docentes. As/os professoras/es que participaram da formação informaram ter graduação nas seguintes áreas do conhecimento: Pedagogia; História, Educação Física, Geografia, Arte e Letras.

A atividade foi orientada no sentido de refletir com as/os professoras/es sobre as práticas cotidianas que se evidenciam na sala de aula, numa perspectiva dialógica, dando ênfases às falas e experiências vivenciadas no cotidiano escolar, assim como possíveis práticas pedagógicas que contemplassem, ou não, a Educação das Relações Étnico-Raciais, tendo como referencial o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para ERER e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana e a igualdade entre todas/os brasileiras/os preconizada na Constituição brasileira.

Vale ressaltar que tal Plano segue a lógica da reestruturação para uma educação antirracista e de valorização à diversidade, sendo uma derivada da Lei nº 10.639/2003, que tornou obrigatório o ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana através da alteração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) 9.394/1996, e que por demanda institucional para com as deficiências no currículo em voga para a contemplação do preconizado em lei, requer do Conselho Nacional de Educação a aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana (Parecer CNE-CP n. 03 de 10 de março de 2004), esta que estabelece orientações de conteúdo a serem incluídos e trabalhados, bem como, orienta modificações necessárias nos currículos escolares.

Nesse mesmo ano foi aprovada a Resolução CNE-CP n. 01, publicada em 17 de junho de 2004, que aponta os direitos e obrigações dos entes federados quanto à implementação da



Lei nº 10.639/2003, bem como o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana (PNERER), que tem como finalidade intrínseca a institucionalização da implementação da Educação das Relações Étnico-raciais, assim como é um documento pedagógico que se propõe a orientar e balizar os sistemas de ensino e as instituições correlatas na implementação das Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008. (PNERER, 2009).

A dinâmica e o formato escolhido para a atividade formativa foi o de oficina, no sentido definido por Vera Maria Candau (1999) para tal:

As oficinas são espaços de construção coletiva de um saber, de análise da realidade, de confrontação e intercâmbio de experiências, de exercício concreto dos direitos humanos. A atividade, a participação, a socialização da palavra, a vivência de situações concretas através de sóciodramas, a análise de acontecimentos, a leitura e discussão de textos, a realização de vídeodebates, o trabalho com diferentes expressões da cultura popular, etc, são elementos presentes na dinâmica das oficinas. (CANDAU, 1999, s/p).

Utilizamos, para a interpretação das práticas expostas bem como dos debates apresentados, análises de teóricas/os contemporâneas/os que apresentam interpretações de diversas perspectivas epistemológicas, principalmente no que se refere às relações sociais vivenciadas por populações de diferentes pertencimentos na sociedade brasileira e, especificamente, no cotidiano escolar.

A dinâmica de execução da oficina proporcionou dois momentos distintos para os docentes: o primeiro foi direcionado por discussões instigadas a partir da exposição de dados atuais sobre a realidade da população negra brasileira, como índices educacionais (acesso à Educação, evasão, etc.), acesso ao Ensino Superior, taxas/causas de mortalidade, presença/ausência nos espaços de poder, mídia, etc.; na parte seguinte apresentamos duas situações problemas que deveriam ser solucionadas pelos integrantes da oficina. Para facilitar o trânsito entre nossas falas e as falas das/os docentes, colocaremos entre aspas as falas desse último.

Na primeira parte da oficina, estimulados ao diálogo pelos proponentes, alguns discursos e posturas das/os docentes repetiram-se durante os debates, como é comum ocorrer no espaço escolar durante conversas entre professoras/es, equipe pedagógica e direção, quanto à Educação das Relações Étnico-Raciais e seus correlatos termos como raça, racismo, desigualdades raciais e outros, ora embasados nos resquícios de uma democracia racial: “não



consigo entender que ainda existe racismo”, “não existe racismo”, “branca/o pobre também é discriminada/o”, “raça é uma só”, “quanto mais fala de racismo, mais aumenta o racismo”, “minha mãe ou meu pai é negra/o”; ora direcionados ao senso comum para com as legislação maior do país: “somos todas/os iguais”, “devemos tratar todas/os como iguais”.

Tais argumentos permite-nos interpretá-los como uma negação/estranhamento ao conceito raça e da ideologia racista que permeiam as nossas falas e ações, enquanto professoras e professores, mesmo as silenciadas, como nos indica Henrique Cunha Jr: “(...) O racismo brasileiro se executa principalmente pelas tentativas de tornar estas realidades socialmente invisíveis e desqualificadas, sem evidenciar os determinantes de raça, impondo-se de forma aparentemente silenciosa (...)” (CUNHA JR, 2008, p. 3).

Concordando com a defesa do autor, é importante destacar, na escrita desse texto, como o conceito de raça foi utilizado em nossas falas. Essa palavra, tão pautada na atualidade, mas ainda carente de maiores reflexões conceituais, é utilizada como sendo uma construção histórica que constituiu e constitui a construção histórica e social da ideologia do racismo, que classifica e hierarquiza grupos humanos em superiores e inferiores. Recorremos às pesquisas de Jacques D’Adesky (2001) para justificar que o conceito raça ainda permeia as nossas práticas no cotidiano de nossas relações sociais, e entre essas o escolar, mesmo quando se discursa o contrário. Nas palavras do autor

(...) a não-cientificidade da noção de raça não é, de forma alguma, um obstáculo a seu emprego. Ela pode muito bem ser encontrada tanto nas áreas ideológicas e políticas, nos estudos sociológicos e antropológicos, como em seu uso na língua corrente. É que a ideia de raça, minimizada como critério científico pela biologia, mantém-se como categoria de referência e de hierarquização na sociedade contemporânea. (...). (D’ADESKY, 2001, p. 13).

Algumas reflexões sugeriram que talvez um dos desafios para se efetivar discussões e práticas pedagógicas de enfrentamento e combate ao racismo no cotidiano escolar possa estar relacionado à idealização de que, por ser a população brasileira miscigenada, não existiria o racismo. Assim, trouxemos para as reflexões, contribuições de Kabengele Munanga (2004), para o qual, a ideologia de branqueamento projetada no final do século XIX e início do século XX pela elite brasileira, foi parcialmente derrotada por uma “nova sociedade plural constituída de mestiços, negros, índios, brancos e asiáticos (...)”, no entanto, o ideal de branqueamento permanece intacto e inculcado no inconsciente coletivo brasileiro (MUNANGA, 2004, p. 16).



Assim, compreendemos que talvez a mestiçagem da sociedade brasileira, tendo a branca/o e não negra/o como o ideal cultural e identitário, possa ser entendida como um mecanismo manipulador das nossas ideias (negras/os, brancas/os, mestiças/os), agindo como um dos empecilhos para ações de enfrentamento ao racismo, atrasando de certa forma a consolidação de políticas educacionais de promoção da igualdade racial e que visem positivar a identidade negra de nossas/os estudantes.

Na continuidade da oficina foi proposta uma dinâmica que buscou refletir sobre como as/os profissionais da educação se posicionam quanto à situação de racismo e discriminação racial em sala de aula. Para tal intuito, foram divididas as/os professoras/es em grupos para que pudessem debater entre si as seguintes situações problema:

- Caso 1- “Durante o conselho de classe a professora “A” comenta com suas/seus colegas de trabalho: Estou indignada com a falta de educação dessas/es alunas/os! Um aluno pediu para descer até a sala da orientação, pois precisava falar com aquela “baixinha” ... Então eu perguntei: quem é a “baixinha”? E ele me disse que tinha que entregar um bilhete para a pedagoga. Pode?! Chamar a pedagoga de “aquela baixinha”?! Então perguntaram a ela: quem é este aluno? E a professora “A” responde: “aquele beijudo” do Xº ano B”;

- Caso 2 - “Durante uma aula da disciplina de História, a professora comenta sobre a importância dos conhecimentos trazidos do Continente Africano pelas/os escravizadas/os para o “Ciclo de Mineração” do Brasil Colônia, e uma aluna faz uma “brincadeira” com seu colega negro: “e aí seu escravo”... e o aluno fica ofendido”.

As/os professoras/es foram convidadas a, em grupo, refletir sobre quais caminhos são possíveis para se interpretar, resignificar e solucionar tais situações de tensão ocorridas em uma sala de aula. Como retorno imediato da proposição tivemos algumas diferentes reações de algumas/ns professoras/es diante da exposição das situações-problema: i) a familiarização de algumas/ns professoras/es com as situações apresentadas, sugerindo que já haviam participado de situações semelhantes à retratada, ii) e as demonstrações de indignação e tristeza; iii) falas irônicas, com risos e desdenho diante as situações expostas.

Entendendo que estas/es professoras/es são parte de toda uma estrutura social, recorremos a pesquisadora Eliane Cavalleiro (2010) para entender que,

No espaço escolar há toda uma linguagem não verbal, expressa por meio de comportamentos sociais e disposições – formas de tratamento, atitudes, gestos, tons de voz e outras -, que transmite valores marcadamente preconceituosos e



discriminatórios, comprometendo, assim, o conhecimento a respeito do grupo negro. (CAVALLEIRO, 2010, p. 84).

Por ser parte de um todo estrutural, esses profissionais, se não conhecedores das mazelas que permeiam os sistemas de exclusão que engessam a sociedade, podem atuar como agenciadores e naturalizadores de posturas racistas e de discriminação à diferença. Com o objetivo de esmiuçar tal entendimento, após o debate entre professoras/es foi solicitado que elas/es elaborassem propostas sobre as possíveis ações a serem tomadas sobre tal problema, considerando a seguinte organização: Postura da/o Professora/or; Postura da Escola e Postura da Comunidade (é válido frisar que durante a oficina a compreensão de “comunidade” estava relacionada às famílias que têm suas filhas e seus filhos na referida rede municipal). A partir das respostas apresentadas, tecemos algumas reflexões sobre os desafios e as possibilidades existentes na sala de aula para o diálogo e a prática docente para com a temática das relações étnico-raciais.

Mesmo com o estranhamento, a negação, ou o silêncio explicitado durante a atividade formativa, todas/os participantes, nos seus respectivos grupos, se disponibilizaram ao diálogo e colaboraram na elaboração de propostas possíveis de ações de enfrentamento às práticas racistas e discriminatórias no espaço escolar. Respeitando o espaço para escrita, escolhemos uma das colaborações, para cada situação problema citada acima, que apontasse sugestões para os três grupos entendidos como responsáveis e envolvidos nas relações do cotidiano escolar, conforme exposto no Quadro 1.

Quadro1: Relação dos casos e propostas sugeridas.

	Responsabilidade da/o professor/a:	Responsabilidade da escola:	Responsabilidade da comunidade:
Caso 1	Desenvolver um planejamento voltado a temática	Propor uma reflexão (autoavaliativa) sobre o ocorrido em relação a prática da professora.	Propor palestras e parcerias



Caso 2	Primeiro ouvir o que os alunos sabem sobre; Conscientização dos valores; da contribuição do negro na história.	Palestras e projetos	Envolver nas palestras e projetos.
--------	--	----------------------	------------------------------------

Fonte: compilação das autoras.

A nossa percepção sobre as contribuições apontadas é, em primeira instância, sobre a importância dada ao envolvimento das professoras e dos professores com as/os estudantes, estando neles à responsabilidade quanto à “conscientização de valores” (Caso 2), aqui entendidas como possíveis orientações quanto ao respeito mútuo nas suas relações interpessoais no espaço escolar, ou como defende Nilma Lino Gomes, entender a escola como “(...) uma instituição em que aprendemos e compartilhamos não só conteúdos e saberes escolares mas, também, valores, crenças e hábitos, assim como preconceitos raciais, de gênero, de classe e de idade.” (GOMES, 2003, p. 170)

O mais curioso, ainda nessa dimensão, é a unidade escolar atribuir à prática docente o fator reiterativo para solucionar o problema, ao “Propor uma reflexão (auto avaliativa) sobre o ocorrido em relação à prática da professora”, nos levando à crítica sobre o saber sobre os papéis de cada agente dentro da lógica educacional.

É importante salientar que as propostas elaboradas pelas professoras e pelos professores, durante a oficina, e a nossa na elaboração desse texto a partir delas, não têm a pretensão de culpabilizar as professoras e professores pelas práticas racistas e discriminatórias do cotidiano escolar, mesmo porque compreendemos que o processo de aprendizagem de todas/os, e especificamente das/os estudantes, se constrói em diferentes espaços sociais nos quais estamos inseridos.

No entanto, consideramos que a escola é um dos espaços que colaboram na construção da identidade das alunas/os negras/os (GOMES, 2003, p. 171) e brancas/os, se fazendo propícia para a promoção de processos formativos para uma Educação das Relações Étnico-Raciais que busque a valorização às diferentes formas de contribuições da população negra à sociedade, bem como o (re)conhecimento “da diversidade da população brasileira, valorizando-a



devidamente, contribuindo para a formação de cidadãos autoconfiantes que possam exercer sem medo sua cidadania”. (ALGARVE, 2004, p. 16).

Tanto a “proposição de uma atividade autoavaliativa” (Caso 1), como o “ouvir o que os alunos sabem sobre” (Caso 2), indicam os atores que compõem o cenário escolar também como responsáveis pelo processo de transformação. A atividade autoavaliativa, a ser proposta pela escola, como a sugestão, corrobora com nossa defesa de que as/os profissionais da educação necessitam ser instigados a se questionarem sobre a diversidade e a diferença no seu espaço de trabalho, bem como em seu convívio social. Ouvir as/os estudantes e, a partir de suas falas, construir um debate reflexivo sobre as dimensões estruturais que regem o convívio social é fundamental para uma prática pedagógica decolonial, pois é reconhecendo sua identidade e compreendendo a sua responsabilidade em respeitar o outro que qualquer trabalho envolvendo qualquer temática em sala de aula se torna mais prático.

À comunidade, de acordo com o Quadro 1, ficou a responsabilidade articuladora entre o social e o escolar, devendo propor “Propor palestras e parcerias” que injetem no cotidiano escolar uma responsabilidade crítica a partir da sociedade civil organizada. Parcerias, neste escopo, compreendidas como o incentivo aos Movimentos Sociais, em especial o Movimento Negro, em atuarem junto às escolas para o combate às diversas amarras da discriminação, do preconceito e do racismo, pois, como afirma Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, “militância e pesquisa podem, pois, se combinarem num único esforço, com a finalidade de atingir compreensões de ações humanas, como a de se educar, indispensáveis para novas relações na sociedade”. (2011, p. 105).

Isso porque, como afirma Maysa Ferreira da Silva (2017) ao estudar o *Movimento Negro Educador*, de Nilma. Gomes (2017), a educação escolar pode ser entendida como um projeto emancipatório possível e o Movimento Negro um interlocutor entre os saberes do povo negro e os conhecimentos escolares que possibilitam tensionar a estrutura secular da escola. Estrutura essa caracterizada pelo pensamento abissal, ou seja, pensamento que despreza, desqualifica e separa os saberes e conhecimentos produzidos fora de uma logística cientificamente aceita e reconhecida.

O Movimento Negro aparece, nesta seara, como produtor, sistematizador e articulador de um pensamento que tende a subverter a teoria educacional e construir a pedagogia das ausências e das emergências, repensar a escola, descolonizar os currículos e abrir possibilidades para a construção de uma pedagogia pós-abissal (GOMES, 2017).



4. APONTAMENTOS CONCLUSIVOS

Sem a intenção de realizar julgamento de valores ou avaliações sobre práticas, o objetivo desta pesquisa foi o de instigar uma crítica sobre como a temática da Educação das Relações Étnico-raciais são ainda recebidas pelas/os profissionais que atuam em salas de aulas das séries iniciais da Educação Básica da região metropolitana de Curitiba/PR. O que podemos afirmar é que, em maior ou menor escala, as/os docentes participantes das oficinas ofertadas conhecem direcionamentos possíveis para se solucionar situações de tensão no que se refere à discriminação e preconceito racial em sala de aula. Contudo, é perceptível que para alguns profissionais a temática ainda é algo distante de seu interesse crítico, centrando no conteudismo a defesa de tal postura.

E isso pode ser compreendido facilitador de perpetuação de práticas racistas e de desvalorização de diferenças, pois situações que aparentam ser práticas corriqueiras de crianças/adolescentes, como por exemplo: piadinhas quanto à cor da pele, tipo do cabelo, o nariz, e/ou “cheiros” de outras crianças/adolescentes, muitas vezes encobrem a materialização de práticas racistas e viabilizam a manutenção de ideias discriminatórias e preconceituosas.

O conhecimento teórico e prático sobre a temática se faz fundamental para que seja possível haver uma educação que valorize a diversidade e se desenvolva antirracista, mas para que isso se efetive é crucial que o Estado possibilite a formação crítica das/os profissionais em educação para o que se refere à temática étnico-racial, bem como agilize a realização de formações continuadas contínuas para todas/os as/os profissionais da educação.

Pois práticas pedagógicas antirracistas e de valorização da diversidade são aquelas que consideram as diferenças de classes, gêneros, gerações, cor/raça, etnias, costumes e crenças existentes nas salas de aula, além de ser capaz de pensar o currículo, e seus conteúdos, como detentor de possibilidades de exercer transformações diárias numa dimensão sócio-política.

REFERÊNCIAS

ALGARVE, Valéria Aparecida. **Cultura negra na sala de aula: pode um cantinho de Africanidades elevar a auto-estima de crianças negras e melhorar o relacionamento entre crianças negras e brancas?.** Dissertação (Mestrado). 2004. Universidade Federal de São Carlos.



- ALMEIDA, Ana Rita Silva. **A emoção na sala de aula**. 5. Ed. Campinas, SP: papirus, 2005.
- ABRANCHES, Sérgio Henrique. Política Social e combate a pobreza: A teoria da Prática. In: ABRANCHES, Sérgio Henrique (org). **Política Social e combate à pobreza**. 4. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.
- ARROYO, Miguel. As matrizes pedagógicas da educação do campo na perspectiva da luta de classes. In: Miranda, S. G., Schwendler, S. F (eds). **Educação do Campo em movimento: teoria e prática cotidiana**. Ed. Curitiba: Ed. UFPR, v.1, 2010.
- BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. Promulgada em 5 de outubro de 1988.
- BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana**. Brasília: DF, 2004.
- BRASIL. **Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana**. Brasília: DF, 2009.
- BRASIL. Lei n. 9394, de 20 de novembro de 1996. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996.
- BRASIL. Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 10 jan. 2003a, p. 01.
- BRASIL. Lei n. 11.645, de 10 de março de 2008. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 11 mar. 2008a, p. 01.
- CANDAU, Vera. OLIVEIRA, Luiz Fernandes de. Pedagogia Decolonial e Educação Antirracista e intercultural no Brasil. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.26, n.01, p.15-40, abr. 2010.
- CANDAU, Vera Maria. **Educação em Direitos Humanos: uma proposta de trabalho**. Novamerica-PUC 1999.
- CARDOSO, Paulino de Jesus Francisco Cardoso. Os desafios da luta antirracista no Brasil. **R. Educ. Públ.** Cuiabá. v. 21. n. 46. p. 319-330. maio/ago. 2012.
- CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil**. 6.ed. São Paulo: Contexto, 2010.
- CUNHA JR. Henrique. **Abolição inacabada e a Educação dos Afrodescendentes**. Revista Espaço Acadêmico, nr. 89, Outubro 2008.
- D'ADESKY, Jacques. **Pluralismo Étnico e Multiculturalismo: racismos e anti-racismos no Brasil**. Rio de Janeiro: Pallas, 2001.



DOURADO, Luiz Fernandes (Org.). Avaliação do Plano Nacional de Educação 2001-2009: Questões estruturais e conjunturas de uma política. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 31, n. 112, p. 677-705, 2010.

GOMES, Nilma Lino. Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.29, n.1, p. 167-182, jan.-jun 2003.

GOMES, Nilma Lino. **Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos**. Currículo sem Fronteiras, v. 12, p. 98-109, 2012.

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

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira. **O silêncio: um ritual pedagógico a favor da discriminação racial**: um estudo acerca da discriminação racial como fator de seletividade na escola pública de primeiro grau: 1º a 4º série. UFMG: Belo Horizonte, 1985.

GONÇALVES, L. A. O. **Reflexão sobre a particularidade cultural na educação das crianças negras**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 63, p. 27-29, nov. 1987.

GUIMARAES, Antonio Sérgio. **Racismo e Anti-racismo no Brasil**. São Paulo: Fundação de Apoio à Universidade de São Paulo; Editora 34, 1999.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil**: identidade nacional versus identidade negra. Belo Horizonte: Autentica, 2004.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de and CANDAU, Vera Maria Ferrão. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. **Educ. rev.** [online]. 2010, vol.26, n.1, pp.15-40. ISSN 0102-4698. <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-46982010000100002>.

Rother ET. Revisão sistemática X revisão narrativa. **Acta paul. enferm.** 2007, Jun;20(2):1-2.

SANTOS, Wanderley G. A trágica condição da política social. In: ABRANCHES, S.H.; SANTOS, W.G; COIMBRA, M.A. (org.). **Política Social e combate à pobreza**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1989.

SILVA, M. F. da. Pensamento abissal, educação e movimento negro. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, v. 34, n. 69, p. 349-355, maio/jun. 2018.

SILVA, Paulo Vinicius Baptista da. O silêncio como estratégia ideológica no discurso racista brasileiro. **Currículo sem Fronteiras**, v.12, n.1, pp. 110-129, Jan/Abr 2012.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. **Entre o Brasil e a África: construindo conhecimento e militância**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2011.



SCHEREN-WARREN, Ilse. Das Mobilizações às Redes de Movimentos Sociais. **Soc. Estado**. Brasília, v. 21, n. 1, p.102-125, 2006.

WALSH, Catherine. **Interculturalidade crítica e educação intercultural**. 2009. (Conferência apresentada no Seminário “Interculturalidad y Educación Intercultural”, Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello, La Paz). Disponível em: <<https://docs.google.com/document/d/1GLTsUp2CjT5zIj1v5PWtJtbU4PngWZ4H1UUkNc4LIdA/edit>>. Acesso em: 20 jul. 2018.

WALSH, Catherine. **La educación intercultural en la educación**. Peru: Ministerio de Educación, 2001.

WALSH, Catherine. Introducion - (Re) pensamiento crítico y (de) colonialidad. In: WALSH, C. **Pensamiento crítico y matriz (de)colonial**. Reflexiones latinoamericanas. Quito: Ediciones Abya-yala, 2005. p. 13-35.

WALSH, Catherine. Interculturalidad y colonialidad del poder. Un pensamiento y posicionamiento 'otro' desde la diferencia colonial". In: WALSH, C.; LINERA, A. G.; MIGNOLO, W. **Interculturalidad, descolonización del estado y del conocimiento**. Buenos Aires: Del Signo, 2006. p. 21-70.

WALSH, Catherine. Interculturalidad Crítica/Pedagogia decolonial. In: **Memórias del Seminario Internacional "Diversidad, Interculturalidad y Construcción de Ciudad"**, Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional 17-19 de abril de 2007.

WALTERS, Ronald. O princípio da ação afirmativa e o progresso social nos Estados Unidos. **Estudos Afro-Asiáticos**. Rio de Janeiro: CEAA, n. 28, out. 1995.

Enviado em: 31/01/2020
Aprovado em: 18/11/2020