

História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na formação inicial de professoras(es) de Pedagogia

Afro-Brazilian and African History and Culture in the initial training of Pedagogy teacher(s)

Historia y cultura afrobrasileña y africana en la formación inicial de docentes de pedagogía

 **ALEXANDRE PAULO LORO***

Universidade Federal da Fronteira Sul, Chapecó- SC, Brasil.

 **FLÁVIA BEZERRA DE SOUZA****

Universidade Federal da Fronteira Sul, Chapecó- SC, Brasil.

RESUMO: O presente estudo objetiva analisar como a História e Cultura Afro-Brasileira e Africana são abordadas no currículo escolar da Educação Básica. Participaram do estudo gestores/as de dezenove escolas da região Oeste de Santa Catarina e, para tanto, utilizou-se como técnica para o levantamento de dados a entrevista. As diferenças étnico-raciais presentes no exercício da docência, por vezes, reforçam os processos coloniais e as relações de poder/saber vigentes. Conclui-se que uma das alternativas de superação é por meio da formação inicial de professores/as, capacitando-os/as/ para atuar na perspectiva da diversidade cultural, ao colocar sob tensão estereótipos e preconceitos étnico-raciais, apontando para a necessidade de pensar em outros paradigmas.

Palavras-chave: Formação docente. Relações étnico-raciais. Pedagogia Decolonial.

* Licenciado em Educação Física e mestre em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria. Doutor em Educação Física pela Universidade Estadual de Maringá. Atualmente é professor adjunto da Universidade Federal da Fronteira Sul (Campus Chapecó). *E-mail:* <alexandre.loro@uffs.edu.br>.

** Acadêmica de Licenciatura em Pedagogia e membro do Núcleo de Estudos e Pesquisas Afro-brasileiros e Indígenas da Universidade Federal da Fronteira Sul (Campus Chapecó). *E-mail:* <flaviasouza677@gmail.com>.

ABSTRACT: This study aims to analyze how Afro-Brazilian and African History and Culture are addressed in the Basic Education school curriculum. Managers from nineteen schools in the western region of Santa Catarina participated in the study and, for that, the interview was used as a technique for data collection. Ethnic-racial differences present in teaching practice sometimes reinforce colonial processes and current power/knowledge relations. It is concluded that one of the alternatives for overcoming this is through the initial training of teachers, enabling them to act in the perspective of cultural diversity, by putting strain on ethnic-racial stereotypes and prejudices, pointing out the need for thinking in other paradigms.

Keywords: Teacher Training. Ethnic-racial relations. Decolonial Pedagogy.

RESUMEN: Este estudio tiene como objetivo analizar cómo se aborda la Historia y Cultura Afrobrasileña y Africana en el currículo escolar de Educación Básica. En el estudio participaron directivos de diecinueve colegios de la región oeste de Santa Catarina y, para ello, se utilizó la entrevista como técnica de recolección de datos. Las diferencias étnico-raciales presentes en la práctica docente pueden refuerzar los procesos coloniales y las relaciones de poder o conocimiento vigentes. Se concluye que una de las alternativas para superarlos es a través de la capacitación inicial de los/as docentes, que les permita actuar en la perspectiva de la diversidad cultural, ejerciendo presión sobre los estereotipos y prejuicios étnico-raciales, apuntando a la necesidad de pensar en otros paradigmas.

Palabras clave: Formación docente. Relaciones étnico-raciales. Pedagogía decolonial.

Introdução

A inserção da História e Cultura Africana e Afro-Brasileira nos currículos escolares do Brasil por meio de ações afirmativas é um contraponto à hierarquização da estrutura racial da sociedade e à sua representatividade no campo educacional, no qual a cultura e o conhecimento do homem branco europeu historicamente sempre estiveram em evidência. Considerando que os povos negros foram relegados a espaços estereotipados/subalternizados no currículo escolar, tradicionalmente eurocêntrico e

hegemônico, que lhes impôs a condição de inferiores, por meio da colonialidade do ser, o currículo necessita passar por um processo de constante revisão, permitindo a abertura de espaços para outras narrativas.

Com o intuito de desafiar e derrubar as estruturas hierárquicas permanentes (sociais, políticas e epistêmicas da colonialidade) – “que mantêm padrões de poder enraizados na racionalização, no conhecimento eurocêntrico e na inferiorização de alguns seres como menos humanos” (WALSH, 2009, p. 12) –, assumimos neste artigo uma pedagogia crítica e decolonial, ao problematizar o currículo escolar pelo enfrentamento do discurso hegemônico da normalidade do colonizador branco/europeu, contrapondo-se à ideia da existência de um único fundamento (dominante).

No interior dessa concepção, na perspectiva da interculturalidade crítica de Walsh (2007), entendemos que a Educação das Relações Étnico-Raciais, trazida pela inclusão da História e das Culturas Afro-Brasileira e Africana nos currículos escolares, é de fundamental importância quando se almeja uma pedagogia decolonial, especialmente em tempos de direitos subtraídos.

Os permanentes e flagrantes ataques aos direitos humanos, à educação e à produção científica no Brasil gerarão consequências ainda difíceis de mensurar. O retrocesso social do governo *bolsonarista* na garantia de direitos fundamentais, especialmente em relação aos princípios da igualdade material e do direito à educação, tem demonstrado uma agenda bastante ativa. Como acontecimento recente, cabe citar a revogação da Portaria Normativa 13/2016 do Ministério da Educação (MEC), de 11 de maio de 2016, a qual dispõe sobre a indução de Ações Afirmativas na Pós-Graduação mediante a adoção de políticas de inclusão de negros, pardos, indígenas e pessoas com deficiência nos programas de pós-graduação em universidades e institutos federais. Esta portaria foi revogada pelo então ministro da Educação, Abraham Weintraub¹, ato que, após ser contestado no Supremo Tribunal Federal (STF) e no Congresso Nacional, foi tornado sem efeito pelo MEC², voltando a vigorar a Portaria 13/2016.

Os contornos desse tema adquirem especial significado quando analisados no interior da formação inicial de professores/as de Pedagogia em uma universidade pública e popular, localizada no Oeste catarinense, uma vez que é recorrente neste território a reprodução do discurso colonizador emitido pelos/as descendentes de italianos e alemães, incorporados desde meados do início do século passado. Neste cenário, o problema emergiu mediante a indagação se, no referido território, estaria sendo implementada a legislação pertinente às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (Parecer CNE/CP 03/2004).

Com o objetivo de analisar como a História e Cultura Afro-Brasileira e Africana são abordadas no currículo escolar da Educação Básica, o estudo de campo também almeja contribuir com a formação intercultural das acadêmicas do Curso de Pedagogia da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), Campus Chapecó, bem como capacitá-las

para atuar na perspectiva da diversidade cultural, ao tensionar estereótipos e preconceitos étnico-raciais.

As discussões introdutórias ocorreram durante as atividades de ensino do Componente Curricular Optativo *Educação Escolar indígena e Educação das relações étnico-raciais*; e por meio da promoção de seminários e estudos das *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*.

À medida que ocorriam as reflexões e o aprofundamento sobre o tema, elaborou-se um roteiro de perguntas semiestruturadas, bem como orientações que deveriam ser observadas durante a coleta de dados na pesquisa de campo. O grupo, constituído por vinte e nove acadêmicas da sétima fase (noturno), do Curso de Pedagogia (UFFS), entrevistou gestores escolares de dezenove escolas (públicas e privadas) em cinco cidades do Oeste de Santa Catarina: São Carlos (1 escola), Guatambu (1 escola), Chapecó (12 escolas), Coronel Freitas (4 escolas) e Nova Erechim (1 escola).

Para operacionalizar o estudo, foram remetidas *Carta de apresentação* e *Termo de Consentimento Livre e Esclarecido* (TCLE) aos gestores escolares. Após a coleta de dados, promoveu-se debate em sala de aula e as sínteses foram sistematizadas, as quais serão apresentadas no decorrer deste artigo.

História e Cultura Afro-Brasileira e Africana – um tema (im)pertinente para a gestão escolar

Refletir acerca da temática das relações étnico-raciais, relações de poder e a História e Cultura Afro-Brasileira e Africana é desencadear permanentemente tensionamentos sobre a atual conjuntura político-social. Durante, e mesmo depois do período de colonização, os processos de dominação continuaram garantidos por interesses dos colonizadores, sob o único modelo estabelecido como universal, conforme afirma Maldonado-Torres:

O colonialismo denota uma relação política e econômica, na qual a soberania de um povo está no poder de outro povo ou nação, o que constitui a referida nação em um império. Diferente desta idéia, a Colonialidade se refere a um padrão de poder que emergiu como resultado do colonialismo moderno, mas em vez de estar limitado a uma relação formal de poder entre dois povos ou nações, se relaciona à forma como o trabalho, o conhecimento, a autoridade e as relações intersubjetivas se articulam entre si através do mercado capitalista mundial e da idéia de raça. Assim, apesar do colonialismo preceder a colonialidade, a colonialidade sobrevive ao colonialismo. Ela se mantém viva em textos didáticos, nos critérios para o bom trabalho acadêmico, na cultura, no sentido comum, na auto-imagem dos povos, nas aspirações dos sujeitos e em muitos outros aspectos de nossa experiência moderna. Neste sentido, respiramos a colonialidade na modernidade cotidianamente (MALDONADO-TORRES, 2007, p. 131).

A promulgação da Magna Carta (1988) representou avanços, contudo ainda não foi suficiente para romper com a colonialidade, enraizada em diferentes esferas do cotidiano, dentre elas, no contexto escolar. Verifica-se, por exemplo, que o currículo escolar apresenta resistências para efetivar mudanças nessa direção. Não raro, o campo de disputa curricular representa a inferiorização de negros e indígenas, mesmo com expressiva representatividade destes povos na população, excluindo os seus saberes, conforme afirmam Marques e Calderoni:

Historicamente, o currículo escolar no Brasil legitimou as epistemologias do colonizador que promoveu a subjugação, a subalternização e a inferiorização dos saberes dos povos tradicionais africanos e indígenas. Apesar da nossa Magna Carta de 1988 garantir os “Direitos Culturais”, na Seção II, Art. 215, parágrafo 1º, que dispõe sobre a cultura, observa-se que na prática ocorreram muitas resistências para que as culturas afro-brasileira e indígena fossem inseridas nas políticas de currículo no Brasil (MARQUES & CALDERONI, 2016, p. 301).

Nesse sentido, é fundamental que a formação docente, em relação às propostas curriculares, esteja centrada na educação antirracista, tendo como reconhecimento e valorização as contribuições reais destes povos para formação da nação brasileira, para obter o conhecimento acerca da Cultura e História Africana, Afro-Brasileira e Indígena como subsídio pedagógico para a atuação posterior como educadores. A formação pautada na educação antirracista possibilita aos alunos e alunas compreenderem a identidade dos povos brasileiros, reconhecendo sua importância e histórias de lutas, dimensão imprescindível para o pertencimento e empoderamento acerca do grupo social que lhes pertence.

Para que o povo brasileiro aprenda e se orgulhe de sua história é necessária uma revisão histórica, explicitada nos materiais didáticos. Nessa perspectiva, os e as docentes estão comprometidos com a educação democrática, sob práticas interdisciplinares, durante todo o ano letivo, promovendo a efetivação de aprendizagens voltadas à diversidade étnico-racial.

Passada mais de uma década da publicação da Lei n. 10.639/2003, de 09 de janeiro de 2003, que trata sobre a História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, determinando que “nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira” (BRASIL, 2003, Art. 26-A), ainda é possível identificar que a sua implementação não foi efetivada.

Os trabalhos de campo demonstram que, embora os/as gestores/as escolares conheçam a legislação, em maior ou menor grau, existem limitações na sua apropriação, conforme identificado no relato de João³:

“Penso que as escolas têm dificuldades em trabalhar esse conteúdo na sua plenitude, pois as questões étnico-raciais não são discutidas de forma clara e objetiva. Vivemos em uma sociedade extremamente preconceituosa, racista, na qual assuntos como a diversidade racial ou homossexualidade geram desconforto entre os docentes. Por falta de conhecimento ou mesmo por preconceito, eles não gostam e não trabalham com os respectivos temas. Temos

um patrimônio cultural brasileiro riquíssimo, do qual a cultura afro-brasileira faz parte da nossa raiz histórica. Resgatar essa cultura é fundamental para que possamos nos reconhecer enquanto povo brasileiro, assumir a nossa africanidade. Em nosso estado, Santa Catarina, temos um material específico sobre Africanidades Catarinenses” (JOÃO).

O material referenciado por João, intitulado *Africanidades Catarinenses: História e Cultura Afro-brasileira* (ROMÃO, 2010), trata de forma específica as contribuições dos povos africanos e seus descendentes na formação da população e da cultura do estado de Santa Catarina. No decorrer da obra são tratados temas relativos à contribuição recebida dos povos africanos em diversos setores da sociedade: educação, literatura, artes, música, dança e manifestações religiosas. São apresentadas características e discussões sobre a escravização nos diferentes períodos históricos, além de fornecer informações sobre a formação dos quilombos até os dias atuais. Aborda, também, a luta dos movimentos sociais, evidenciando as conquistas nas diversas regiões do estado.

O processo de colonização na região oeste de Santa Catarina trouxe as demarcações sociais das fronteiras entre os grupos da localidade (RENK, 2019), os quais tinham os efeitos do sistema de posse, ou seja, terras para plantar e criar e, em seguida, as áreas colonizadas pelas companhias, as quais vendiam as terras para os colonos, a maioria deles, migrantes gaúchos, descendentes de italianos e alemães. Durante o processo de colonização, com a descoberta das diferenças de outros povos, a população acabou sendo dividida entre ‘os de origem’ e ‘os brasileiros’. A classificação por diferenças étnicas resultou em grupos excluídos, estereotipados e estigmatizados. Nesse contexto, o polo negativo são os caboclos.

Contrariando a lógica da geopolítica hegemônica monocultural e monorracial que ainda permeia parte do imaginário coletivo, a Pedagogia Antirracista busca dar visibilidade à luta dos que foram silenciados pela colonialidade (MARQUES & CALDERONI, 2016). Porém, tal visibilidade não ocorre exatamente como desdobramento da importância que o negro exerce na sociedade brasileira, mas pela força de Lei, afinal a criação da legislação decorre da luta dos Movimentos Sociais para ir além das desigualdades vividas.

Não se pode perder de vista que a educação colonizada perpetua o pensamento e o conhecimento capitalista como único, eurocentrado e colonial, que deslegitima os saberes e conhecimentos do povo negro. Facilmente se percebe que as instituições públicas de ensino não cumprem a legislação de forma coerente durante todo o ano letivo, quer seja pela ausência dos conteúdos, desenvolvido na maioria das vezes de forma folclorizada e estereotipada, ou somente em datas específicas e/ou comemorativas, como um currículo turístico (SANTOMÉ, 1995, p. 173).

A partir dessa premissa, constatamos que os/as gestores/as escolares conhecem a legislação, mas esse assunto nem sempre tem espaço para ser trabalhado nas instituições; assim como o trabalho docente, que nem sempre é movido de maneira autônoma. Contudo, os/as docentes que buscam realizar os objetivos perante a Lei, enfrentam tensões e dificuldades estruturais, não havendo apoio acerca deste tema, como subsídios,

debates, palestras e/ou cursos, seja na formação inicial ou na formação continuada, conforme constatado por Oliveira:

O aspecto estrutural refere-se ao enfrentamento das condições objetivas da docência. Ou seja, se não há investimento e incentivo da parte do poder público e das gestões escolares no que tange à formação continuada, à pesquisa e à leitura docente, que muitas vezes são condicionadas também pela falta de tempo, a busca por formação que esses professores tentam realizar acaba ficando comprometida. Nesse sentido, o que se constata na maioria dos docentes que tentam aplicar a legislação são ações pontuais para driblar as condições objetivas e subjetivas na perspectiva de reflexão, criação e realização da temática, ou como alguns afirmam: *contextualizar a história da África nos conhecimentos históricos já consolidados no currículo, trabalhar analogias com a literatura, trabalhar pedagogicamente a lei nas escolas, para que esta faça sentido para os professores e os alunos* (OLIVEIRA, 2014, p. 85).

Parece-nos, portanto, ser primordial que a formação docente seja orientada sob a perspectiva decolonial. Não apenas para pensar criticamente em uma história e cultura após a colonização dos povos, mas sim *junto com*, tomando partido de que a história do País foi construída junto, fazendo assim reexistir a importância do protagonismo negro. Estes seriam os primeiros movimentos de aprofundamento sobre a teoria social, política e pedagógica para a concretização do Plano Nacional das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Étnico-Racial no Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, rompendo com o racismo estrutural.

É necessária uma ampla compreensão sobre como a sociedade se organiza e reproduz a subalternidade para alguns grupos identificados racialmente, suas condições sociopolíticas e econômicas, criando posições antagônicas entre negros e brancos na estrutura social, nos fazendo compreender que não existe racismo que não seja estrutural, pois está ligado a todos os elementos da vida social, a economia, o direito, a política e a produção do imaginário social.

Se esses aspectos não são levados em consideração, de forma ampla, compromete o desenvolvimento da sociedade como a democracia, o desenvolvimento econômico e o fim da violência no cotidiano. No âmbito dessa teoria social é fundamental compreender o racismo como um ponto de construção da própria sociabilidade ligada à economia, pois o Estado estabelece relação sobre a naturalização no imaginário social, sobre o processo de reprodução econômica, naturalizando desigualdades e legitimando a segregação e o genocídio de grupos sociologicamente considerados minoritários (ALMEIDA, 2018).

A igualdade material configura a raça, pois ela se materializa em desigualdade, e na política se materializa como o poder organizado pela lógica do racismo, que reproduz as condições estruturais racistas.

As conseqüências de práticas de discriminação direta e indireta ao longo do tempo leva à estratificação social, um fenômeno intergeracional, em que o percurso de vida de todos os membros de um grupo social – o que inclui as chances de ascensão social, de reconhecimento e de sustento material – é afetado (ALMEIDA, 2019, p. 33).

Segundo Almeida (2019) o racismo é dominação, pois detém o poder, os grupos que exercem o comando sobre a organização política e econômica da sociedade, alicerçada em três concepções fundamentais: a concepção individualista - em que pode ser atribuído como discriminação direta sob um fenômeno ético ou psicológico individual ou em grupo; a concepção institucional - dinâmica de desvantagens e privilégios com base na raça, sendo hegemônicas por grupos raciais que usam mecanismos institucionais para impor seus interesses políticos e econômicos; e a concepção estrutural - as regras e os padrões racistas são impostos a ordem social, pois primeiro é mantida pela questão individual, depois por poderes como elemento das relações raciais, poder de um grupo sobre outro e o aparato institucional.

Enriquecendo o olhar: o currículo, a didática e o debate escolar a partir da diversidade

As escolas têm promovido ações para se apropriarem do tema, por meio da promoção de formação continuada, geralmente realizada no período de férias escolares, contemplando, por exemplo, publicações que abordam a *Diversidade cultural e étnico-racial na educação infantil* e as *Práticas inclusivas na educação infantil*.

Em todas as escolas envolvidas no estudo, identificamos a presença de variados títulos no acervo de livros sobre a História e a Cultura Afro-Brasileira e Africana. A utilização de literatura infantil que aborda a temática tem sido introduzida em sala de aula, como *Menina bonita do laço de fita*, de Ana Maria Machado (Ática Editora, 2000).

Materiais didáticos têm sido adquiridos para os/as alunos/as, os quais são utilizados na hora de leitura (uma hora/aula - uma vez por semana), palestras, seminários, gincanas, festas culturais, mostras de vídeo, filmes e músicas têm sido promovidos, além do desenvolvimento de projetos.

As escolas, de modo geral, desenvolvem atividades que contemplam a diversidade étnico-racial, à medida em que esse assunto/conteúdo se apresenta na proposta curricular como conteúdo programático e/ou como projetos transversais. Contudo, nem sempre essa temática é aprofundada nas escolas, mas é abordada de maneira abrangente. Tal estratégia pedagógica gira em torno da pauta *diversidade* que, segundo os gestores entrevistados, “contemplam bem mais que a diversidade étnico-racial”. Por exemplo, conforme mencionado por Marta, “o planejamento do primeiro bimestre da área das humanas teve foco nas diversidades, como as danças, amostra de esportes, grafiteagem, competição de skate...”. Associada à diversidade das práticas corporais e artísticas citadas também estão incorporados nos projetos a diversidade da composição familiar, étnica e valores.

A maioria dos/as gestores/as entrevistados/as destacaram que o currículo foi elaborado a partir de metodologias que tratam positivamente a diversidade racial, sendo possível

visualizar as suas contribuições. Os/as gestores/as também afirmam que os/as professores/as que atuam nessas escolas reavaliam as suas práticas pedagógicas, ao refletirem sobre valores e conceitos do povo negro e a sua cultura, repensando suas ações cotidianas, embora sejam poucos/as os/as professores/as que investem nesse tema na formação continuada.

Paulatinamente o tema tem ingressado nos currículos escolares, embora recaia a responsabilidade predominantemente sobre as disciplinas das ciências humanas e sociais, sobretudo História, Geografia, Filosofia, Sociologia e Religião. Verificamos que, em algumas escolas, o tema espalhou-se pelas Artes e Língua Portuguesa. Na Educação Infantil a discussão sobre diversidade étnico-racial também tem encontrado espaços, embora insipiente. Nas palavras de Maria:

“A escola tem conhecimento da existência da Lei que fala sobre a questão das culturas afro-brasileiras, da necessidade de ensinar ela no currículo; mas formação específica teve somente professores da área de história, geografia e ensino religioso; teve mais do que uma vez formação para essas áreas. Não quero dizer que todos os professores fizeram curso, mais foi disponibilizado para estas áreas” (MARIA).

Ou seja, segundo Maria, a temática está sendo discutida nos cursos de formação de professores/as que ocorrem durante o ano letivo, entretanto, precisa ser ampliada aos professores e professoras de Educação Infantil e Anos Iniciais – aos pedagogos e pedagogas, e não somente em ‘disciplinas afins’. Na Educação Infantil a contação de histórias e as danças são estratégias citadas, capazes de criar situações que auxiliam o trabalho do/a professor/a.

A trajetória histórica do negro na escola também é estudada no decorrer do ano letivo “quando se estuda a formação da população brasileira”. Segundo Clarice, o recorte está centrado na escravidão e na abolição, bem como nas suas relações para a manutenção da ordem econômica e social. Enfatiza, com destaque, que este é um “ponto negativo da história”, que precisa ser estudado para que nunca mais aconteça, além de estimular a reflexão sobre as formas de escravidão na atualidade.

Segundo Pedro, não é possível ensinar História, Língua Portuguesa, Cultura, sem mencionar a inserção do negro no Brasil – “tudo o que temos e somos está ligado a cultura africana”. Assim, segundo Pedro, o tema é estudado em todo o conteúdo programático escolar. A narrativa presente entre os/as gestores/as, assim como a de Pedro, é a de que os/as professores/as incluam “o tema no cotidiano, nas relações entre as crianças”, “nos conteúdos desenvolvidos em sala”. Entretanto, os/as gestores/as admitem que em algumas instituições a abordagem muda de professor/a para professor/a, pois tradicionalmente esse tema é abordado somente em momentos culturais pontuais, como em “data comemorativa” (20 de novembro – Dia Nacional da Consciência Negra); ou o ensino é restrito a algumas fases escolares (“7º Ano e 3º Ano Ensino Médio”); ou, ainda, é problematizado a partir das falas/conflitos que surgem entre os/as alunos/as, “conforme surge a necessidade dos professores em sala de aula”.

Se a cultura negra está enraizada na população, esta não pode ser separada das atividades pedagógicas. Portanto, precisa ser debatida com os/as alunos/as em todos os momentos, assim como ocorre com as culturas gaúcha e europeias (no caso, italiana e alemã, predominantes no Oeste Catarinense). Do contrário, reforçam os estereótipos, com as comidas (feijoada) e inserções em ‘momentos típicos’, em que ocorrem apresentações artísticas nas escolas.

A cultura negra tem sido estudada nas escolas como um dos componentes do *folclore brasileiro* e como ‘conteúdo escolar’. Segundo Sofia, esse tema é apresentado de forma modesta nos livros e nas aulas. Para ela, “não se aprofunda na questão de como essa cultura influenciou o desenvolvimento da cultura brasileira, falta muito disso, inclusive sobre a religiosidade e outros aspectos, é muito falha neste sentido!”.

Racismo na escola

O racismo nas escolas é considerado uma situação grave. Esse tema é um tópico presente no currículo em todos os anos, ao ser ‘tratado no conjunto de reflexões e orientações pedagógicas sobre o preconceito’, discutido com os/as profissionais em nível de rede, de maneira a valorizar o espaço para todos/as na igualdade, como seres humanos plenos/as de direitos. Sobre esse assunto, Mariana relata:

“O racismo é tratado com muita seriedade. Não se admite o racismo na prática escolar, pois aqui os alunos são, em grande parte, afrodescendentes. [...] O racismo é trabalhado de tal forma que não temos situações racistas e se acontecer os próprios alunos veem, relatam e as providências são tomadas imediatamente” (MARIANA).

Quando esse tema é tratado pedagogicamente nas escolas, de maneira a abordá-lo desde cedo com os/as estudantes, são maiores as chances de respeito às diversidades culturais e suas singularidades. Inclusive, segundo o relato de Mariana, os/as próprios/as estudantes enfatizam a importância da expressão verbal, pois a linguagem usada no cotidiano escolar tem poder de influência na superação do racismo e discriminação.

Em casos flagrantes de racismo, as escolas aplicam advertências. Protocolarmente, os pais e mães são chamados à instituição e os/as alunos/as são instruídos/as. A conscientização e a prevenção têm sido os caminhos delineados e percorridos para a inclusão de diversos grupos sociais. Entretanto, é consensual entre os/as docentes que o racismo está longe de ser superado na sociedade brasileira e no interior das escolas. Conforme a reflexão de Pedro:

“O racismo é mascarado, então geralmente as pessoas aprenderam a conviver; quando existe alguma brincadeira racista discriminatória, elas (as crianças) muitas vezes, não são levadas em consideração. Às vezes tem alguém que se dói, daí é chamada para conversar. A direção e a orientação pedagógica a chama, e a resposta dela é sempre a mesma: como é que vou

brincar com ela se meu pai, se meu tio é desta cor também?! [...]. Na verdade, eu acho que as pessoas estão muito acostumadas com o preconceito, dos mais diversos tipos, ou elas não querem se incomodar” (PEDRO).

Todos/as os/as gestores/as afirmaram que temas raciais são tratados de maneira contextualizada, pautada na realidade dos próprios alunos e alunas, levando-os a fazerem análises críticas da sociedade, a fim de conhecê-la melhor, comprometendo-se com sua transformação. Em relação a esse tópico, ao ser contemplado nos Centros de Educação Infantil Municipal (CEIM), os/as docentes afirmam que o racismo não é tão explícito, embora ele exista. Não se pode subestimar as crianças, pois mesmo sendo pequenas elas assimilam o que está acontecendo. Por esse motivo, os/as gestores/as destacaram que os/as docentes procuram tratar com cuidado as diversas situações do cotidiano. Nem sempre os pais e mães querem compreender ou tolerar a dimensão que envolve o racismo. Nesse sentido, ações simples, porém significativas, são criadas pelos professores e professoras, como mostrar todos os tons de peles para as crianças. Assim, pretendem quebrar esse tipo de paradigma que desde cedo as crianças trazem de suas famílias. Sobre este assunto, Claudia relata que na escola em que é gestora, episódios como estes são recorrentes quando chegam novos/as alunos/as provenientes de outras localidades. Destaca, então, que é preciso iniciar cedo e persistir, com uma proposta pedagógica desenvolvida desde os primeiros anos de vida das crianças, pois a mudança de mentalidade também é um processo histórico.

As diferenças entre grupos etnoculturais são compreendidas pelos/as gestores/as como uma possibilidade de reflexão, para rever posturas etnocêntricas e comparações hierarquizantes e como uma oportunidade para conhecer mais sobre a diversidade cultural brasileira. As situações de desigualdade e discriminação presentes na sociedade são tratadas pelos/as gestores/as com instrumentos pedagógicos para a conscientização dos/as alunos/as quanto à luta contra todas as formas de injustiça social. Acreditam, então, que para fortalecer o relacionamento interpessoal, a aceitação da diversidade étnica e o respeito, a escola precisa promover ações voltadas para o conhecimento das heranças culturais brasileiras, estimulando orgulho ao pertencimento racial, como afirma Marques e Calderoni:

As imagens e representações negativas vigentes na nossa sociedade a respeito dos negros e indígenas permaneceram e ainda permanecem no imaginário social. Os primeiros contatos das crianças com a linguagem presente nos livros didáticos, na literatura infanto-juvenil, influenciam na formação de seu conhecimento sobre os valores etnocêntricos das identidades dominantes e sobre a pseudoinferioridade do povo negro. Os livros didáticos e paradidáticos por muito tempo apresentaram exemplos e imagens carregadas de preconceito. O negro era desvalorizado, tanto do ponto de vista físico, intelectual, cultural, como moral; a cor e as características eram consideradas antiestéticas; a cultura e os costumes africanos, primitivos (MARQUES & CALDERONI, 2016, p. 306).

Espera-se dos/as gestores/as, portanto, ações afirmativas capazes de proporcionar uma formação pautada a partir das reflexões acerca de como é o corpo desses indivíduos, em um mundo com a predominância da estética branca, tensionando e rompendo com visões pejorativas e estereotipadas, valorizando assim as heranças culturais e identidades negras, de forma empoderada, própria e única.

Considerações finais

Identificamos, a partir das falas, que os/as gestores/as escolares estão cada vez mais interessados/as na apropriação da História e a Cultura Afro-Brasileira e Africana, contando com o apoio e a participação significativa da comunidade escolar. Os/as gestores/as têm observado que os/as docentes estão abertos/as ao debate, pelo menos em determinadas etapas do ano letivo, incorporando paulatinamente o tema nas discussões de reuniões pedagógicas, bem como na formação continuada.

Ainda assim, estamos convictos de que é preciso investir na formação de base, valendo-se da efetivação da legislação para que os/as estudantes se apropriem das discussões desde o início de sua formação escolar, promovendo a conscientização política, ocupando espaços e ampliando o diálogo, problematizando os efeitos do racismo e o que ele produz (desigualdade, violência e morte), pois uma educação que não questiona/confronta o racismo, acaba por reproduzir e manter a normalidade da discriminação racial. Concomitante, outra alternativa de superação do racismo é por meio da formação inicial de professores/as, capacitando-os/as nas universidades para atuar na perspectiva da diversidade cultural, ao colocar sob tensão estereótipos e preconceitos étnico-raciais.

Recebido em: 17/07/2020 e Aprovado em: 20/05/2021

Notas

- 1 A Portaria Normativa 13/2016 foi revogada pela Portaria Normativa do Ministério da Educação (MEC) n. 545/2020, de 16 de junho de 2020, publicada no Diário Oficial da União (DOU) de 18 de junho de 2020. Disponível em: <<http://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-545-de-16-de-junho-de-2020-262147914>>. Acesso em: 10 jul. 2020.
- 2 Portaria Normativa do Ministério da Educação n. 559, de 22 de junho de 2020, publicado no DOU de 23 de junho de 2020. Disponível em: <<https://abmes.org.br/legislacoes/detalhe/3197/portaria-mec-559>>. Acesso em: 10 jul. 2020.
- 3 Todos os nomes citados nesse artigo são pseudônimos.

Referências

- ALMEIDA, Silvio Luiz. *Racismo Estrutural*. São Paulo: Pólen Livros, 2019.
- ALMEIDA, Silvio Luiz. *O que é racismo estrutural?* Belo Horizonte: Letramento, 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Parecer CNE/CP 03/2004*, de 10 março 2004 - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp_003.pdf>. Acesso em: 02 dez. 2019.
- BRASIL. Lei 10.639/2003, de 9 de janeiro de 2003. *Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília.
- BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Senado Federal, 1988.
- MACHADO, Ana Maria. *Menina bonita do laço de fita*. São Paulo: Ática Editora, 2000.
- MALDONADO-TORRES, Nelson. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago.; GROSFUGUEL, Ramón. (Orgs.). *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Universidad Javeriana - Instituto Pensar, Universidad Central - IESCO, Siglo del Hombre Editores, 2007. p. 127-167.
- MARQUES, Eugenia Portela Siqueira; CALDERONI, Valeria Aparecida Mendonça de Oliveira. Os deslocamentos epistêmicos trazidos pelas Leis 10.639/2003 e 11.645/2008: possibilidades de subversão à colonialidade do currículo escolar. *OPSIS*, v. 16, n. 2, p. 299-315, 2016. Disponível em: <<https://www.revistas.ufg.br/Opsis/article/view/37081>>. Acesso em: 08 mar. 2020.
- OLIVEIRA, Luiz Fernandes de. Educação Antirracista: tensões e desafios para o ensino de sociologia. *Educação & Realidade*, v. 39, p. 81-98, jan./mar. 2014. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/edu_realidade>. Acesso em: 05 jul. 2020.
- RENK, Arlene. A colonização do oeste catarinense: as representações dos brasileiros. *Cadernos do CEOM*, n. 23, p. 37-71. Disponível em: <https://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/rcc/article/viewFile/2100/1190>>. Acesso em: 08 mar. 2020.
- ROMÃO, Jeruse Maria. *A África que está em nós: história e cultura afro-brasileira: africanidades Catarinenses*. João Pessoa: Grafset, 2010.
- SANTOMÉ, Jurjo Torres. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). *Alienígenas na sala de aula*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995. p. 159-177.
- WALSH, Catherine. Crítica e Pedagogia Decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver". In: CANDAU, Vera Maria (Org.). *Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009.