

**Da tinta da lei ao giz da
sala: a recepção da lei
10.639 e da educação das
relações étnico-raciais por
professores da educação
básica**

**From law to classroom
chalk: the reception of
law 10.639 and yhe
education of ethnic-racial
relations by teachers of
basic education**

Carlos Eduardo Ströher

Mestre em Educação (UFRGS) e licenciado em História (Feevale). Professor da Universidade Feevale, nos cursos de História e Pedagogia. Contato: carloseduardostroher@gmail.com.

Tatiane Kaspari

Doutoranda e Mestra em Processos e Manifestações Culturais (Feevale). Bolsista PROPUC (Capes). Licenciada em Letras - Português. Contato: tatianekaspari@yahoo.com.br.

Resumo:

O mito do Brasil enquanto paraíso da democracia étnico-racial esfacela-se cotidianamente diante da acentuada marginalização social e dos altos índices de violência contra negros no País, que têm aumentado, a despeito de várias medidas públicas. No âmbito educacional, as relações étnico-raciais entram em pauta pela Lei nº 10.639/2003 e pela resolução CP/CE nº 1 de 2004, que estabeleceram as diretrizes curriculares nacionais para o tratamento da temática, com vistas a afiançar a participação social de grupos historicamente postos à margem. No presente trabalho, o percurso histórico de instituição dessas propostas legais é confrontado com a percepção de professores de duas escolas públicas gaúchas, depreendida de uma pesquisa de campo, a fim de problematizar a compreensão e a aplicabilidade da lei em um contexto escolar concreto. As falas docentes, em suas contradições conceituais, suas revelações e omissões, apontam para um processo de silenciamento ou de naturalização do racismo nas instituições de ensino. Assim, este artigo reitera a problematização dessa postura, de matizes históricas e culturais, como a chave para a descolonização de mentes e de práticas, a fim de que se alcance uma educação em que a diferença não seja sinônimo de ameaça e em que a pauta das relações étnico-social, fundamentais em uma sociedade harmônica e justa, não figurem como uma obrigatoriedade legal, esvaziada de sentido prático.

Palavras-chave: Educação. Relações étnico-raciais. Legislação. Fazer docente.

Abstract:

The myth of Brazil as a paradise of ethnic-racial democracy fades away daily before marked social marginalization and high levels of violence against afro descendants in this country, which have increased in spite of several public measures. In the educational field, ethnic-racial relations are covered by Law 10.639/2003 and by resolution CP/CE No. 1 of 2004, which established the national curricular guidelines for the subject treatment, wishing to ensure social participation of groups historically placed on the sidelines. In this present paper, the historical course of institution of these legal proposals is confronted by the perception of teachers from two public schools in Rio Grande do Sul, from a field research, in order to problematize the understanding and the applicability of the law in a real school context. Teachers' speech, in their conceptual contradictions, their revelations and omissions, lead to a silencing process or racism naturalization in educational institutions.

Therefore, this article restates the problematization of this posture, of historical and cultural nuances, as the key to the decolonization of minds and practices, in order to achieve an education in which the difference is not synonymous of threat and in which the agenda of ethnic-social relations, essential in a harmonious and just society, do not emerge as a legal obligation, emptied of practical sense.

Keywords: Education. Ethnic-racial relations. Legislation. Teacher-making.

Introdução

Mais de uma década separa o contexto atual da promulgação da Lei nº 10.639/2003, que cria o artigo 26-A da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, e da Resolução n. 1 do CNE/CP, 2004, que estabeleceram as diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. Nesse período, diversas ações foram implementadas visando à inserção efetiva dessas temáticas nos currículos educacionais, do ensino básico ao superior: desde a reestruturação de grades curriculares e materiais didáticos, a realização de cursos e palestras de formação inicial e complementar, até a auditorias de órgãos de fiscalização¹.

Entretanto, para que essas iniciativas sejam eficazes, ou seja, para que cumpram a finalidade à qual se vinculam, é necessário o engajamento dos docentes, agentes responsáveis não só pela implementação dessas prerrogativas legais, mas também pela discussão das questões ligadas às relações étnico-raciais e seus impactos sociais nos diferentes espaços de ensino. Sob essa perspectiva, a presente pesquisa visa analisar a percepção de docentes de duas escolas gaúchas de ensino fundamental sobre a temática da educação das relações étnico-raciais na escola. Por meio da problematização dos dizeres de professores, de suas contradições e, especialmente, dos silenciamentos produzidos, desvela-se a fragilidade da lei diante de convenções sociais e de preconceitos arraigados no universo cultural que muitos docentes integram. Nesse contexto, a descolonização de mentes e de práticas pedagógicas surge como percurso desejável e necessário,

¹No caso do Rio Grande do Sul, o Tribunal de Contas do Estado (TCE-RS), impulsionado pelo Grupo de Trabalho Interinstitucional intitulado GT 26-A, realizou a primeira auditoria de fiscalização dos municípios na implementação do artigo 26-A da Lei de Diretrizes e bases da Educação Nacional. Tal artigo criado pela Lei 10.639/03 e modificado pela Lei 11.645/08, obriga o ensino da história e cultura africana, afro-brasileira e indígena na Educação em todo o território nacional. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2004) são o documento referência que orienta a implementação dessa política pública nas distintas esferas de ensino, assim como sua aplicabilidade na Educação Básica e na Educação Superior. O Grupo de Trabalho promove ações, junto ao TCE-RS, desde a sensibilização dos gestores municipais para a necessidade de implementação da Lei, até o acompanhamento do processo de aditamento realizado, numa primeira fase, nos municípios e, num segundo momento, na rede estadual de ensino. Maiores informações: <http://www2.tce.rs.gov.br/portal/page/portal/tcers/administracao/gerenciador_de_conteudo/noticias/TCE-RS%20realiza%20semin%20rio%20sobre%20o%20Art.26-A%20da%20LDBEN>. Acesso em: 25 ago. 2017.

que tem seu primeiro passo na problematização das questões étnico-raciais que tendem a ser naturalizadas, silenciadas ou menosprezadas.

O combate ao racismo: da vivência social à prescrição legal

No Brasil, ser negro, jovem e de baixa escolaridade significa um grave risco à vida, segundo o que revela o *Atlas da violência 2017*². De acordo com o estudo, a cada 100 pessoas assassinadas, 71 são negras, o que permite concluir que, descontados outros fatores, como renda e escolaridade, afrodescendentes têm 23,5% a mais de chance de sofrerem morte violenta que brasileiros de outras etnias. Para Daniel Cerqueira, coordenador de pesquisa do Fórum Brasileiro de Segurança Pública, um efeito perverso dessa situação é a naturalização dos crimes contra negros, em cuja base estão os processos histórico, econômico e cultural de edificação da desigualdade social no País.

Antonio Guimarães aponta que o "racismo surge [...] na cena política brasileira, como doutrina científica, quando se avizinha à abolição da escravatura e, conseqüentemente, à igualdade política e formal entre todos os brasileiros, e mesmo entre estes e os africanos escravizados"³. Para além da igualdade legal, o autor afirma que as elites brasileiras do final do século XIX e início do XX reagiam à crescente desigualdade regional que se instalava no país, resultado dos processos econômicos de decadência da cultura do açúcar no Nordeste e do crescimento das lavouras de café que alavancavam a prosperidade do Sudeste do país. Essa disparidade era acentuada por políticas governamentais de imigração, que estimulavam a vinda de imigrantes europeus para o Sul e Sudeste do Brasil, em uma tentativa evidente de “branquear” a população brasileira, alicerçada em referenciais teóricos de autores como João Baptista de Lacerda, Oliveira Vianna e Nina Rodrigues.

As teorias racistas, fortemente embasadas no darwinismo social, foram alteradas a partir dos escritos de Gilberto Freire, que promoveu “uma verdadeira revolução ideológica no Brasil moderno ao encontrar na velha, colonial e mestiça cultura luso-brasileira nordestina a alma nacional”⁴. Freire publicou suas principais obras a partir da década de 1930, imbuído do desafio de seus contemporâneos modernistas de ressignificar a identidade nacional. O autor nomeia esse *ethos* de “democracia social e étnica”, buscando, dessa forma, equalizar o “precário equilíbrio político

²Trata-se de uma pesquisa realizada pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea) e o pelo Fórum Brasileiro de Segurança Pública, que analisou, nesta última edição, os dados constantes do Sistema de Informação sobre Mortalidade (SIM) do Ministério da Saúde, entre 2005 e 2015. O estudo completo está disponível em: <<http://www.ipea.gov.br/atlasviolencia/download/2/2017>>. Acesso em: 30 out. 2017.

³GUIMARÃES, Antonio Sergio Alfredo. Preconceito de cor e racismo no Brasil. *Revista de Antropologia*, São Paulo, USP, 2004, v. 47, n° 1, p. 11.

⁴GUIMARÃES, 2004, p. 12.

entre desigualdade social, autoritarismo político e liberdade formal, que marcou o Brasil do pós-guerra”⁵.

Os estudos que Freire e outros pesquisadores realizaram, alicerçados na escola antropológica do norte-americano Franz Boas, apontavam o Brasil como um “laboratório de relações raciais”, afirmando, entre outros aspectos, que o país desconhecia o ódio entre raças, que as classes não eram visivelmente demarcadas a partir da cor, que havia uma incorporação progressiva dos mestiços à sociedade e à cultura nacionais e que os negros tendiam a desaparecer no processo contínuo de miscigenação. A dita ausência do “problema racial” era sempre ressaltada em dicotomia à realidade dos Estados Unidos, onde essa questão era apresentada de forma muito mais evidente.

Uma nova agenda de pesquisas surgiu somente a partir da década de 1950, principalmente a partir de Roger Bastide e Florestan Fernandes, que impulsionaram uma geração de pesquisadores brasileiros financiados por um projeto da UNESCO. Esses autores apontavam o descompasso entre uma sociedade que permanecia calcada em valores paternalistas tradicionais, a dinamicidade que as novas relações configuradas por uma sociedade que se industrializava exigiam e a “incapacidade das classes dominantes e das elites de encararem as persistências do passado e sobrepujá-las”⁶. Dessa forma, denunciavam a democracia racial como um mito, encontrando respaldo em outras pesquisas, como a de Fernando Henrique Cardoso, que constatou a existência do preconceito racial desde o período escravista. Essa geração, conforme Guimarães, discutia questões ligadas ao preconceito de cor e ao preconceito racial, mas não tratava do racismo, visto apenas como doutrina ou ideologia política.

Essa perspectiva altera-se na década de 1970, quando, em âmbito mundial, as teorias sobre o racismo incorporam-se ao marxismo e a movimentos sociais de esquerda, em lutas pelos direitos de minorias étnicas e de imigrantes, no contexto europeu, e em grupos contestatórios aos governos autoritários na América, incluindo o Brasil. O movimento negro brasileiro, inspirado na Campanha pelos Direitos Civis, implementada nos Estados Unidos da década de 1960, fortaleceu-se a partir da gradual abertura política do final do período militar e se articulou com mais intensidade no período da Assembleia Constituinte.

Com a promulgação do racismo como crime inafiançável e imprescritível, através do Art. 5, inc. XLII da Constituição Federal de 1988, as lutas do movimento negro se fortaleceram, buscando elevar a autoestima da população, através de slogans “Negro é lindo! Negro, cor da raça

⁵GUIMARÃES, 2004, p. 13.

⁶GUIMARÃES, 2004, p. 21.

brasileira! Negro que te quero negro! 100% Negro! Não deixe sua cor passar em branco! Este último utilizado na campanha do censo de 1990”⁷.

Durante a década de 1990, a pressão prosseguiu e exigiu a criação de políticas públicas destinadas aos negros, como forma compensatória e de inclusão nos campos socioeducativos. A partir da *Marcha Zumbi*, realizada em Brasília, em 1995, o presidente Fernando Henrique Cardoso instituiu o *Grupo de Trabalho Interministerial para a Valorização da População Negra*.

No âmbito mundial, o marco balizador para a adoção de políticas públicas foi a *Conferência Mundial Contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Formas Correlatas de Intolerância*, ocorrida em Durban, na África do Sul, em 2001. O Brasil teve um papel de destaque, previamente, discutindo, através de seminários, as questões relativas à conferência, e, durante o evento, exercendo um protagonismo no grupo de trabalho ligado aos “temas do passado”, conforme manifesta, de forma clara, seu documento final, a Declaração de Durban.

14. Reconhecemos que o colonialismo levou ao racismo, à discriminação racial, à xenofobia e a formas correlatas de intolerância, e que os africanos e afrodescendentes, os asiáticos e descendentes de asiáticos, assim como os povos indígenas, foram vítimas do colonialismo e continuam a sê-lo de suas consequências. Reconhecemos os sofrimentos causados pelo colonialismo e afirmamos que, onde e quando quer que ele tenha ocorrido, deve ser condenado e impedido de ocorrer novamente. Ademais lamentamos que os efeitos e a persistência dessas estruturas e práticas sejam dos fatores que contribuem para as desigualdades sociais e econômicas duradouras em muitas partes do mundo de hoje⁸.

Foi nesse cenário de engajamento e espaço reflexivo que, em 9 de janeiro de 2003, o recém empossado presidente Luis Inácio Lula da Silva promulgou a Lei nº 10.639, que alterou a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional (LDB), para incluir no currículo a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-brasileira”.

Da lei às diretrizes: avanços, impasses e incertezas

A promulgação da lei nº 10.639 foi encarada como uma grande vitória pelo movimento negro, mas era evidente que o trabalho para a sua implementação seria longo e que outros documentos legais precisavam explicitar o que era esperado que o novo currículo propusesse para atender ao dispositivo legal. Assim, surgiram um parecer e uma resolução que instituíram as *Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana*, que foram aprovados pelo Conselho Nacional de

⁷BRASIL. *Resolução n. 1, de 17 de junho de 2004*. Brasília: MEC, 2004, p. 9. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res012004.pdf>>. Acesso em: 10 out. 2017.

⁸ ALVES, J. A. Lindgren. *A Conferência de Durban contra o Racismo e a responsabilidade de todos*. Rev. Bras. Polít. Int. 45 (2): 198-223 [2002], p. 212.

Educação (CNE) em março de 2004 e homologados pelo Ministério da Educação (MEC) em junho do mesmo ano.

Martha Abreu e Hebe Matos ressaltam que os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), elaborados a partir de 1997, como continuidade da LDB, já traziam o assunto da história e cultura afro-brasileira para a pauta, através do tema transversal *Pluralidade Cultural*. No entanto, apesar de não serem novidade curricular, “no âmbito do campo especificamente pedagógico, o texto do parecer aprovado pelas "Diretrizes" possui um tom claramente mais político que o dos PCNs, já que diretamente relacionado à questão do combate ao racismo”⁹.

Do ponto de vista historiográfico, as diretrizes trouxeram à tona uma série de impasses conceituais, sugerindo uma abordagem que Abreu e Mattos consideram, por vezes, essencialista e reducionista:

Em termos culturais, a tendência do documento das "Diretrizes" é afirmar a existência de uma cultura negra e africana em oposição a um padrão cultural e estético branco e europeu[...]. As "Diretrizes", com essa perspectiva, acabam sugerindo e defendendo a existência das culturas europeia, africana e indígena, abrindo mão de pensar o quanto as identidades culturais são construções e campos de luta também historicamente datados, como a própria utilização dos termos que fazem referência ao conceito de raça. Os processos de troca cultural e hibridização das culturas não são mencionados como possibilidades reais de trabalho com culturas¹⁰.

Para além das questões suscitadas por historiadores, que sugerem uma multiplicidade de identidades pluriculturais e questionam macro categorias étnicas, as Diretrizes trouxeram o desafio de orientar a implementação da lei nº 10.639 como política pública do Estado brasileiro, tendo por meta “promover a educação de cidadãos atuantes e conscientes no seio da sociedade multicultural e pluriétnica do Brasil, buscando relações étnico-sociais positivas, rumo à construção de nação democrática”¹¹.

O documento conceitua dois termos importantes, descrevendo seus objetivos principais, bem como formas e agentes de implementação, conforme sintetizado no quadro a seguir:

Conceitos	Objetivos	Formas de implementação e agentes responsáveis
Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER)	Divulgação e produção de conhecimentos, bem como de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos quanto à pluralidade étnico-racial, tornando-os capazes de interagir e de negociar objetivos comuns que garantam, a todos, respeito aos direitos legais e	Por meio de conteúdos, competências, atitudes e valores, a serem estabelecidos pelas Instituições de ensino e seus

⁹ ABREU, Martha; MATTOS, Hebe. *Em torno das "Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana"*: uma conversa com historiadores. Estudos Históricos, Rio de Janeiro, vol. 21, nº 41, janeiro-junho de 2008, p. 9, grifos das autoras.

¹⁰ ABREU, MATTOS, 2008, p. 13, grifos das autoras.

¹¹ BRASIL, 2004, p. 3.

	valorização de identidade, na busca da consolidação da democracia brasileira.	professores, com o apoio e supervisão dos sistemas de ensino, entidades mantenedoras e coordenações pedagógicas.
Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (EHCABA)	Reconhecimento e valorização da identidade, história e cultura dos afro-brasileiros, bem como a garantia de reconhecimento e igualdade de valorização das raízes africanas da nação brasileira, ao lado das indígenas, europeias, asiáticas.	

Quadro 1: Síntese das orientações principais das diretrizes

As diretrizes estabelecem, assim, os princípios norteadores para o planejamento, a execução e a avaliação da lei nº 10.639, conferindo responsabilidades a todos os agentes envolvidos em sua implementação. Fica evidente também que a educação das relações étnico-raciais constituiu-se uma política mais abrangente, pois “justifica e fundamenta as determinações de caráter normativo”¹² do ensino da história e cultura afro-brasileira e africana. Ela é, portanto, todo o iceberg, não somente a parte visível.

Enquanto o texto da resolução prescreve de forma objetiva responsabilidades e tarefas para a implementação das diretrizes, o parecer CP/CNE nº 3/2004, da conselheira Petronilha Silva, relata historicamente o tema, justificando a necessidade de políticas de reparação, de reconhecimento e valorização e de ações afirmativas, descrevendo os princípios-referência das práticas educativas: consciência política e histórica da diversidade, fortalecimento de identidades e de direitos e ações educativas de combate ao racismo e discriminações. De forma geral, o documento alerta para o desafio de fazer “emergir as dores e medos” e ressalta a necessidade de

formação de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos orgulhosos de seu pertencimento étnico [...] para interagirem na construção de uma nação democrática, em que todos, igualmente, tenham seus direitos garantidos e sua identidade valorizada¹³.

Na esteira das diretrizes, o Ministério da Educação (MEC) passou a acompanhar o desenvolvimento da lei através de diversas políticas públicas, como o fomento para a produção e atualização de materiais didáticos, a orientação para a alteração dos currículos em todos os níveis de ensino e a organização de formações continuadas relativas ao tema. Todas as iniciativas governamentais estão sintetizadas no *Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana*, de 2009.

Esse novo documento, ao mesmo tempo em que ressalta todas as ações implementadas, reconhece a limitação da lei e das diretrizes no que tange à sua eficácia: “considerando que sua

¹²BRASIL, 2004, p. 10.

¹³ BRASIL, 2004, p. 6.

adoção ainda não se universalizou nos sistemas de ensino, há o entendimento de que é necessário fortalecer e institucionalizar essas orientações, objetivos desse documento”¹⁴.

O plano também está vinculado à edição da Lei 10.639/2003 dada pela Lei 11.645/2008, que estendeu a obrigatoriedade do *estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena* para todos os estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, conjugando o combate ao racismo também aos indígenas. “O Plano não acrescenta nenhuma imposição às orientações contidas na legislação citada, antes busca sistematizar essas orientações, focalizando competências e responsabilidades dos sistemas de ensino, instituições educacionais, níveis e modalidades”¹⁵.

A educação das relações étnico-raciais na escola brasileira: desafios para a implementação na perspectiva de docentes

Todos os documentos legais surgidos desde a lei de 2003 são unânimes ao destacar o caráter proeminente que a escola de educação básica, e de forma mais específica, o corpo docente e a equipe diretiva têm na implementação das leis. Sob essa perspectiva, a presente pesquisa coletou informações através de questionários aplicados com docentes de duas escolas públicas, localizadas em um mesmo município do Rio Grande do Sul, entre julho e agosto de 2017, em momentos de formação pedagógica. A sistematização dos dados buscou identificar o perfil do grupo de professores, o grau de conhecimento destes sobre a legislação e a inclusão ou exclusão dessas discussões em espaços de formação inicial e continuada, bem como a percepção dos docentes acerca da educação para as relações étnico-raciais em suas experiências cotidianas.

O quadro 2 sintetiza as principais informações coletadas em cada uma das escolas, identificando, também, a amostra que a pesquisa abrangeu do público total:

Escola	Rede de ensino	Níveis que atende	Nº de alunos	Nº de professores	Nº de professores respondentes
A	Municipal	Educação infantil, Ensino Fundamental regular e EJA	505	45	10
B	Municipal	Ensino Fundamental regular	321	34	25
Total:			826	79	35

Quadro 2: Síntese das informações coletadas nas escolas

¹⁴ BRASIL. Ministério da Educação. *Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Etnicorraciais e para o ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africana*. MEC, 2009, p. 5. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=1852-diretrizes-curriculares-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 10 out. 2017.

¹⁵BRASIL, 2009, p. 16.

As informações supracitadas apresentam o número total de 35 respondentes, amostra que corresponde a 44% do total de docentes das duas instituições. A menor adesão de respondentes na escola A foi motivada pelo fato de que, na reunião em que ocorreu a aplicação do questionário, estava presente somente uma parte do corpo docente e por alguns já terem respondido o mesmo questionário na escola B. Ressalta-se que não foi solicitada a identificação nos formulários.

O questionário elaborado aos docentes foi composto por 20 questões, divididas em dois blocos. O primeiro, formado por nove perguntas, visava traçar um breve perfil do docente respondente. Os resultados desse panorama podem ser sintetizados da seguinte forma: a) A idade predominante dos respondentes é entre 20 e 30 anos (31%), seguida, respectivamente, pelas faixas etárias de 41 a 50 anos (29%), de 31 a 40 anos (23%) e de mais de 50 anos (17%), revelando uma distribuição etária bastante diversa entre os professores; b) A maioria dos professores autodeclarou-se como branca (97%), sendo somente 1 pessoa (3%) autodeclarada parda; c) 91% dos respondentes são mulheres; d) O tempo de magistério é bastante relativo, conforme a distribuição etária. A maior parte tem entre 10 e 20 anos de docência (29%) ou mais de duas décadas de sala de aula (23%); e) A grande maioria dos professores trabalha mais de 30 horas semanais (66%) e em, pelo menos, 2 escolas (49%), confirmando o perfil do docente brasileiro, que se divide entre várias instituições e com carga horária semanal elevada; f) Em relação à formação inicial, 51% possuem curso de nível médio normal (magistério); g) Em relação ao ensino superior, a formação em Pedagogia predomina (37%), seguida das áreas específicas das demais licenciaturas. Somente um respondente (3%) afirmou não possuir ensino superior; h) 86% dos professores formaram-se em instituição privada, possivelmente em função da maior proximidade dessas universidades de seu local de moradia, visto que a maioria reside na própria cidade ou em municípios vizinhos; i) A maioria dos professores concluiu a formação inicial há bastante tempo, entre 10 e 20 anos (37%) ou de 5 a 10 anos (31%); j) Grande parte dos docentes possui pós-graduação *latu sensu* concluída (80%), sendo que, destes, a maioria optou por especializações na área pedagógica (51%), como Psicopedagogia, Coordenação pedagógica e afins, e 29% por formações ligadas às áreas específicas da formação inicial; k) Somente 9% dos professores possui mestrado, e 12% estão realizando cursos de pós-graduação atualmente; l) Em relação a cursos de extensão, a maioria citou os oferecidos pela Secretaria de Educação do município, através de palestras e jornadas pedagógicas, não constando muitos apontamentos específicos a respeito.

O segundo bloco dos questionários aplicado relacionou-se diretamente com o objetivo da pesquisa, a educação das relações étnico-raciais na escola (ERER). A pergunta número 10 era precedida pelo trecho da LDB, citando na íntegra o artigo 26-A: “Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e

cultura afro-brasileira e indígena.” (Redação dada pela Lei nº 11.645, de 2008). Em seguida, a questão perguntava se o professor conhecia a lei, para o que 92% responderam afirmativamente.

A pergunta seguinte remetia às diretrizes, sendo precedida por um breve texto introdutório, apresentando as diretrizes de 2004 como complemento da lei efetivada pelo artigo da LDB. O questionamento sobre o grau de conhecimento dos docentes sobre o documento apresentava múltiplas possibilidades de resposta. A opção “Sim, conheço o texto por tê-lo estudado em algum momento de minha formação” foi marcada por 36% dos docentes; enquanto “Sim, conheço o texto por tê-lo buscado em função de alguma demanda relacionada à minha prática” foi a alternativa de 22% dos professores e “Parcialmente, já ouvi falar, mas nunca li o texto específico” foi a opção predominante, com 42% das respostas. Ninguém marcou não conhecer o documento, a despeito de 9% ter afirmado que não conhecia a lei que torna obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.

As demais perguntas, do número 12 até a 20, constituíram-se de questões abertas, na qual se buscou identificar o entendimento dos docentes sobre a EREER a partir de suas formações e prática docente. Os resultados serão apresentados na sequência, juntamente com as considerações a respeito.

Primeiramente, questionou-se se as diretrizes haviam sido abordadas em algum momento durante a formação inicial ou continuada. Os resultados foram idênticos nas duas questões: 60% dos docentes afirmaram que as temáticas não foram trabalhadas na graduação nem durante a pós-graduação. Dos 40% que afirmaram ter estudado a EREER, a maioria apontou que foi em alguma disciplina da graduação, enquanto outros citaram palestras, cursos de extensão, aulas do magistério ou da especialização, e outros não lembraram ao certo, visto que abordagem havia sido muito sucinta.

O relativo desconhecimento das temáticas da lei e das diretrizes fica mais evidente quando os professores precisaram responder quais os componentes curriculares que devem tratar do estudo da história e da cultura afro-brasileira e indígena. Menos da metade dos respondentes (48%) afirmou que as temáticas devem ser trabalhadas por todos os componentes curriculares. É importante salientar que, nessa categoria, constam algumas justificativas vagas, contradizendo o caráter obrigatório da aplicação da lei, como “sempre que surgir a necessidade em sala”, “quando percebo que o tema precisa ser tratado”.

Fica evidente, também, que a “responsabilidade” em abordar o tema é atribuída à disciplina de História – 20% dos docentes afirmaram que somente essa disciplina é encarregada dessa tarefa. Outras disciplinas citadas diversas vezes foram Artes, Língua Portuguesa, Geografia e Ensino Religioso. Compreende-se, portanto, que o entendimento da lei é limitado, visto que esta

apresenta de forma clara a necessidade de abordagem do tema em todos os componentes curriculares, mas sinalizando aqueles em que o trabalho deve predominar.

Outro questionamento dirigido aos professores solicitava que estes escrevessem o que entendiam por educação das relações étnico-raciais na escola. As respostas foram, de certa forma, bastante genéricas, ressaltando-se o respeito e a valorização das diferenças e a compreensão de que há “verdades” a serem transmitidas, como exposto nas respostas: “o ensinamento das origens das raças” e o “mecanismo pedagógico de intervir e organizar, através do conhecimento e da vivência, as culturas raciais da escola”.

Ao mesmo tempo, algumas respostas demonstram a compreensão de que a EREER deseja “afrocentralizar” o currículo, “pois deve-se observar não só a cultura afro [...] algo muito difícil de acontecer. Porém, se é para privilegiar a cultura afro, acho um erro”. Em outra resposta, transparece uma visão idílica da questão, presente na compreensão de que “ensinar a relação entre raças e etnias [...] já acontece naturalmente, sem que seja forçado, a meu ver”.

A pergunta seguinte solicitava que o docente relatasse se já havia vivenciado alguma situação de preconceito étnico-racial ao longo da sua vida. 38% afirmaram não terem vivenciado nenhum caso. Os demais, em sua maioria, citaram ocorrências envolvendo alunos, revelando que, para muitos, houve equívoco na interpretação da questão, com respostas que “transferiram” a situação da experiência individual para vivências profissionais. Nessas respostas, predominou a compreensão de que configuram questões pontuais, presentes em “piadinhas” e apelidos, “não somente macaco, mas também alemão batata, gringo mão de vaca”. Há uma tentativa de, ao mesmo tempo, minimizar tais ofensas – “nada pessoal ou explícito” – bem como universalizá-las e colocá-las em um mesmo patamar – “acho importante pontuar que entre as mesmas raças também existe esse tipo de comportamento”.

Miriam Abramovay e Mary Castro, em amplo estudo sobre as relações raciais na escola¹⁶, assinalam que há uma inclinação em considerar um outro como o ‘culpado’ pelo racismo. Nessa perspectiva, professores comumente identificam os alunos como racistas, eximindo a si e seus colegas de tal denominação¹⁷.

Algumas respostas demonstraram que, a despeito da inexistência de situações envolvendo o próprio sujeito, revelam certa consciência em relação ao preconceito étnico-racial: “meu pai por

¹⁶ A obra *Relações raciais na escola: reprodução de desigualdades em nome da igualdade* é resultado de um convênio entre MEC/Inep, UNESCO e Observatório de Violência nas escolas, que coletou dados nas cinco regiões brasileiras – as cidades de Belém, Salvador, São Paulo, Porto Alegre e o Distrito Federal – para identificar as percepções de professores, alunos e pais segundo sua identidade étnico-racial, “qualificando condicionantes para desigualdades, assim como iniquidades na distribuição do recurso escolar com marcas sociorraciais” (2006, p. 22).

¹⁷ ABRAMOVAY, Miriam; CASTRO, Mary G. *Relações Raciais na Escola: Reprodução de Desigualdades em Nome da Igualdade*. Brasília: UNESCO, INEP, Observatório de Violência nas Escolas, 2006, p. 159.

ser alemão considera todas as pessoas de cor como seres inferiores e trata com desdém”, “desde criança, sou de uma família de origem alemã e [o preconceito] estava bem presente na minha comunidade”. Em contraponto, para outros professores, a origem étnica predominantemente alemã também significa ser vítima de preconceito. Questões como sotaque e descendência de família de agricultores são aspectos apontados como sendo motivadores de práticas discriminatórias. Tais ideias de um suposto racismo reverso¹⁸ estão presentes nos trechos: “todo alemão quando chega na cidade grande é alvo de preconceito étnico-racial” e “ao me mudar para a cidade grande era chamada de colona de raça”.

Ao ser solicitado que o professor descrevesse se já havia presenciado alguma situação de preconceito étnico-racial em sala de aula, como professor, 80% dos respondentes afirmaram não ter presenciado nenhuma situação, corroborando a hipótese de que o tema racismo é mascarado, afinal “nas crianças pequenas não se percebe tais situações”. Os que confirmaram ter vivenciado, informaram ter reagido através do diálogo, intervindo através de conversas com os alunos envolvidos.

Nas duas perguntas seguintes, os docentes precisavam informar se ocorrem casos de preconceito étnico-racial na escola e se a instituição colabora para a promoção de práticas antirracistas. Em relação às ocorrências, apesar de 57% das respostas apontarem para a existência de casos – o que não deixa de ser contraditório em relação à questão anterior, na qual apenas 20% afirmaram já ter presenciado tais situações –, são evidentes discursos de subestimação: “eventualmente acontecem, mas sempre conseguimos resolver com diálogo”, “apenas com os haitianos”, “só com as séries mais adiantadas” ou com “apelidos não direcionados às raças”. Quando reconhecidos, são “casos isolados, pequenos insultos”.

Os silenciamentos de situações envolvendo racismo na escola são sintomas notórios da dificuldade das instituições, e também dos professores, de tratar da temática. Nilma Gomes afirma que

Na escola, no currículo e na sala de aula, convivem de maneira tensa valores, ideologias, símbolos, interpretações, vivências e preconceitos. Nesse contexto, a discriminação racial se faz presente como fator de seletividade na instituição escolar e o silêncio é um dos rituais pedagógicos por meio do qual ela se expressa. Não se pode confundir esse silêncio com o desconhecimento sobre o assunto ou a sua invisibilidade. É preciso colocá-lo no contexto do racismo ambíguo brasileiro e do mito da democracia racial e sua expressão na realidade social e escolar. O silêncio diz de algo que se sabe, mas não se quer falar ou é impedido de

¹⁸ Concorda-se com a ideia de que compactuar com a premissa de que racismo reverso existe é acreditar que o racismo pode de alguma forma ser aceitável. Conforme Janaína Damasceno, “*Quem acredita em racismo inverso crê que há um racismo bom e ideal (o anti-negro) e um racismo mau (anti-branco). Ou seja, não vê o racismo como um mal em si. Acha o racismo anti-negro normal e natural. Acha que praticar o racismo ou viver numa sociedade racista é um direito e um privilégio adquirido inclusive para o seu prazer.*” Disponível em: <https://www.geledes.org.br/por-que-voce-deve-parar-de-afirmar-que-o-racismo-reverso-existe/>. Acesso em 28 maio 2018.

falar. No que se refere à questão racial, há que se perguntar: por que não se fala? Em que paradigmas curriculares a escola brasileira se pauta a ponto de “não poder falar” sobre a questão racial? E quando se fala? O que, como e quando se fala? O que se omite ao falar?¹⁹.

As omissões também estão manifestas quando salientam que o racismo é um conflito já superado – “acredito que em nossa escola a diversidade étnico-racial já não é mais problema”, “na nossa escola já é bem aceita as diferentes culturas” (sic) – ou quando expõem o mascaramento da questão – “ficam abafados”, “com certeza, mas ficam escondidos”. Um docente trouxe esse aspecto à tona de forma indubitável: “ao discutir algumas metas do Plano Municipal de Educação (2015/2016) surgiu a questão racial e foi abordado de forma preconceituosa, com verbalizações do tipo ‘os negros tem preconceito deles mesmo’ ou quando vemos certa resistência na chegada de migrantes e imigrantes no município (como haitianos)”.

Em relação às ações que a escola realiza para evitar o racismo, predominaram as respostas afirmativas – 91% – e proliferaram nas justificativas, termos como respeito, afeto, tratamento igualitário, mensagens e diálogo. Chamou a atenção a dicotomia existente entre igualdade e diversidade na resposta “não enfatizando a diferença, mas, sim, a igualdade”, revelando que a exposição das diferenças nem sempre é vista como um valor positivo. Citou-se também a promoção de eventos de culturas diversas, apresentação de grupos de capoeira e momentos de reflexão com alunos em datas comemorativas. Poucas respostas destoaram, afirmando que “não vejo essa questão sendo trabalhada e repensada dentro da escola”.

A última questão novamente voltava-se ao professor, perguntando de que forma ele poderia contribuir para a ERER na escola. As respostas evidenciaram questões ligadas a valores, como promover o respeito, dar exemplo, garantir as mesmas oportunidades a todos. Outros identificaram a necessidade de conscientização ao “estudar as leis, mostrando a realidade e primando pelo respeito”, “através de atividades/materiais e divulgação da lei de sua prática”, “não ser omissos a essas questões” e “nunca deixar passar em branco quando acontece algo”.

No entanto, a controvérsia entre igualdade e diversidade apareceu mais uma vez, em afirmações dicotômicas: “priorizar as diferenças, pois ninguém é igual e devemos saber respeitar”, “aceitando as diferenças”, “trabalhando o respeito e não enfatizando a diferença e sim a igualdade”. Percebe-se a dificuldade em colocar em prática o exercício da alteridade, pois a presença do “outro” é vista como uma ameaça à igualdade.

¹⁹GOMES, Nilma Lino. Relações Étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. *Currículo Sem Fronteiras*. v. 12, n. 1, pp. 98-109, Jan/Abr 2012. p. 104-5.

Considerações finais

Míria Oliveira e Paula Silva (2017), ao analisarem a recepção da lei nº 10.639 junto a futuros professores, salientam que o respaldo jurídico para tratar do tema da EREER é

[...] em si mesmo uma imposição e uma (re) significação, porque é a síntese de um longo processo de negociação de sentidos entre movimentos sociais e tradição jurídica brasileira, ao mesmo tempo em que determinam a inclusão de conteúdos historicamente silenciados pelo currículo moldado na hegemonia dos conhecimentos eurocêntricos²⁰.

As autoras ressaltam que a existência, em um mesmo espaço, de posições divergentes possibilita o surgimento de um conflito com potencial para a mudança de concepções e práticas pedagógicas. “Ou seja, a efetividade da lei se dá no contato, na interação entre discursos conflitantes, quando processos simbólicos podem ser desestabilizados e podem colocar em jogo práticas racistas naturalizadas no campo da educação”²¹.

Os resultados da coleta de dados permitem compreender que as discussões sobre a EREER são incipientes no âmbito escolar. Analisando a maior parte das respostas dos professores, percebe-se, ao mesmo tempo, a subestimação dos conflitos ligados ao preconceito étnico-racial na escola e a compreensão superficial da lei e das diretrizes, pois ainda não há o entendimento de que essas questões devem estar presentes em todo o currículo escolar, e não somente em alguns componentes. Essas constatações desfavorecem a emergência de discursos que problematizem a temática, pois expressões genéricas, como respeito e valorização das diferenças, impedem a reflexão sobre os silenciamentos existentes nas relações étnico-raciais nos espaços escolares pesquisados.

As informações extraídas dos questionários aplicados com os professores reforçam dados de outras pesquisas citadas, que isentam o professor de responsabilidade pelas situações envolvendo o racismo, naturalizam expressões, piadas e estereótipos, culpabilizam vítimas de preconceito, responsabilizando-as pelas agressões que sofrem e mascaram as desigualdades existentes, em nome de uma pretensa igualdade de tratamento e oportunidades no espaço escolar.

Carla Meinerz, ao refletir sobre as especificidades da EREER no Rio Grande do Sul, argumenta que as leis que balizam o artigo 26A da LDB, inserem um contexto “historicamente inovador, ao trazer, para o embate público, via educação escolar, as práticas do racismo, do preconceito e da discriminação, tradicionalmente negadas ou mantidas no plano privado”²². Para a

²⁰OLIVEIRA, Míria Gomes de; SILVA, Paula Vinícius Baptista de. Educação Étnico-Racial e Formação Inicial de Professores: a recepção da Lei 10.639/03. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 42, n. 1, p. 183-196, jan./mar. 2017. p. 185.

²¹ OLIVEIRA; SILVA, 2017, p. 187.

²²MEINERZ, Carla Beatriz. Ensino de História, Diálogo Intercultural e Relações Étnico-Raciais. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 42, n. 1, p. 59-77, jan./mar. 2017, p. 61.

autora, esses desafios são particularmente essenciais aos professores de História, que devem assumir um posicionamento ético de compromisso com o tema, independentes de serem afetos à causa.

Não obstante, a mera inserção das temáticas das relações étnico-raciais nos currículos obrigatórios não garante a efetividade das reflexões sobre o racismo, visto que a didatização de um conteúdo pode colocá-lo em um patamar apenas conceitual e não relacional. Meinerz sugere que esse impasse pode ser superado através de um diálogo intercultural, ou seja, uma postura que exige que se fale *com o outro*, e não simplesmente *sobre o outro*. “Urge o diálogo com os conhecimentos construídos por intelectuais negros e indígenas, ouvir as memórias e as histórias narradas pelos mesmos nos fará diferentes em nossas formas de pensar e de agir como educadores e pesquisadores”²³.

Essa abertura ao diálogo exige também o rompimento dos paradigmas eurocêntricos que sustentam os currículos escolares e, de forma mais detalhada, o de História. A descolonização do currículo, como sugere Gomes “[...] implica conflito, confronto, negociações e produz algo novo. Ela se insere em outros processos de descolonização maiores e mais profundos, ou seja, do poder e do saber”²⁴. Descolonizar o currículo requer que a temática indígena não seja pauta apenas no Dia do Índio ou a questão negra nas proximidades do 20 de novembro. Romper com a perspectiva eurocêntrica de conhecimento e do mundo é um desafio que demanda confrontar-se com distintas experiências históricas e visões de mundo, além de assumir posturas pedagógicas que desconstroem verdades tradicionalmente sedimentadas nos espaços escolares e de formação de professores.

A presente pesquisa não propõe respostas prontas para a questão das relações étnico-raciais nas escolas. Cada instituição está inserida em um contexto sócio-histórico específico e apresenta desafios próprios, e precisa encontrar as soluções para os conflitos que vivencia. Defende-se, porém, que haja espaços para reflexões sobre a temática da EREER, em que não exista constrangimento, subestimação ou mascaramento. Ao mesmo tempo, é imprescindível que as ações pedagógicas não sejam pontuais e isoladas, que apenas contemplem os requisitos legais. Alterar pensamentos e práticas nas relações étnico-raciais contribui para ressignificar a identidade de populações de ascendência indígena e negra, permitindo, assim, a descolonização de currículos e a implementação de práticas educativas mais includentes e cidadãs.

Referências

²³ MEINERZ, 2017, p. 71.

²⁴ GOMES, 2012, p. 107.

ABRAMOVAY, Miriam; CASTRO, Mary G. *Relações Raciais na Escola: Reprodução de Desigualdades em Nome da Igualdade*. Brasília: UNESCO, INEP, Observatório de Violência nas Escolas, 2006.

ABREU, Martha; MATTOS, Hebe. *Em torno das "Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana": uma conversa com historiadores*. Estudos Históricos, Rio de Janeiro, vol. 21, nº 41, janeiro-junho de 2008, p. 5-20.

ALVES, J. A. Lindgren. *A Conferência de Durban contra o Racismo e a responsabilidade de todos*. Rev. Bras. Polít. Int. 45 (2): 198-223 [2002].

BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 20 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/19394.htm>. (Conhecida como Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB). Acesso em: 10 out. 2017.

BRASIL. *Lei nº 10639, de 9 de janeiro de 2003*. 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 dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 9 jan. 2003. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10639.htm>. Acesso em: 10 out. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. *Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações Etnicorraciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana*. Brasília: MEC, [s.d.]. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/>>. Acesso em: 10 out. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. *Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Etnicorraciais e para o ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africana*. MEC, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=1852-diretrizes-curriculares-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 10 out. 2017.

BRASIL. *Resolução n. 1, de 17 de junho de 2004*. Brasília: MEC, 2004. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res012004.pdf>>. Acesso em: 10 out. 2017.

GOMES, Nilma Lino. *Relações Étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos*. *Currículo Sem Fronteiras*. v. 12, n. 1, pp. 98-109, Jan/Abr 2012.

GUIMARÃES, Antonio Sergio Alfredo. *Preconceito de cor e racismo no Brasil*. *Revista de Antropologia*, São Paulo, USP, 2004, v. 47, nº 1, p. 9-43.

MEINERZ, Carla Beatriz. *Ensino de História, Diálogo Intercultural e Relações Étnico-Raciais*. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 42, n. 1, p. 59-77, jan./mar. 2017.

OLIVEIRA, Míria Gomes de; SILVA, Paula Vinícius Baptista de. *Educação Étnico-Racial e Formação Inicial de Professores: a recepção da Lei 10.639/03*. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 42, n. 1, p. 183-196, jan./mar. 2017.