

GT 21 Educação e Relação Étnica Racial**AVANÇOS E RECUOS NAS PRÁTICAS CURRICULARES: ANÁLISE DAS
REFERÊNCIAS ESPONTÂNEAS, COMPULSÓRIAS E PEDAGÓGICAS NA
EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS**

Michele Guerreiro Ferreira (FAFICA/SEDUC-PE)

Janssen Felipe da Silva (CAA-UFPE/CE-UFPE)

INTRODUÇÃO

Este artigo apresenta parte dos resultados obtidos na pesquisa de Mestrado defendida com êxito em 2013. O objetivo do presente trabalho é analisar as referências espontâneas, compulsórias e pedagógicas que subsidiam as práticas curriculares do(a)s professore(a)s. Com base nesses resultados consideramos os avanços e os recuos para a descolonização dos currículos e a construção da Educação das Relações Étnico-Raciais.

A lente teórica adotada para desenvolver este trabalho baseia-se no Pensamento Decolonial Latino-Americano (QUIJANO, 2005; GROSGOUEL, 2010; MIGNOLO, 2008) que nos ajuda a compreender as implicações da racionalidade eurocêntrica¹ em relação à construção sócio-histórica da raça e do racismo, do conhecimento científico moderno e de seus efeitos sobre o currículo.

A Análise de Conteúdo (BARDIN, 2004; VALA, 1990) foi adotada com o objetivo de, através da inferência, nos levar a ultrapassar o limite da mera descrição, conduzindo-nos à interpretação por meio da atribuição de sentidos dada às características do objeto que foram criteriosamente levantadas e organizadas. Adotamos a Análise de Conteúdo Temática

¹ Segundo Santos, essa racionalidade é “totalitária na medida em que nega o caráter racional a todas as formas de conhecimento que se não pautarem pelos seus princípios epistemológicos e pelas regras metodológicas” (1999, p. 11).

(BARDIN, *Ibid.*), a qual se propõe a construir os núcleos ou indicadores de sentidos que partem das categorias teóricas, ou seja, da abordagem teórica que precisamos nos apropriar para fazer as inferências.

Organizamos o trabalho em três seções, além da presente introdução: a) contextualização do campo empírico do estudo; b) análise das referências compulsórias, espontâneas e pedagógicas presentes nas práticas curriculares do(a)s professor(a)s; c) e as considerações finais que versam sobre os avanços e recuos em direção à descolonização dos currículos escolares.

CONTEXTO DA PRODUÇÃO DO TEXTO – CONTEXTUALIZAÇÃO DO CAMPO EMPÍRICO

Nesta seção, o objetivo é destacarmos as tensões que influenciaram mudanças na política curricular brasileira no contexto de mobilizações dos Movimentos Sociais Negros, demonstrando que a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nos sistemas de ensino é resultado de uma ampla luta contra a herança colonial, uma vez que combater o eurocentrismo dos currículos monoculturais significa mexer com sólidas estruturas que escondem por trás do silenciamento das questões raciais, o racismo.

Para tanto, adotamos como lente teórica o Pensamento Decolonial Latino-Americano (QUIJANO, 2005, 2007; GROSGOUEL, 2010; MIGNOLO, 2008) que nos ajuda a compreender os efeitos do colonialismo perpetuados através da **colonialidade** que é um padrão de poder que interfere nas relações intersubjetivas e nas formas de valorização do conhecimento e da divisão do trabalho, baseado em uma hierarquia racial inventada para justificar a hegemonia branca eurocêntrica (QUIJANO, 2005). E nos ajuda a entender também as lutas dos grupos subalternizados pela coexistência de diferentes formas de produção de conhecimento, o que pode evidenciar a emancipação epistêmica (decolonialidade), em detrimento da condição hegemônica que impera na sociedade brasileira sob os efeitos da colonialidade.

É nesse sentido que a Lei nº 10.639/2003 “pode ser considerada um ponto de chegada de uma luta histórica da população negra para se vir retratada com o mesmo valor dos outros povos que para aqui vieram, e um ponto de partida para uma mudança social” (BRASIL, 2008, p. 10). Ou seja, a Lei é um marco da luta dos movimentos negros em duas dimensões: a primeira diz respeito a ser um marco de uma trajetória histórica de resistência e de superação do racismo; a segunda representa um marco para a intensificação do combate ao

racismo nos currículos escolares em processos de descolonização dos pensamentos e das práticas sociais.

A mobilização negra que conduziu a esse ponto de chegada/partidanão é algo recente, principalmente se considerarmos as lutas e as formas de resistência encontradas por esses atores desde o período colonial, no contexto do escravismo e nas lutas pela libertação. Porém, é no final da década de 1970 que os movimentos sociais dirigem sua atenção especificamente às questões de gênero e etnia, reivindicando o atendimento às suas necessidades e ao reconhecimento de seus direitos para gozo pleno da cidadania; entre esses direitos está o da **educação das relações étnico-raciais**.

As lutas dos Movimentos Negros no âmbito educacional que, no início do século passado, se dirigiam a reivindicações pelo **direito à educação** passam às lutas por desconstruir a perpetuação da desigualdade racial no sistema brasileiro de ensino.

Percebemos através das lentes teóricas adotadas que o posicionamento político daquele(a)s que lutaram para ter garantido um espaço no arcabouço legal vigente em nosso país a respeito da História e da Cultura de identidades que foram subalternizadas por séculos; representa um esforço para romper com a obediência epistêmica, que é a forma como o mundo moderno se constituiu pensando a partir dos padrões ditados pelo eurocentrismo. Assim, o Texto Legal, ou seja, a Lei nº 10.639/2003 e suas Diretrizes Curriculares não se restringem à condição de mero texto, mas tem rebatimento nas práticas e são estas que dão materialidade às lutas pela decolonialidade. Para Mignolo (*Ibid.*, p. 300),

sem o **controle dos fundamentos epistêmicos da epistemologia afro** e indígena, ou seja, de teoria política e economia política, qualquer reivindicação do Estado marxista ou liberal **se limitará a oferecer liberdade e impedir que indígenas e afros exerçam suas liberdades** (Grifo nosso).

Ao considerar que as práticas curriculares do(a)s professore(a)s carregam os diversos saberes adquiridos em inúmeras fontes e lugares (TARDIF, 2008), interessou-nos identificar o que mobiliza o(a)s professore(a)s que foram sujeitos da nossa pesquisa de mestrado a trabalhar com os conteúdos de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

O critério para a escolha dos sujeitos da referida pesquisa foi atuar como professor(a) em pelo menos uma das três disciplinas citadas diretamente no Art. 26-A da LDB (Lei nº 9.394/96), ou seja, professore(a)s de Arte, Língua Portuguesa e História nas duas escolas que foram selecionadas como campo da pesquisa.

Os sujeitos da pesquisa foram identificados como PHE1 (Professora de História da Escola 01); PPE1 (Professora de Português da Escola 01); PHE2 (Professor de História da Escola 02); PPE2 (Professor de Português da Escola 02) e PAE2 (Professora de Arte da Escola 02). A Escola 01 estava sem professora de Arte no período da pesquisa.

O TRATO DA EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: AS REFERÊNCIAS DO(A)S PROFESSORE(A)S

As práticas curriculares do(a)s professore(a)s demarcam um espaço onde acontecem relações étnico-raciais estabelecidas dinamicamente de acordo com as ideias e os conceitos que a classe como um todo (professore(a)s e aluno(a)s) tenha a respeito das diferenças e das semelhanças e do seu próprio pertencimento étnico-racial constituído social, cultural, histórica, ideológica e politicamente dentro e fora do universo escolar.

Tais ideias e conceitos podem estar pautados na colonialidade do poder (QUIJANO, 2005) e em detrimento dos conteúdos propostos pelas DCN a hierarquização nas relações raciais pode estar implícita, ou não. Por isso, entendemos que as práticas curriculares do(a)s professore(a)s vão estar profundamente influenciadas pelos saberes que adquirem ao longo da vida, os quais são mobilizados em suas aulas.

Tal entendimento está alicerçado em Tardif (2008), que nos mostra que o(a)s professore(a)s possuem um saber-fazer personalizado, uma vez que utilizam vários conhecimentos advindos de diversas fontes para poder constituir seu trabalho docente, sua prática.

Ao analisar os dados, identificamos que as referências do(a)s professore(a)s são de três tipos, os quais estão subdivididos em dimensões específicas:

- **ESPONTÂNEAS:** Formação Familiar; Razões Pessoais; Decisão Política e Formação Acadêmica;
- **COMPULSÓRIAS:** Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação (MEC/CNE) e Secretaria Municipal de Educação, Esportes, Juventude, Ciência e Tecnologia (SEEJCT);
- **PEDAGÓGICAS:** Livros Didáticos e Outras.

As **Referências Espontâneas** correspondem a duas das fontes de saberes do(a)s professore(a)s apontadas por Tardif (2008): os **saberes pessoais**, que são adquiridos na família, no ambiente de vida, na educação no sentido *lato*, essas fontes estão pautadas na história de vida e na socialização primária (núcleo familiar); e os **saberes provenientes da**

formação profissional para o magistério, que são adquiridos nas escolas de formação de professores, nos estágios, nos cursos de formação, entre outros. Tais referências foram classificadas na pesquisa como: a) formação familiar, b) razões pessoais; c) decisão política e, d) formação acadêmica.

Três professore(a)s apresentaram as **Referências Espontâneas** como estímulo para o trabalho sobre a educação das relações étnico-raciais, embora os motivos sejam bem distintos e a herança colonial esteja presente nas falas como podemos ver a seguir.

A **Formação Familiar** é apontada pela PPE1, que fala com forte convicção que a fonte de sua motivação e dos saberes adquiridos para trabalhar com a educação das relações étnico-raciais está nos valores adquiridos no seio de sua família, “**A primeira base eu acho que é a formação que eu tive em casa (...)**. Eu nunca vi o meu pai discriminar. Meu pai e minha mãe, não! **Eu aprendi que a gente tem que respeitar todo mundo**” (PPE1).

A PAE2 aponta uma relação afetiva com uma pessoa negra como uma das fontes que motivam o seu trabalho, o que caracterizamos como **Razões Pessoais**:

Porque eu digo todo dia na sala de aula: “pra mim não tem nem preto, nem branco, nem rico, nem pobre”. Todos são iguais e eu amo do mesmo jeito. Do jeito que eu dou um cheiro no preto, eu dou no branco, é a mesma coisa, entendeu? Pra mim, não tem diferença. **Eu mesmo sempre gostei de um neguinho**, né? (a professora dá uma gargalhada), **eu fui apaixonada por um neguinho** (diz rindo), mas eu, na verdade não tenho preconceito (PAE2).

O modo como a professora se expressa deixa transparecer a colonialidade do ser, que é um eixo da colonialidade, o qual através da inferiorização e subalternização, desumaniza o outro, é ainda a negação sistemática do estatuto de humanidade do outro, como foi feito aos africanos e indígenas. As diferenças identitárias e étnico-raciais se apresentam colocando em xeque sua afirmação de que não tem preconceitos, na tensão entre a motivação para o trabalho e a estereotipia ao se referir à pessoa negra a que ela diz ter sido apaixonada como “neguinho”.

Outro dado que se revela na fala das duas professoras é a homogeneização, uma das principais características da racionalidade eurocêntrica, a qual através da tentativa de mostrar um tratamento universal, igual para todos, escamoteia a não problematização e o não enfrentamento das questões raciais.

A colonialidade do sertambém é perceptível na fala do PHE2 quando o mesmo afirma que sua principal motivação para o trabalho com tais conteúdos está na “simples questão” (PHE2) dos preconceitos sofridos pela sua condição de negro, embora se identifique

como pardo, o que para esta pesquisa, assim como para o IBGE, representa a raça negra²: “É pela simples questão de mim mesmo. **Eu não sou negro**, mas eu tenho origem negra. Eu sou pardo. **Porém, eu já sofri preconceito** de toda forma. Então, **eu sinto na pele** e eu sei que isso é uma coisa construída” (PHE2).

A fala do professor revela duas questões importantes de ser analisadas: a primeira se refere ao aut preconceito, que é o primeiro preconceito sofrido pelo professor, ao negar seu pertencimento racial. A segunda questão refere-se à ambiguidade de sua afirmação, pois não se identifica como negro, mas revela que trabalha os conteúdos “pela simples questão de mim mesmo”, nessa hora o professor tende a reconhecer que é negro, mas volta atrás. Notamos a forte influência da colonialidade do ser que impede o professor reconhecer-se como negro, apesar de na sua fala abordar sua “origem negra”, e os preconceitos sofridos pela condição de ser negro, e na sua conclusão “eu sinto na pele”. Fanon (2008, p. 39. Grifo nosso) mostra que:

Todo povo colonizado — isto é, todo povo no seio do qual nasceu um complexo de inferioridade devido ao sepultamento de sua originalidade cultural — toma posição diante da linguagem da nação civilizadora, isto é, da cultura metropolitana. Quanto mais assimilar os valores culturais da metrópole, mais o colonizado escapará da sua selva. **Quanto mais ele rejeitar sua negritão, seu mato, mais branco será.**

Este mesmo professor afirma que o trabalho com estes conteúdos representa uma **Decisão Política** de combate ao racismo, quando questionamos por que trabalhar com os conteúdos de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana: “O combate ao racismo em si. A possibilidade de o aluno conhecer o outro lado da História, digamos assim, o lado da História do oprimido. O oprimido contando sua História” (PHE2).

A tensão com a colonialidade fica evidente quando o professor afirma que o oprimido contando sua História é uma forma de combater o racismo, o qual ele mesmo se diz ter sido vítima. Enquanto a colonialidade do sertento distanciá-lo da condição de subalternizado, a decolonialidade o impulsiona a “contar a história do oprimido” para combater o racismo, um das consequências da colonialidade. Quando o PHE2 diz ter sofrido “preconceito” (racismo) e que o ensino dos conteúdos de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana é uma forma de o oprimido contar sua história e combater o racismo; ao mesmo tempo em que não se assume negro, coloca o racismo num campo abstrato, e não como algo concreto, vivido, inclusive por ele mesmo.

Na mesma direção, segue as falas das professoras PPE1 e PAE2 que afirmam tratar **todos** da mesma forma, respeitar **todo mundo!** São falas que embora queiram mostrar uma

²Entendemos raça negra de acordo com a ressignificação política dada ao termo pelos Movimentos Negros.

valorização da diferença cultural presente na sociedade e na escola, mas que caem na valla comum da homogeneização. Como consequência temos um currículo homogeneizador, o qual seleciona apenas um recorte da cultura e aplica para todos, na realidade, hierarquizando e negando as diferenças e as especificidades culturais presentes.

Em relação à **Formação Acadêmica** apenas a PHE1 destacou essa fonte como a principal referência para o seu trabalho:

Eu estudei História da África na Universidade, eu fiz a disciplina História da África, né. Então a impressão foi boa! Muito boa, por quê? Porque de repente você abriu um leque: “olhe, minha gente, tem [ênfase] outros povos, tem [ênfase] outras histórias, tem [ênfase] outras concepções de povos e de histórias. Então, a **minha motivação foi despertada na minha formação, na graduação** com muitos trabalhos. Eu conheci a História dos Reinos Africanos, que no livro não tinha ainda. No livro só veio ter depois. E assim, você vai meio que é... fazendo uma série de perguntas, né, Por que essa limitação? Por que o livro didático só traz essa visão eurocêntrica? (PHE1).

Embora a fala da PHE1 revele tantas descobertas durante a sua formação acadêmica, ela é a única que levanta esse elemento como preponderante, pois para o(a)s outro(a)s professore(a)s os saberes que motivam suas práticas não vieram da sua formação acadêmica, inclusive, este é um dado que consideramos relevante e que nossa pesquisa apontou. Quando questionado(a)s sobre a educação das relações étnico-raciais foi abordada em sua formação, durante a graduação, o(a)s professore(a)s respondem:

Não foi trabalhada, não (PPE1).

Eu nunca vi esses assuntos na minha formação (PAE2).

Na minha formação eu não tive tantas referências assim, não. Tive. Paguei uma disciplina, mas assim não foi muito bom. (PHE2).

Na minha formação esse tema nunca foi abordado, não (PPE2).

Com exceção da PAE2, todo(a)s o(a)s professore(a)s concluíram sua formação inicial após 2004, ou seja, ano em que as DCN (BRASIL, 2004b) orientam em seu artigo 1º, § 1º que “as instituições de Ensino Superior incluirão nos conteúdos de disciplinas e atividades curriculares dos cursos que ministram a Educação das Relações Étnico-Raciais, bem como o tratamento de questões e temáticas que dizem respeito aos afrodescendentes”. O que nós percebemos, diante dos dados das entrevistas, é que apenas os cursos de Licenciatura em História contemplaram tal orientação. Ressaltamos que os cursos de Licenciatura nas áreas de Letras e Arte, que formam os profissionais que atuarão **preferencialmente** com a educação das relações étnico-raciais, bem como o curso de Pedagogia, que é o curso de dois sujeitos desta pesquisa, não estão cumprindo satisfatoriamente a orientação legal, de acordo com os

dados levantados. Aqui, podemos perceber o efeito do veto ao Artigo 79-A da LDB, não é por acaso que o mesmo refere-se à formação do(a)s professore(a)s.

Como vimos, a PHE1, em sua fala, destaca a desconstrução da herança colonial presente nos currículos monoculturais durante a sua formação, evidenciando a importância da mesma. A ausência desse tema na formação acadêmica pode ser um dos desafios à implementação da Lei nº 10.639/2003, mesmo após 11 anos de promulgação. O(a)s professore(a)s das outras disciplinas, no entanto, vão buscar outras fontes e referências para o seu trabalho, como podemos ver nas falas a seguir:

**Eu busco mais nas formações continuadas (...), na continuidade da minha vida profissional, eu procuro suprir a falta da formação inicial (PHE2).
Essa questão do Black English é que eu fiz um curso de inglês no CCAA e a gente viu essa questão (PPE2).**

Os dois professores mostram que para suprir a ausência da formação inicial, eles buscam na continuidade do seu trabalho e nas formações continuadas encontrar elementos que venham subsidiar suas práticas. Porém, PHE2 revela que a formação continuada promovida pela Secretaria Municipal de Educação, Esportes, Juventude, Ciência e Tecnologia (SEEJCT) apresenta fragilidades teóricas e metodológicas:

Na última formação que eu tive é... eles disseram que **quando a gente trabalhar a Idade Antiga, a gente também tem que trabalhar a Antiguidade Africana; a Idade Média Europeia, eu também tenho que trabalhar simultaneamente a... a... Idade Média Africana**, digamos assim. Mas, assim, eu consigo muito isso assim no 6º ano. Mas, por exemplo, o Reino dos Francos, ele não tem muita coisa ou nada a ver com África, então não tem porque eu pegar e falar algo da África sobre Carlos Magno, não é?

A primeira questão que salta aos nossos olhos é o eurocentrismo incitado na formação continuada e o desconhecimento da organização social, política, histórica sobre o continente africano. Para Grosfoguel (2010), esse é um efeito de uma “enredada estrutura de poder”, da qual destacamos na fala do professor o fio da “hierarquia epistêmica que privilegia a cosmologia e o conhecimento ocidentais relativamente ao conhecimento e às cosmologias não-ocidentais, e institucionalizada no sistema universitário global” (*Ibid.*, p. 464). Trabalhar a História e a Cultura Africana não significa absolutamente transpor os discursos criados pela própria Europa para o resto do mundo. A fala do professor revela o desconhecimento teórico por parte do formador das próprias DCN (BRASIL, 2004a/b) para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e para a Educação das Relações Étnico-Raciais.

O professor mostra ainda como ele se coloca como sujeito diante de tal orientação ao questionar como articular questões que não se relacionam, mostrando que não segue a orientação quando acredita ser inviável tal articulação, além disso o mesmo professor afirma que: “Eu assumo que eu não conheço o suficiente pra ter assim aquela segurança de... de trabalhar História e Cultura Afro-brasileira, mas eu faço o meu melhor. O que eu posso, eu faço” (PHE2).

Quando classificamos esse eixo como **Referências Espontâneas** estávamos nos referindo à condição de estas estarem baseadas em questões que não expressassem uma referência coercitiva para a prática curricular do(a)s professore(a)s, como de fato, não são. Mas a análise das falas do(a)s professore(a)s nos revelam indícios de que as práticas curriculares acabam por assumir um caráter espontaneísta devido à forte presença da colonialidade. Esta se expressa de quatro formas: a) na homogeneização; b) na negação da própria identidade racial por parte do professor; c) na falta de subsídios durante a formação inicial; d) na presença do eurocentrismo e nas fragilidades teórico-metodológicas da formação continuada ministrada pela SEEJCT.

Em relação às referências do tipo **Compulsórias**, que de acordo com Tardif (2008), corresponde aos **saberes curriculares**, ou seja, aqueles ligados aos “discursos, objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais por ela definidos e selecionados como modelos da cultura erudita e de formação para a cultura erudita” (*Ibid.*, p. 38). Correspondem assim, às determinações legais que no âmbito global representa as políticas curriculares. Dessa forma, identificamos duas fontes para estas referências: a) o MEC/CNE, materializado na **Legislação Nacional** e, b) a SEEJCT, materializada na distribuição de **Livros Didáticos** sobre o tema e no acompanhamento pela sua equipe técnica.

As citadas referências representam para o(a)s professore(a)s entrevistado(a)s importantes motivações para a desacomodação e uma forma de incitar o trabalho com um assunto que tem sido invisibilizado, destacando principalmente a **Legislação Nacional**. Vejamos:

Se não existisse a obrigatoriedade, os professores não procurariam nem as referências, vamos dizer, mais básicas (PHE1).

Eu acho importante porque obriga todo mundo a falar desse assunto (PAE2).

Muitos professores também têm essa resistência, assim em buscar conhecimentos é... de História e Cultura Afro-brasileira e, conseqüentemente, se não for obrigado, ele não vai se interessar e fica por isso mesmo porque o brasileiro em si tem uma essência acomodada, entendeu? (PHE2).

Percebemos que o(a)s professore(a)s recepcionaram de forma positiva tal referência compulsória, tanto que não se incluem nas falas sobre a acomodação em buscar “referências básicas”. Acreditam ser importante a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana para pressionar mudanças nas relações raciais.

O mesmo acontece com a outra fonte compulsória, a SEEJCT, por meio da distribuição de **Livros Didáticos** específicos para o trabalho com a educação das relações étnico-raciais. A SEEJCT enviou para todas as escolas da rede uma coleção de livros para estimular o trabalho sobre educação das relações étnico-raciais, este trabalho era acompanhado pela equipe técnica da Secretaria que se reportava ao setor de Projetos e Programas. Para o(a)s dois professore(a)s que mencionaram tal fonte, esta representa uma forma de motivar o trabalho com o tema:

O material “A África está em nós”, ele foi distribuído em todas as escolas da rede do município. Eu acredito que todo professor de História recebeu. Tem algumas críticas, né, porque dizem que o conteúdo é muito básico. É, o conteúdo ficou muito nos clichês, mas já é uma contribuição, porque nem o clichê tinha, né verdade? Nem isso tinha (PHE1).

Embora a professora PHE1 aponte certa limitação da obra adotada pela SEEJCT, ressalta que é uma importante contribuição e o professor PPE2 ainda nos mostra que:

Eu vou te confessar, na verdade, que assim esse assunto só era abordado se realmente acontecesse alguma situação na sala de aula, ou quando eu via algum grupo de alunos falando assim, às vezes, até um com preconceito com o outro, mas depois desse trabalho aqui na escola é que eu fiquei mais motivado a trabalhar essas questões (PPE2).

Ainda no tocante às referências para o trabalho com a educação das relações étnico-raciais, identificamos que o(a)s professore(a)s também mobilizam os **saberes provenientes dos programas e dos livros didáticos usados no trabalho**, aqueles que são adquiridos por meio da utilização das “ferramentas” do(a)s professore(a)s, tais como os programas de ensino, os livros didáticos, entre outros (TARDIF, 2008). Chamamos este tipo de referências de **Pedagógicas** e caracterizamos esta fonte como a) **Livros Didáticos** que são de dois tipos: o Livro “A África está em nós”³; e o livro didático adotado pela escola e, b) **Outras**, que são de cinco tipos: periódicos, paradidáticos, TV, internet e acervo pessoal.

³Coleção de livros adotados pela SEEJCT, do autor Roberto Benjamim (João Pessoa: Editora Grafset, 2006) para o trabalho da educação das relações étnico-raciais nas escolas da rede.

Em relação ao uso das referências **Pedagógicas** todo(a)s o(a)s professore(a)s citaram o Livro Didático “A África está em nós”, como uma das principais referências desencadeadoras do trabalho sobre a educação das relações étnico-raciais. Como falamos, a SEEJCT distribuiu para todas as escolas da rede, kits “A África está em nós”, com o intuito de subsidiar o(a)s professore(a)s a trabalharem os conteúdos de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Além da distribuição, de acordo com o técnico da SEEJCT, o acompanhamento era feito através de visitas às escolas realizadas pelas supervisoras regionais (que fazem o acompanhamento sistemático das escolas), as quais olhavam os diários de classe do(a)s professore(a)s para identificar se o trabalho estava sendo realizado. Houve também formações continuadas sobre o tema. Assim, as escolas eram estimuladas a desenvolver projetos pedagógicos sobre os temas abordados nos kits de livros didáticos.

De acordo com a fala do(a)s professore(a)s, identificamos uma maior organicidade na escola *E2*; nesta escola, todo(a)s o(a)s professore(a)s receberam o **livro didático** proposto pela SEEJCT e, tomando esse referencial, engajaram-se num trabalho coletivo para produção de outros materiais pedagógicos para o seu trabalho. Vejamos:

Nós é que produzimos nosso material. [a supervisora] fez uma reunião com a gente e a gente trabalhou com ela. A questão do projeto, como cada professor dentro da sua disciplina deveria proceder, entendeu? (PAE2).
A gente fazia as sequências didáticas com materiais que a gente mesmo pesquisava, cada professor dava sua contribuição. Nós que elaboramos o projeto, por isso que a única escola da rede que produziu um filme foi a nossa (PPE2).

O resultado desse esforço coletivo, como o PPE2 destaca, foi um filme⁴ produzido pela escola em 2011. Este trabalho foi desenvolvido com professore(a)s, aluno(a)s e pessoas da comunidade:

Ia ser um “curta” de vinte minutos e acabou quase virando um filme com cinquenta minutos! Nesse filme, a gente trabalhou o problema das relações étnico-raciais, trabalhamos a questão do trabalho da criança, né, o trabalho infantil. A gente aproveitou um tema bem vasto. Aquele filme abriu muitos questionamentos (PPE2).

Na escola *E1*, além de estar sem professor(a) de Arte, não houve um repasse do material proposto pela SEEJCT para todo(a)s o(a)s professore(a)s, como afirma a PPE1: “não

⁴O foco do filme era o racismo institucional praticado pela gestora da escola contra um professor negro, mas abordava também a questão do trabalho infantil. O filme foi distribuído para toda a comunidade em um evento realizado no ano de 2012 na praça em frente à escola, numa noite de sábado. Neste evento, a escola pretendia mostrar para a comunidade quais os trabalhos que desenvolveram com o(a)s aluno(a)s em relação às expressões artísticas.

recebi. Nem mesmo o livro “A África está em nós”, não foi para o professor de língua portuguesa, então eu não recebi. Algumas vezes eu pegava, né, dos alunos para ler” (PPE1).

Cabe destacar dois aspectos: o primeiro é a curiosidade da PPE1 que a leva a pegar os livros do(a)s aluno(a)s para tomar conhecimento sobre o tema, uma vez que os livros vieram da SEEJCT direcionados ao(à)s professore(a)s de História. O segundo aspecto é que mesmo com esse direcionamento (de direcionar os livros apenas para o(a)s professore(a)s de História), a E2 socializa o material com todo(a)s os professore(a)s para que tenham subsídios para desenvolver um trabalho de educação das relações étnico-raciais. Tanto a curiosidade quanto a socialização do material com todo(a)s o(a)s professore(a)s indicam que as práticas curriculares desse(a)s professore(a)s questionam a concepção fragmentada do conhecimento e sua lógica disciplinar, e os fazem partir do livro de História para subsidiar seu trabalho nas outras áreas.

Em relação ao **livro didático adotado pela escola**, apenas o(a)s professore(a)s de História (PHE1 e PHE2) afirmam utilizá-lo para o seu trabalho sobre a educação das relações étnico-raciais, o que não acontece com o(a)s demais professore(a)s, pois alegam que os livros didáticos de suas disciplinas não trazem elementos para este trabalho. Vejamos:

Eu uso o próprio livro didático, né. O livro didático está tentando incluir [os conteúdos de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana] seguindo uma linha cronológica, tá entendendo? Mas pelo menos, né? Já é alguma coisa (PHE1).
Nos livros de português? [os conteúdos de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana] não estão, não. Não aborda esses assuntos, não (PPE2).

Notamos que no caso do trabalho com os conteúdos de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, o livro didático não é a principal referência de conhecimentos para o ensino. Para o(a)s professore(a)s entrevistado(a)s, tal fonte, apesar de sua importância, não responde às necessidades. A professora PHE1 expõe seu ponto de vista sobre o silenciamento desses conteúdos nos livros didáticos: “o grande problema começa pelo currículo. Porque se você pensar assim, os outros conteúdos já estão bem mais estruturados, sejam positivistas, marxistas, né. Seja o que for, mas eles já estão mais estruturados no livro didático. E os da África, não” (PHE1).

A fala da professora mostra que os conteúdos de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana ainda não estão estruturados nos livros didáticos, continuam de certa forma, sendo silenciados. Ou a forma como estão apresentados, por não obedecer aos padrões estabelecidos hegemonicamente enquadrando-se nos paradigmas “positivistas, marxistas” etc., não chega a ser percebida pelo(a)s professore(a)s. Cabe registrar que a ausência ou a falta de estruturação

daqueles conteúdos nos livros adotados pela escola, referem-se aos livros que integram a política nacional do livro didático.

É nesse sentido que o(a)s professore(a)s vão buscar em fontes **Outras**, referências pedagógicas para seu trabalho. E nas referências alternativas as fontes **Outras** são as mais diversas: a) **livros paradidáticos**; b) **revistas**; c) **TV**; d) **internet** e, e) **acervo pessoal**, constituído por livros adquiridos pelo(a)s próprio(a)s professores, apostilas da sua formação acadêmica etc.

A PPE1 supre a falta dos conteúdos nos livros didáticos de Português, trabalhando com **livros paradidáticos** que encontra na biblioteca da escola: “A gente trabalha com os gêneros literários. Eles pegam livros na biblioteca, por exemplo, um que falava da história de uma adolescente que era negra, que sofria *bullying* na escola, chamou muito a atenção” (PPE1).

A PAE2 que deveria trabalhar os conteúdos de Cultura Afro-Brasileira e Africana na disciplina de Arte afirma que não trabalha com suas turmas este tema em Arte, mas na disciplina de Religião:

Veja bem, veja bem, **por incrível que pareça em Artes eu não trabalho, nunca trabalhei essa questão, não. Afro, não.** Porque, porque... E pode até acontecer, eu nunca observei porque as artes que eu trabalho, geralmente eu faço com eles é reciclando, entendesse? Eu tô sempre na reciclagem disco de vinil, garrafa, tudo o que a gente pega a gente vai reciclando... **Agora quando chega em Religião...** e eu já participei de um congresso do que era com o FURNAPE, foram três semestres cada semestre tinha oito dias de congresso, então nisso aí, foi que já que eu já gostava da estória aí teve que assim, o que eu aprendi, o que eu vi no congresso aí eu trouxe para dentro da sala de aula, entendeu? Aí eu tô sempre pesquisando. Veja o caso dessa novela mesmo. Eu sempre converso com eles na sala de aula. **Eu aproveito a aula de Artes, assim, em Artes é muito difícil, mas em Religião eu tô sempre trabalhando as questões afro. Sempre, sempre.** (PAE2).

E como não tem livro didático busca suporte em **revistas**:

Pesquisadora (P): Esses componentes curriculares estão presentes nos livros que a senhora trabalha aqui na escola?

PAE2: Não. Livro de Artes? Não, não tenho. Mas em Religião, em Religião tem. Aborda muito essa questão, as revistas que eu trabalho com elas, que eu tenho assinatura.

P: Então a senhora trabalha religião com base no livro didático ou na revista que a senhora assina?

PAE2: Nas revistas. Elas são trimestrais. Eu recebo em casa.

P: Que revista é?

PAE2: Vida Cristã, que é das Edições Paulinas. Se você vier aqui amanhã eu posso trazer as revistas pra você olhar, ela é trimestral aí de três em três meses ela vem, mas eu trabalho dois meses com ela. Ela pra mim, eu trabalho dois meses, entendeu? Pronto agora mesmo eu terminei o conteúdo que falava sobre isso aí, sobre as questões étnico-raciais, trabalhei com eles.

A professora busca trabalhar os conteúdos de Cultura Afro-Brasileira e Africana, apesar de não dispor de materiais na escola, ela aproveita que trabalha outras disciplinas com as turmas e tenta abordar os conteúdos. Identificamos em sua fala marcas que expressam a colonialidade, seja pela falta de subsídios oficiais para o seu trabalho, seja pelo referencial adotado. Embora não nos detivemos na análise dos conteúdos expressos nos livros didáticos nem na revista utilizada, há indícios de que o material adotado talvez estimule apenas a tolerância em relação à cultura afro-brasileira e africana. O fato de a referência para o trabalho não ser as religiões afro por si, mas a cristã que não deixa de ser um elemento da herança colonial nos currículos, vai repercutir nas práticas curriculares da professora. A professora afirma ainda que busca referências na **TV**: “a gente tem uma novela agora “Lado-a-Lado” que tá passando agora nesse horário de seis horas da tarde, que eu assisto, justamente, por isso, pra eu ver” (PAE2).

Como alternativa à falta dos conteúdos nos livros didáticos, o PPE2 afirma que recorre à **Internet**: “Eu na verdade vou buscar na internet, eu até elaborei uma apostilazinha, né. Não foi nem uma apostila, foi uma biografia com umas quatro folhas, aí pronto. Distribuí com os alunos, né” (PPE2).

A PHE1 que tem o subsídio do livro didático também organiza seu trabalho buscando articular seu **acervo pessoal** com os livros adotados na escola:

Aí eu adoto os meus materiais da Universidade, o livro didático, o “A África está em nós” e esse, que também é um didático, Mariana de Melo e Sousa a autora, é da editora Ática que eu comprei porque é muito bom esse livro, deveria ter sido adotado na rede (PHE1).

A articulação entre as diversas referências pedagógicas aparece nas falas de todo(a)s o(a)s professore(a)s, tanto como uma forma de suprir o que falta nos materiais oficiais, como para ampliar as possibilidades de trabalho.

CONSIDERAÇÕES

No Brasil, a atuação dos Movimentos Sociais Negros foi determinante para a revelação de que o racismo regula(va) as relações sociais existentes nas bases da sociedade. As mobilizações sociais foram decisivas para formalmente o país assumir que é afetado pelo racismo.

A promulgação da Lei nº 10.639/03 é resultado advindo de dois séculos de lutas protagonizadas pelos sujeitos que resistiram à colonização e continuam lutando pela decolonialidade, o que nos permite afirmar que o ritmo de promoção de equidade neste campo ainda está lento. Apesar do ritmo lento, consideramos que tal dispositivo materializa enquanto proposta uma cosmovisão outra, direcionada para a de(s)colonização dos currículos escolares que ainda encontram-se referenciados numa epistemologia eurocêntrica, o que em alguns casos revela-se em racismo epistêmico(SILVA; FERREIRA; SILVA, 2013).

Percebemos nas políticas e nas práticas curriculares que em alguns momentos a colonialidade é enfrentada, principalmente ao combater o silêncio imposto historicamente aos povos subalternizados e às suas diferenças, principalmente manifestadas nas suas culturas e histórias. Por isso, as políticas e práticas curriculares, em boa medida, carregam elementos que questionam fundamentos do padrão hegemônico de poder.

Em outros momentos, no entanto, notamos muitas vezes as marcas da colonialidade devido aos limites impostos à materialização da Lei, tais como: a falta de formação específica que trate da educação das relações étnico-raciais para o(a)s professor(a)s; a ausência de conteúdos específicos nos livros didáticos. Embora o(a)s professor(a)s sejam os grandes protagonistas da implementação da referida política, o fato de selecionarem estes ou aqueles conteúdos não representa necessariamente que o enfrentamento ao racismo e à discriminação estejam garantidos.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2004.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**: Lei nº 9.394/96 – 24 de dez. 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1998. Disponível em www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm Acesso em: 10/06/2011.

BRASIL. CNE/CP. **Parecer nº 3**, de 10 de Março de 2004a. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

BRASIL. CNE/CP. **Resolução nº 1**, de 17 de Março de 2004b. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

FANON, F. **Pele negra, máscaras brancas**. Salvador: EDUFBA, 2008.

FERREIRA, M. G.; SILVA, J. F. Perspectiva pós-colonial das relações étnico-raciais nas práticas curriculares: Conteúdos selecionados e silenciados. **Revista Teias**, v. 14, n. 33, p. 25-43, 2013b: Dossiê Especial.

GROSFOGUEL, R. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. In: SANTOS, B. S.; MENESES, M. P. (Org.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010. p. 455-491.

MIGNOLO, W. Desobediência Epistêmica: a Opção Descolonial e o significado de Identidade Em Política. **Cadernos de Letras da UFF: Dossiê: Literatura, língua e identidade**, Rio de Janeiro, n. 34, p. 287-324, 2008.

MINAYO, M. C. de S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2010.

QUIJANO, A. Colonialidade do Poder, Eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, E. (Org.). **A Colonialidade do Saber: Eurocentrismo e Ciências Sociais**. Trad. Júlio César Casarin Barroso Silva. 3. ed. Buenos Aires: CLACSO, 2005, p. 227-278.

SANTOS, B. S. Reinventar a democracia: entre pré-contratualismo e o pós-contratualismo. In: HELLER, A. et al. **A Crise dos paradigmas em ciência sociais e os desafios para o século XXI**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1999.

SILVA, J. F.; FERREIRA, M. G.; SILVA, D. J. Educação das Relações Étnico-Raciais: um caminho aberto para a construção da educação intercultural crítica. **Reveduc UFSCar**, São Carlos, v. 7, n. 1, maio de 2013, p. 248-272.

TARDIF, M. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

VALA, J. A análise de Conteúdo. In: SILVA, A. S.; PINTO, J. M. (Org.). **Metodologia das Ciências Sociais**. 4. ed. Porto: Edições Afrontamento, 1990. p. 101-128.