

A PERCEPÇÃO DO PRECONCEITO E DA DISCRIMINAÇÃO RACIAL NO AMBIENTE ESCOLAR**THE PERCEPTION OF RACIAL PREJUDICE AND DISCRIMINATION IN THE SCHOOL ENVIRONMENT**

Eugenia Portela de Siqueira Marques¹
Fernanda Alexandrina de Almeida²
Wilker Solidade Silva³

Resumo

O artigo expõe os resultados finais de pesquisa realizada em escolas públicas municipais de Campo Grande e Dourados, municípios localizados no Mato Grosso do Sul sobre os desafios epistemológicos para a inclusão da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena no currículo escolar com a implementação das Leis n.10.639/2003 e 11.645/2008. Aponta as dificuldades da escola para atender esses preceitos normativos e a identificação do preconceito e da discriminação racial no cotidiano escolar. Participaram da pesquisa os professores do primeiro ao nono ano do ensino fundamental, os gestores escolares e os coordenadores pedagógicos. A pesquisa utilizou análise documental, entrevistas, questionário e observações. Os resultados da pesquisa apontaram que essas legislações requerem paradigmas outros para se pensar a diferença étnico-racial ou continuará reforçando os processos coloniais que inferiorizam e subalternizam a diferença negra e indígena.

Palavras-chave: Educação. Relações étnico-raciais. Discriminação racial.

Abstract

The article presents the final results of research conducted in public schools in Campo Grande and Gold, municipalities located in Mato Grosso do Sul on the epistemological challenges for the inclusion of history and Afro-Brazilian and Indigenous in the school curriculum with the implementation of laws n.10.639/2003 and 11.645/2008. Points to the difficulties of the school to meet these normative precepts and identification of prejudice and racial discrimination in everyday school life. Teachers participated in the survey from the first to the ninth year of elementary school, school managers and coordinators. The study used document analysis, interviews, questionnaires and observations. The results of the research show that these laws require other paradigms for thinking about the ethnic and racial difference or continue reinforcing the colonial processes that inferiorizam subalternizam and the black and indigenous difference.

Keywords: Education. Ethnic-racial relations. Racial discrimination.

¹ Doutora em educação. Professora adjunta da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Grande Dourados. Chefe do Núcleo de Estudos Afro-brasileiros - NEAB-UFGD. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação, Relações étnico-raciais e Formação de professores – GEPRAFE. E-mail: eumar13@terra.com.br.

² Graduanda de pedagogia pela Universidade Federal da Grande Dourados. Bolsista PIBIC. Pesquisadora do NEAB-UFGD. E-mail: f02almeida@gmail.com.br. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação, Relações étnico-raciais e Formação de professores – GEPRAFE.

³ Mestrando do Programa de Pós-graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Grande Dourados. Pesquisador do NEAB-UFGD. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação, Relações étnico-raciais e Formação de professores – GEPRAFE. E-mail: wilkersolidade@hotmail.com.

INTRODUÇÃO

Este artigo expõe os resultados finais de pesquisa realizada em escolas públicas municipais de Campo Grande e do Município de Dourados, no estado do Mato Grosso do Sul. Apresenta pressupostos, perspectivas e a urgência de desobediência epistêmica para o trabalho docente incluir a História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena nos currículos escolares e para a adoção de práticas pedagógicas e ações efetivas que coíbam a prática da discriminação de crianças negras e indígenas no espaço escolar.

A implementação das Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08 foram significativas, na medida em que disciplinaram a Educação das relações étnico-raciais, quando problematizaram e ressignificaram os currículos monoculturais por meio dos componentes curriculares História e Cultura Afro-brasileira, Africana e Indígena. Os preceitos normativos desafiam a escola a desconstruir o etnocentrismo europeu e superar a mentalidade racista e discriminadora secular, por meio da educação para as relações étnico-raciais, visando à descolonização dos processos pedagógicos.

Essas legislações exigiram outros paradigmas para se pensar a diferença étnico-racial e colocaram sob-rasura o mito da democracia racial no Brasil, que negam a existência da discriminação racial e historicamente reforçaram os processos coloniais e as relações de poder e de saber vigentes nos currículos e nas práticas pedagógicas.

As mudanças trazidas pelas legislações questionam a hegemonia de uma cultura comum, de base ocidental e eurocêntrica, que silenciou e inviabilizou outros saberes, modos de ser e de viver, e propõem uma lógica para que as práticas pedagógicas não silenciem diante dos legados eurocêntricos que hierarquizaram, subalternizaram e desumanizaram os sujeitos colonizados. Nesse sentido, o projeto de uma escola democrática e antirracista precisa ressignificar as marcas da colonialidade ainda presentes nos discursos hegemônicos que permeiam o currículo escolar e o fazer pedagógico.

Com fundamento nos estudos de Quijano (2005-2007); Maldonado e Torres (2007); Mignolo (2003) e (2011); e Walsh (200) entendemos que a Educação das Relações Étnico-Raciais, trazida pela inclusão da História e das Culturas Afro-Brasileira, Africana e Indígena é, na perspectiva da interculturalidade crítica de Walsh (2007, p. 8), uma possibilidade de pedagogia decolonial, na medida em que possibilita a problematização do currículo escolar pelo enfrentamento do discurso hegemônico da normalidade do colonizador branco/europeu, ou seja, dá visibilidade a outras lógicas e formas de pensar, contrapondo-se à ideia da

existência de uma única lógica eurocêntrica e dominante. Para Walsh (2009, p.12), a decolonialidade pode ser definida como:

[...] un trabajo que procura a desafiar y derribar las estructuras sociales, políticas y epistémicas de la colonialidad – estructuras hasta hora permanentes – que mantienen patrones de poder enraizados em la racionalización, em el conocimiento eurocêntrico y em la inferiorización de alguns seres como menos humanos

Esse entendimento denuncia o currículo eurocentrado e hegemônico, que não dá espaço para narrativas outras. Os negros e os índios, por exemplo, foram relegados a espaços estereotipados e subalternizados no currículo embranquecido que lhes impôs a condição de inferiores, por meio da colonialidade do ser. A inserção da história e cultura africana, afro-brasileira e indígena nos currículos escolares do Brasil por meio de políticas críticas permite refletir sobre a hierarquização da estrutura racial da sociedade e a sua representatividade no campo educacional, no qual historicamente a cultura e o conhecimento do homem branco europeu sempre estiveram no topo. Possibilita a adoção de uma pedagogia crítica e decolonial, na medida em que segundo Walsh (2007, p. 8) problematiza o currículo escolar pelo enfrentamento do discurso hegemônico da normalidade do colonizador branco/europeu contrapondo-se à ideia da existência de um único fundamento, eurocêntrico e dominante.

1. O PROTAGONISMO DOS MOVIMENTOS SOCIAIS NEGROS E AS POLÍTICAS PÚBLICAS AFIRMATIVAS CURRICULARES

O Movimento Negro brasileiro historicamente pressionou o Estado na efetivação de direitos da população negra, por meio de educação formal e da implementação de legislações antirracistas visando à superação do monoculturalismo e da visão essencialista de cultura e conhecimentos impostos pela colonialidade que subjulgaram e subalternizaram as minorias culturais e possibilitam a compreensão de que

[...] para além da oposição reducionista entre o monoculturalismo e multiculturalismo surge à perspectiva intercultural. Esta emerge no contexto das lutas contra os processos crescentes de exclusão social. Surgem movimentos sociais que reconhecem o sentido e a identidade cultural de cada grupo social. Mas, ao mesmo tempo, valorizam o potencial educativo dos conflitos. E buscam desenvolver a interação e a reciprocidade entre grupos diferentes como fatos de crescimento cultural e de enriquecimento mútuo. Assim, em nível das práticas educacionais, a perspectiva intercultural propõe novas estratégias de relação entre sujeitos e entre grupos diferentes. Busca promover a construção de identidades sociais e o reconhecimento das diferenças culturais. Mas, ao mesmo tempo, procura sustentar a relação crítica e solidária entre elas. (FLEURI, 2001, p. 48).

O desafio apresentado à educação intercultural é o de compreender a formação de identidades culturais e o processo de integração das diferenças no Brasil, no contexto da luta

contra-hegemônica dos Movimentos Sociais pela redução das desigualdades, da exclusão social e da discriminação racial. Ao refletir sobre essas vertentes e o modo como os conhecimentos do colonizador foram legitimados no Brasil, questionamos os modelos teóricos eurocêntricos e as suas metanarrativas que silenciaram outras experiências políticas e epistêmicas dos povos africanos, afro-brasileiros e indígenas, a partir dos Estudos Pós-coloniais Latino-americanos de Quijano (2005), Mignolo (2008) e Walsh (2008).

Essas mobilizações edificaram um arcabouço jurídico que possibilitou uma desobediência epistêmica⁴ para a decolonização dos currículos escolares, por meio do pensamento de fronteira⁵. A implementação da Lei nº 10.639/2003 abriu caminhos para “olharmos” a cultura afro-brasileira nos espaços coloniais e pós-coloniais e a compreender que apesar de subalternizada, os saberes da herança africana foi resistente, ao contrapor-se à hegemonia epistêmica colonial e, desse modo, possibilitou a decolonização curricular, com a visibilidade de outras lógicas (MIGNOLO, 2003). Nesse contexto, apontamos que os documentos elencados, a seguir no Quadro 1 fundamentam a prática docente, para a educação das relações étnico-raciais e a coibição de práticas discriminatórias no ambiente escolar.

Quadro 1 – Arcabouço jurídico para a Educação das relações étnico-raciais e antirracista

1. Lei nº 10.639/2003 que inseriu o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nos currículos escolares;
2. Projeto de Lei nº 2.827/2003 que instituiu a Obrigatoriedade de Incluir o Quesito Cor/Raça nas Fichas de Matrícula e nos Dados Cadastrais das Instituições de Educação Básica e Superior, Públicas.
3. Resolução CNE/CP nº 01 de 17 de março de 2004 que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro Brasileira e Africana;
4. I Conferência Nacional de Promoção da Igualdade Racial: Brasília, 30 de junho a 2 de julho de 2005. Relatório Final. Brasília: Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), 2005.
5. 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. Brasília, MEC 2009.
- 6 - Lei nº 11.645/2008 que inseriu o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena nos currículos escolares.

⁴ Mignolo propõe o reordenamento da geopolítica do conhecimento para que ocorra o desencadeamento epistêmico a fim de desvencilhar dos conceitos modernos eurocentrados, enraizados nas categorias de conceitos gregos e latinos e nas experiências formadas dessas bases teológicas e seculares. (MIGNOLO, 2008).

⁵ Expressa a possibilidade da razão subalterna para colocar-se em primeiro plano, em um diálogo “trans-epistemológico”, ou seja, a posição epistêmica subalterna vis-à-vis à hegemonia epistêmica (MIGNOLO, 2011).

7- Documento Final da Conferência Nacional de Educação. Brasília: MEC, 2010.

A Lei nº.10.639/2003⁶ foi uma das primeiras leis sancionadas pelo presidente Luís Inácio Lula da Silva, em seu primeiro mandato. O artigo 1º. da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescida dos seguintes arts. 26-A, e 79-B que dispõe:

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

§ 1º. O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras.

Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como 'Dia Nacional da Consciência Negra'.

Trouxe novas reflexões no campo do currículo e trabalho docente, ao disciplinar a Educação das Relações étnico-raciais, e indicar a urgência de práticas escolares que reflitam sobre o etnocentrismo e enfrentem o racismo, o preconceito e a discriminação racial. Em 2008, após pressões dos movimentos indígenas e indigenistas no país, mais precisamente em 10 de março, com este novo contexto, a Lei nº 11.645/2008 deu nova redação a LDBEN/96, no que diz respeito à diversidade cultural brasileira. Art. 1º. O art. 26-A da Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com a seguinte redação:

Art. 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.

§ 1º. O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

§ 2º. Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileira.

⁶ A Lei nº 10.639/2003 é fruto do Projeto de Lei nº 259/99 foi proposto na Câmara dos Deputados pelo então Deputado Federal pelo (PT/MS), Eurídio Benhur Ferreira, ativista do Movimento Negro de Campo Grande (Grupo TEZ Trabalho - Estudos Zumbi) e, pela Deputada Federal Ester Grossi (PT/RS).

A alteração trazida pela nº.10.639/2003 referia-se apenas a cultura afro-brasileira. Com a lei nº.11.645/2008 fica estabelecido que o ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das matrizes indígenas na formação do povo brasileiro.

A promulgação dessas leis deveria ter provocado amplos debates, como também cursos de formação continuada para os docentes sobre a questão das relações entre as diferentes culturas, tempos e espaços, formas outras de ser e saber. Nas escolas essas determinações legais chegaram sem muitas reflexões e estudos que pudessem garantir ao docente refletir sobre os conceitos e as categorias relevantes para a desconstrução, reconceitualização das representações e estereótipos presentes nas práticas pedagógicas, e também na perspectiva de identificar e problematizar a diversidade étnico-racial e cultural presentes nas salas de aula. Todavia as pesquisas demonstram que

No caso das escolas públicas, várias têm sido as práticas pedagógicas voltadas para a diversidade étnico-racial existentes de norte a sul do país. Existem experiências mais enraizadas como a inserção da lei n. 10.639/03 nos Projetos Políticos Pedagógicos (PPPs), trabalhos conjuntos com a comunidade, Movimento Negro, comunidades de terreiro, projetos interdisciplinares, comemoração do Dia Nacional da Consciência Negra, estudos sistemáticos sobre o continente africano, projetos realizados com a participação dos estudantes, entre outros. Há, em diferentes estados e municípios, um movimento de práticas mais coletivas se constituindo; todavia, como apontam várias pesquisas, a atuação individual de docentes interessados no tema é ainda a ação mais recorrente nas escolas. (GOMES, 2011, p.119).

Cabe ressaltar que o papel da gestão da escola nesse processo é determinante, quando garantem as ações coletivas e democráticas, com a participação de todos da escola, por meio de trabalhos e projetos articulados voltados para a educação das relações étnico-raciais. Entretanto, se a gestão ignorar ou silenciar-se diante da urgência e importância de se efetivar as propostas trazidas pelas legislações, lamentavelmente se constituirá em impedimento para a realização de práticas pedagógicas decoloniais e reforçarão os currículos monoculturais.

2. AS PERSPECTIVAS E DESAFIOS PARA A IMPLANTAÇÃO DAS LEIS Nº. 10.639/2003 E Nº. 11.645/2008 NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA: AS CONTRIBUIÇÕES DOS ESTUDOS PÓS-COLONIAIS

Os Estudos pós-coloniais alertam que embora tenha findado o período colonial, a colonialidade se manteve presente por meio de imposição política, militar, jurídica, administrativa, apesar da emancipação das colônias latino-americanas, asiáticas e africanas nos séculos XIX e XX. Nesse sentido, o pensamento que norteia esses estudos dialoga com os

movimentos de descolonização da Ásia e África e com as culturas subalternizadas dos indígenas e afro-caribenhos. Traz uma proposta, problematizar como um determinado conhecimento se tornou hegemônico e eurocêntrico, ao questionar o *locus* dos sujeitos que os enunciam, bem como questões epistêmicas que os fundamentam. Para os autores pós-colonialistas, colonialismo e colonialidade são dois conceitos distintos. Segundo Quijano (2007), o colonialismo mantém a dominação e a exploração na medida em que:

O controle da autoridade política, dos recursos de produção e do trabalho de uma população determinada possui uma diferente identidade e as suas sedes centrais estão, além disso, em outra jurisdição territorial. Porém nem sempre, nem necessariamente, implica relações racistas de poder. O Colonialismo é, obviamente, mais antigo; no entanto a colonialidade provou ser, nos últimos 500 anos, mais profunda e duradoura que o colonialismo. Porém, sem dúvida, foi forjada dentro deste, e mais ainda, sem ele não teria podido ser imposta à inter-subjetividade de modo tão enraizado e prolongado. (QUIJANO, 2007, p. 93).

Embora o colonialismo tradicional tenha sido extinto, conforme indicam os estudos denominados pós- coloniais de (BHABHA, 2003); (SAID, 2001); (HALL, 1997), entre outros, as estruturas subjetivas, a estereotipação da diferença, a subalternização dos saberes tradicionais indígenas e africanos e a imposição dos conhecimentos e interesses eurocêntricos e hegemônicos permaneceram com a colonialidade, cumprindo, de forma eficaz, um modelo universal para as ciências humanas e ignoraram as epistemologias outras.

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).

O direito à diferença, a emancipação e o reconhecimento aos seus próprios fundamentos epistêmicos são imprescindíveis para que os povos subalternizados tenham a garantia do exercício da liberdade material, e possam ser os protagonistas nas searas política, epistemológica, social e educacional.

É imprescindível que as práticas pedagógicas enfrentem o racismo, o preconceito e a discriminação racial, no contexto escolar do Brasil. Nesta perspectiva, o Parecer CNE nº 03 de 10 de março de 2004 dispõe que:

O sucesso das políticas públicas de Estado, institucionais e pedagógicas, visando a reparações, reconhecimento e valorização da identidade, da cultura e da história dos negros brasileiros depende necessariamente de condições físicas, materiais, intelectuais e afetivas favoráveis para o ensino e para aprendizagens; em outras palavras, todos os alunos negros e não negros, bem como seus professores, precisam sentir-se valorizados e apoiados. Depende também, de maneira decisiva, da reeducação das relações entre negros e brancos, o que aqui estamos designando como relações étnico-raciais. Depende, ainda, de trabalho conjunto, de articulação entre processos educativos escolares, políticas públicas, movimentos sociais, visto que as mudanças éticas, culturais, pedagógicas e políticas nas relações étnico-raciais não se limitam à escola. (BRASIL, 2004, p. 5).

Essas legislações desafiaram as políticas epistêmicas da colonialidade (WALSH, 2009) e, juntamente com a luta do Movimento Social Negro, indígena e indigenista, denunciam e questionam a subalternização e o silenciamento no fazer pedagógico sobre as questões epistemológicas, políticas e culturais que tratam das relações étnico-raciais e, a urgência da adoção de práticas pedagógicas que coíbam a discriminação racial no ambiente escolar.

A Lei nº. 10.639/2003 estabeleceu que no dia 20 de Novembro comemora-se o “Dia Nacional da Consciência Negra”, no calendário escolar. As práticas pedagógicas ainda tendem a privilegiar as culturas chamadas hegemônicas e, acabam subalternizando as outras culturas, subjugadas e subalternizadas de menor poder e saber.

Em alguns casos, essas culturas são abordadas de forma estereotipada, folclorizada e subalternizada, inseridas esporadicamente nas atividades escolares, conforme alerta a teorização de Santomé (1995) sobre um currículo turístico. Santomé denomina “[...] currículo turístico, ou seja, em unidades didáticas isoladas, nas quais, esporadicamente, se pretende estudar a diversidade cultural”. (1995, p. 173).

A inserção dessa data tensionou algumas reflexões sobre a comemoração do Dia 13 de maio nas escolas - “Abolição da escravidão no Brasil”. A Lei Áurea historicamente representou um marco importante na caminhada rumo à autonomia do povo negro, mas não alterou a lógica escravista do branco, ainda latente na sociedade brasileira.

Sobre a inserção da temática indígena, a situação não é diferente, as escolas, de um modo em geral, no dia 19 de abril - “O dia do índio”, comumente as crianças fazem atividades com pinturas, confecção de cartazes e colagens, aprendem músicas que conectam a história do

índio no passado, todavia a maioria não aborda a questão da terra, da territorialidade, os genocídios, a invasão de igrejas pentecostais nas aldeias, entre outras questões que ignoram e discriminam os saberes tradicionais desses povos.

Portanto, o desafio posto é legitimar o direito das diferentes formas de conhecimento das diferentes culturas, como as africanas e indígenas a uma existência sem marginalização ou subalternidade ou, ainda, dar voz a “culturas negadas e silenciadas”. (SANTOMÉ, 1995).

A implementação das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008 trouxe avanços importantes, ao possibilitarem diálogos sobre os saberes indígenas e afro-brasileiros no currículo escolar, na perspectiva da interculturalidade crítica como ferramenta pedagógica, proposta por Walsh (2009, p. 25) que:

[...] questiona continuamente a racialização, subalternização, inferiorização e seus padrões de poder, visibiliza maneiras diferentes de ser, viver e saber e busca o desenvolvimento e criação de compreensões e condições que não só articulam e fazem dialogar as diferenças num marco de legitimidade, dignidade, igualdade, equidade e respeito, mas que – ao mesmo tempo - alentam a criação de modos ‘outros’ – de pensar, ser, estar, aprender, ensinar, sonhar e viver que cruzam fronteiras. A interculturalidade crítica e a de-colonialidade, nesse sentido, são projetos, processos e lutas que se entrecruzam conceitualmente e pedagogicamente, alentando forças, iniciativas e perspectivas éticas que fazem questionar, transformar, sacudir, rearticular e construir. Essa força, iniciativa, agência e suas práticas dão base para o que chamo de continuação da pedagogia de-colonial.

Esse entendimento deve ser um projeto coletivo de todos os atores da escola, uma perspectiva possível seria trabalhar a diferença cultural na escola, entendendo-a como um espaço democrático e fronteiriço. (BHABHA, 2003).

O desafio posto ao trabalho docente reside em encontrar espaços fronteiriços nos quais possa negociar os diferentes saberes cotidianamente, pois não basta negociar os saberes dos povos indígenas e africanos apenas nas datas comemorativas, e depois voltarmos a “normalidade” da escola.

3. O RACISMO NA ESCOLA: ENFERENTAMENTOS E SILENCIAMENTOS EM ESCOLAS DA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE CAMPO GRANDE – MS

A discriminação racial é a operacionalização do racismo e do preconceito; é o tratamento diferenciado dado a certos grupos étnicos de forma a ignorar os seus direitos e a propiciar privilégios ao grupo que se coloca em posição de superioridade. No Brasil, tanto o preconceito quanto a discriminação racial produzem efeitos perversos na vida da população

negra, os quais se manifestam desde a vida familiar, na infância, na adolescência, até a esfera da sociedade política, na educação e no trabalho. (MARQUES, 2010).

Com base nos dados do PNAD de 1988, Hasenbalg (1999) retratou a situação de desigualdades sociais e econômicas entre brancos e negros. Os resultados dessas pesquisas revelaram que as desigualdades entre negros e brancos no Brasil não se restringiam apenas à questão socioeconômica e que a discriminação racial e o preconceito permeavam os estudos pela sub-representação do negro no topo da hierarquia social brasileira.

Oracy Nogueira (1985) apresentou alguns aspectos do preconceito no Brasil ao definir:

[...] como preconceito racial uma disposição (ou atitude) desfavorável, culturalmente condicionada, em relação aos membros de uma população, aos quais se tem como estigmatizados, seja devido à aparência seja devido a toda ou parte da ascendência étnica que lhes atribui ou reconhece. Quando o preconceito de raça se exerce em relação à aparência, isto é, quando toma por pretexto para as suas manifestações, os traços físicos do indivíduo, a fisionomia, os gestos, o sotaque, diz-se que é de marca; quando basta a suposição de que o indivíduo descende de certo grupo étnico, para que sofra as conseqüências do preconceito diz-se que é de origem. (NOGUEIRA, 1985, p. 79).

O preconceito, tal qual se apresenta no Brasil, foi designado por Nogueira (1985), por preconceito de marca, reservando-se para a modalidade em que aparece nos Estados Unidos a designação de preconceito de origem. Entre o preconceito racial de marca e o preconceito racial de origem, o autor apontou as seguintes diferenças:

Quanto ao modo de atuar: o preconceito de marcas determina uma preterição: o de origem, uma exclusão incondicional dos membros do grupo atingido, em relação a situações ou recursos pelos quais venham a competir com os membros do grupo discriminador. [...] quanto à definição de membro do grupo discriminador e do grupo discriminado: onde o preconceito é de marca, serve de critério o fenótipo ou aparência racial; onde é de origem, presume-se que o mestiço, seja qual for sua aparência e qualquer que seja a proporção de ascendência do grupo discriminador ou do grupo discriminado, que se possa invocar, tenha as 'potencialidades hereditárias' deste último grupo e, portanto, a ele se filie, 'racialmente' [...] quanto à carga afetiva: onde o preconceito é de marca, ele tende a ser mais intelectual e estético; onde é de origem, tende a ser mais emocional e mais integral, no que toca à atribuição de inferioridade ou de traços indesejáveis aos membros do grupo discriminado. [...] ao efeito sobre as relações interpessoais: onde o preconceito é de marca, as relações pessoais, de amizade e admiração cruzam facilmente as fronteiras de marca (ou cor); onde o preconceito é de origem, as relações entre indivíduos do grupo discriminador e do grupo discriminado são severamente restringidas por tabus e sanções de caráter negativo. [...] quanto à estrutura social: preconceito de marca, a probabilidade de ascensão social está na razão inversa da intensidade das marcas de que o indivíduo é portador, ficando o preconceito de raça disfarçado sob o de classe, com o qual tende a coincidir; onde o preconceito é de origem, o grupo discriminador e o discriminado permanecem rigidamente separados um do outro, em status, como

se fossem duas sociedades paralelas, em simbiose, porém irreduzíveis uma à outra. (NOGUEIRA, 1985, p. 79-89).

Desse modo, as discussões sobre as relações raciais, o preconceito e a discriminação foram retomadas recentemente, na medida em que foram implementadas políticas públicas direcionadas para a população negra. No Brasil, o racismo é uma temática que historicamente foi camuflada pelo mito da democracia racial, todavia passou a ser discutido pela mídia, setores da sociedade e, principalmente, no âmbito educacional em consequência da implementação das políticas afirmativas de identidade e de currículo, entre outras.

Nesta seção apresentamos os dados finais da pesquisa e a análise de algumas entrevistas⁷ com docentes. Para identificar se os professores conhecem as Leis, indagamos: O que você sabe sobre as Leis que incluíram a História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena no currículo escolar?

Eu conheço uma parte do teor da lei, eu tenho a preocupação de conhecer a lei na íntegra, mas algumas coisas a gente grava mais e até onde eu sei, essa lei coloca uma obrigatoriedade de se trabalhar a história da África, dos povos africanos e indígenas e da cultura que o Brasil recebeu desses povos, é obrigatoriedade e isso foi a partir dos anos 2003. (PROFESSORA A/HISTÓRIA).

A fala da professora demonstra conhecer sobre o que propõe esta legislação brasileira ao afirmar que trata sobre a obrigatoriedade da inclusão no currículo escolar das contribuições dos povos colonizados (indígenas e negros), respeitando suas diferentes matrizes epistemológicas, como também apresenta preocupações sobre o que preconiza as leis.

A professora B da disciplina de Língua Portuguesa afirma que: “Trata-se das políticas pública da educação, não é? De igualdade conhecimento para todos”. A fala da professora leva-nos a questionar, se ao trabalhar sobre o que preconiza as leis devemos fazer na perspectiva da igualdade entre os povos ou da diferença colonial que ainda perdura com a colonialidade do poder, ser, saber. (QUIJANO, 2005).

Para refletirmos sobre a fala da docente, ancoramo-nos em Santos que ao problematizar os conceitos de igualdade e diferença nos apresenta premissas de reconceitualização, argumentando que precisamos buscar “[...] a superação do debate entre o universalismo e relativismo cultural” presente neste entendimento (SANTOS, 2006, p. 48). Segundo o autor é necessário negar o absolutismo dos dois conceitos. Com este

⁷ As entrevistas foram realizadas com os profissionais nas escolas municipais de Campo Grande que participaram da pesquisa em 2012 e 2013. Os entrevistados serão nomeados pelas letras do alfabeto.

entendimento, Santos (2006), nos propõe trabalhar a igualdade na diferença, como um possível deslocamento epistemológico que nega as polaridades dos dois conceitos (igualdade e diferença).

A professora da disciplina de Ciências alega não conhecer as legislações e apresenta sua concepção sobre o trabalho docente na escola:

Olha! fui saber aqui hoje, escutando as falas das colegas ali na sala antes de se reunir, mas sobre este assunto eu não tenho conhecimento nenhum até o momento. Ninguém nunca me repassou ou eu não prestei atenção também né? Porque eu acho assim que esse conteúdo (pelo menos tinha isso na cabeça) isso é conteúdo de história aí a gente acaba deixando as coisas passarem (PROFESSORA C/ CIÊNCIAS).

A negativa da professora indica que essa questão permanece silenciada na escola e demonstra a não existência de um trabalho docente coletivo que atenda à proposta das leis.

Cabe ressaltar que as referidas leis dispõem sobre a inserção que os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira e indígena serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e Histórias Brasileiras. Embora não apresente explicitamente no texto das leis a palavra “preferencialmente”, ao invés de “em especial”, é comum nas escolas, a interpretação dos docentes de que as alterações trazidas recaem apenas as áreas elencadas, o que certamente contribui para que as demais áreas justifiquem o desconhecimento das leis.

Após descrever as dificuldades em trabalhar pautada no que preconizam as Leis nº. 10639/2003 e nº. 11.645/2008, e se a escola atende as orientações propostas por elas, a Docente A da disciplina de História afirmou:

Com clareza sobre a aplicação da lei, acredito que não. Não vou falar mal da escola, nem de ninguém, aqui a gente vai falar de uma situação, até porque parece que não existe a preocupação, nas conversas com os colegas e até mesmo nas formações continuadas. Não existe essa preocupação com a aplicação dessa lei. Ela existe há bastante tempo, a gente até conhece, um fala, outro menciona, faz parte de forma indireta quando a gente pensa nos temas transversais, mais um ou outro entende, isso aplica de uma forma ou de outra, mas pela formação pessoal do que pela aplicação da lei.

Mesmo com alguns deslocamentos significativos que as leis trouxeram para o trabalho docente, entendemos que pouco se mexeu nas estruturas modernas que sustentam o sistema escolar. Segundo a fala da maioria dos entrevistados, quando ocorre alguma discussão sobre a diferença cultural presente na escola, é de forma aligeirada, simplificada, transversalizada,

sem o aprofundamento necessário à reordenação da escolarização, historiografia e das relações no espaço escolar.

Ao indagar sobre as dificuldades para implementação das leis, na maioria dos entrevistados, percebe-se a construção epistemológica eurocêntrica do campo do conhecimento que universaliza apenas os conhecimentos advindos da Europa e que não legitima os conhecimentos dos povos colonizados.

Quanto à formação docente e a necessidade de se considerar e estudar os temas relacionados à cultura e história dos povos africanos e indígenas na colonização do Brasil, a docente A, da disciplina de História afirma:

A escola não tem projeto efetivo para esse assunto, esse ano a gente está fazendo a implementação da lei de uma forma simples, estamos estudando, estamos levantando alguns conhecimentos de maneira a propiciar uma continuidade posterior. A ideia que eu entendi na lei é que se uma pessoa conhece, ela valoriza então a ideia primeira para os alunos é que eles conheçam sua geografia, os valores, sem mencionar os problemas que a colonização trouxe. [...] a gente começa por aí sabe, modificando, começando a modificar e essas coisas, é um trabalho a longo prazo, devagar. Eu penso que a gente pode conseguir um resultado positivo, mas também penso que tem que ser sistematizado a continuar.

Ao buscar identificar eventuais fatores que interferem na abordagem das legislações vigentes, a maioria dos entrevistados afirma ter dificuldades em lidar com a temática cultural em sala de aula, por não terem formação sobre os temas que devem ser abordados ao discutir os saberes que não fazem parte do currículo da escolar. As entrevistas apontam para a necessidade de formação docente que venha a problematizar e a questionar a história de “desqualificação” dos povos colonizados, criando uma tensão, um desafio para a implementação das Leis nº. 10639/2003 e nº. 11.645/2008.

Buscamos identificar a percepção dos professores sobre presença do preconceito e da discriminação racial indagando: *Existe na escola situações que envolvem relatos de preconceito e discriminação racial?*

*Na minha sala tinha um menininho **moreninho** e começaram a chamar ele Cirilo. Por que tinha o Cirilo da novela e ele era pretinho. Ai eu falei “não, vamos parar com essa conversa, cada pessoa tem um nome e cada pessoa tem um sobrenome. Eu não quero saber deve tipo de conversa, pois isso não se faz com o coleguinha, com ninguém. Todo mundo tem um nome, a gatinha tem um nome, o cachorro, então não precisa ficar colocando apelido. Apelido é feio. Eu não gosto de apelido, eu não gosto e não quero que ninguém me chame pelo apelido”. Ai acabou a conversa, nunca mais eu ouvi isso. Ai tem uma menina também que era gordinha e começaram a chamar pelo nome da menininha (da novela Carrossel) ai a gente conversou, ai acabou... pelo menos entre eles que eu saiba não tem mais, por que eles sabem que a gente conversando a gente se entende... Mais também não é da criança, os pais que colocam*

preconceito na cabeça da criança. Não é a criança que tem preconceito, as vezes é o pai, é a mãe. Você... /Eu... Eu uso óculos, há por que eu uso os óculos eu sou ceguinha?" não! Às vezes os pais colocam preconceito. Criança não tem preconceito! (Professora H do 2º ano. Grifos nossos).

Olha entre os alunos sempre tem. A gente observa isso e tenta mediar. Dependendo da situação a gente encaminha para Direção, mas existe sim. E que fica sempre naquele canto da brincadeira entre eles, às vezes até o próprio aluno negro ou índio acaba entrando nesse jogo, então eles mesmos acabam dando brecha pra isso, então tem sim, mas a gente procura mediar isso dependendo da situação. (Professor de Geografia - D).

A fala da professora revela a dificuldade para lidar com as situações de preconceito na sala de aula e com a identificação da cor do menino. O termo “moreno” tem sido questionado pelo movimento negro, no sentido de se evitar que a cor preta (formada por negros e pardos, segundo o IBGE), seja camuflada ou diluída em centenas de tonalidades⁸. Segundo o IBGE, a cor do povo brasileiro é representada pela população que se autodeclara 1) branca, 2) parda, 3) negra, 4) indígena e 5) amarela. Os pardos⁹ são todos os não-brancos que não sejam negros, amarelos ou índios. Gomes (2011, p.110) considera que:

Essa distribuição demográfica e étnico-racial é passível de diferentes interpretações econômicas, políticas e sociológicas. Uma delas é realizada pelo Movimento Negro e por um grupo de intelectuais que se dedica ao estudo das relações raciais no país. Esses, ao analisarem a situação do negro brasileiro, agregam as categorias raciais ‘preto’ e ‘pardo’ entendendo-as como expressão do conjunto da população negra no Brasil.

Afirmar a identidade da criança negra é imprescindível no sentido de romper com uma história de negação dessa identidade, historicamente, inferiorizada e subjugada diante de um ideal estético-cultural eurocêntrico. É nesse contexto histórico, político, social e cultural

[...] que os negros (e as negras) brasileiros constroem sua identidade e, entre ela, a identidade negra. Como toda identidade, a identidade negra é uma construção pessoal e social e é elaborada individual e socialmente de forma diversa. No caso brasileiro, essa tarefa torna-se ainda mais complexa, uma vez que se realiza na articulação entre classe, gênero e raça no contexto da ambiguidade do racismo brasileiro e da crescente desigualdade social. (GOMES, 2011, p.110).

Na fala do professor D, da disciplina de Geografia, o preconceito e a discriminação são considerados brincadeiras e, o mais grave é considerar que a criança negra é culpada por ser discriminada. Demonstra o desinteresse e despreparo do docente em coibir essas atitudes que são nefastas para as crianças que são discriminadas. Essa realidade resulta na

⁸ Ver Racismo cordial. Qual é a sua cor predileta? Disponível em: <<http://www.midiasemmascara.org/>>. Acesso em: 18 de jun. de 2014.

inferiorização das crianças negras em relação às crianças brancas e, conseqüentemente, no seu desempenho escolar, pois passam a acreditar que são realmente inferiores.

4. O RACISMO NA ESCOLA: ENFERENTAMENTOS E SILENCIAMENTOS EM ESCOLAS DA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE DOURADOS – MS

Nesta seção apresentamos a análise de algumas entrevistas¹⁰ realizadas com o gestor, a coordenadora pedagógica e professores de uma escola do município de Dourados. Para identificar se os professores e gestores conhecem a Lei indagamos: “O que você sabe sobre as Leis que incluíram a História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena no currículo escolar?”

Pouco foi passado pra gente. Chegou um e-mail falando que a gente tinha que adaptar ao currículo da escola, mas já trabalhamos desde quando começou a diversidade. O negro, o homossexual o índio o escravo. Na noite cultural que a gente faz sempre resgata a cultura de todos. A gente vai trabalhando em sala de aula e quando tem o momento da hora cívica a gente coloca tudo ali. (Gestor escolar A).

A lei institui nas escolas o tema étnico-racial e indígena para currículos do ensino fundamental Entendo que é uma lei que veio pra reforçar o trabalho da escola, do professor dos coordenadores em prol da afirmação das questões indígenas, das questões também da consciência negra, não só consciência negra, mas no fato de garantir mesmo essa discussão no interior da escola. Porque de outra maneira eu acho difícil haver essa discussão. (Coordenadora pedagógica E).

Conheço uma parte do teor da lei e tenho a preocupação de conhecer a lei na íntegra, mas algumas coisas a gente grava. Até onde eu sei, essa lei coloca a obrigatoriedade do ensino da história da África e da cultura que o Brasil recebeu do povo africano a partir do ano de 2003. (Professor de história C).

Exatamente o nome assim eu não sei, mas trata do preconceito racial da discriminação. (Professora do 2º ano fundamental -E).

Entendo que é uma lei que veio pra reforçar o trabalho da escola, do professor dos coordenadores em prol da afirmação das questões indígenas, das questões também da consciência negra, não só consciência negra, mas no fato de garantir mesmo essa discussão no interior da escola. Porque de outra maneira eu acho difícil haver essa discussão. (Coordenadora pedagógica C).

Os depoimentos dos entrevistados demonstram que a maioria possui noções sobre o teor das Leis. De um modo geral, identificam que elas abordam a diversidade cultural dos povos brasileiros e suas matrizes. Entretanto, apontam para o entendimento de que a educação para as relações étnico-raciais exige mais conhecimento sobre as Leis, de certo modo,

¹⁰ As entrevistas foram realizadas nas escolas que participaram da pesquisa em 2012 e 2013. Os entrevistados serão nomeados pelas letras do alfabeto.

identificamos um movimento afirmativo, pelo fato de que estão presentes nas falas dos entrevistados indícios de que as Leis permitiram algumas reflexões sobre a diferença no trabalho docente e que exigem uma nova postura, diferente da pedagogia homogeneizadora.

Outro aspecto importante no depoimento da “professora E” é o rompimento com mito da democracia racial, ao reconhecer a existência do racismo e do preconceito na escola, antes silenciado ou negado.

Nesse sentido, Pereira (2011, p.153) afirma que:

O racismo é uma prática aprendida e vivenciada socialmente, com repercussões no cotidiano escolar. Ele pode se expressar, na escola, no Projeto Político Pedagógico, na prática de seleção e abordagem de conteúdos, nas hierarquias profissionais afirmadas em diferentes instâncias da experiência escolar, até mesmo na aparentemente neutralidade conferida às diferentes disposições dos corpos em sala de aula, e pode estar presente nas brincadeiras e conversas informais dos alunos e professores.

O preconceito e a discriminação racial não estão explícitos nos artigos da Lei, mas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais, todavia, o Parecer CNE/CP 03/2004 que regulamentou a Lei orienta para que as escolas desenvolvam “Ações de combate ao racismo e as discriminações”, visando ao respeito e à valorização dos contrastes da diferença. A presença da discriminação racial nas escolas tem sido denunciada pelo Movimento Negro e pelos estudiosos da área, mas por muito tempo ficou silenciada nos debates, nos currículos consequentemente no trabalho docente.

Sobre as dificuldades para a implementação das Leis indagamos: “Quais as dificuldades para a implementação das leis?”

Acho que é uma questão de conscientização quando naturalmente você reconhece que a cultura afro-descendente e indígenas tiveram prejuízos em relação aos brancos no nosso país. Quando existe essa consciência o trabalho é algo natural. Eu penso que quando fazem uma lei é porque já houve direitos negados. Então não tem dificuldade quando existe essa conscientização. Mas não havendo conscientização, nem com lei vai dar certo e não vai ser efetivada. (Coordenador pedagógico - B).

Os cursos de licenciatura hoje não contemplam essas coisas que são fundamentais. Nas universidades públicas talvez não tenha problemas com isso, mas as privadas por questão de carga horária diminuem muito, principalmente os cursos de licenciatura. A gente fica com a formação precária até mesmo na área específica. (Professor de geografia - G).

As dificuldades apontadas para a não implementação das Leis são inúmeras, dentre as quais se destacam a falta formação inicial e continuada dos docentes, a resistência para

desconstrução de práticas pedagógicas e currículos monoculturais erigidos sob a ótica do branco europeu colonizador.

O Parecer CNE/CP 03/2004 orienta no item “*Ações de combate ao racismo e as discriminações*” visando ao respeito e à valorização dos contrastes da diferença. A presença da discriminação racial nas escolas tem sido denunciada pelo Movimento Negro e pelos estudiosos da área, mas por muito tempo ficou ausente dos debates, silenciada nos currículos no trabalho docente. Buscamos identificar a percepção dos professores sobre essa questão indagando: “Existem na escola situações que envolvem relatos de preconceito e discriminação racial?”

Já sim, mas coisas muito bobas que você na hora já chama atenção, conversa e já resolve nada assim muito vamos dizer violenta. (Professora de Língua Inglesa- C).

*Às vezes a criança se ofende muito sabe, não sei se estou certa a dizer dessa forma, mas é que às vezes um aluno vem e reclama chorando, os pequenos e falam: - Professor, fulano me chamou de preto. Dependendo da situação eu falo: - **que cor que você é?** Ele se olha e fala: - sou preto. **Então respondo isso não é ofensa nenhuma, porque você se sente ofendido se te chamou de preto?** (Professora de Educação Física - A. Grifos nossos).*

Olha entre os alunos sempre tem. Agente observa isso e tenta mediar. Dependendo da situação a gente encaminha para Direção, mas existe sim. E que fica sempre naquele canto da brincadeira entre eles, às vezes até o próprio aluno negro ou índio acaba entrando nesse jogo, então eles mesmos acabam dando brecha pra isso, então tem sim, mas a gente procura mediar isso dependendo da situação. (Professor de Geografia - Y).

Eu acho que é geral porque até no meio da população mais carente que é o nosso caso, trabalhamos com crianças de periferia. A gente vê assim caso de racismo preconceito no pessoal mais elitizado. Eu vejo essa diferença, por exemplo, quando a gente sai para os passeios. Quando tem outro tipo de escola junto um exemplo. (Gestor escolar - B).

Os depoimentos revelam a presença do preconceito e da discriminação racial na escola, independente da faixa etária dos alunos e que os professores não estão preparados para lidarem com essa realidade. Ou seja, a escola tem o desafio de não reproduzir o racismo, todavia a indiferença e a inércia de não combatê-lo, contribui para a baixa autoestima e influenciam de forma negativa na formação da identidade das crianças negras. Ao ignorar a existência do racismo nas relações educacionais, os professores naturalizam e estigmatizam a diferença. O preconceito se manifesta por meio de piadas, brincadeiras e nos conflitos presentes em sala de aula.

O silêncio dos professores perante as situações impostas pelos próprios livros escolares acaba por vitimar os estudantes negros. Esse ritual pedagógico, que ignora as relações étnicas estabelecidas no espaço escolar, pode estar comprometendo o

desempenho e o desenvolvimento da personalidade de crianças e de adolescentes negros, bem como esta contribuindo para a formação de crianças e de adolescentes brancos com um sentimento de superioridade. (CAVALLEIRO, 2005, p. 32 -33).

O agravante é que o professor não identifica ou se nega a evitar que isso ocorra. O preconceito e a discriminação influenciam no desempenho da criança negra e, conseqüentemente, na evasão escolar.

Pesquisas apontam que existe maior probabilidade de fracasso escolar em função da cor/raça. Os dados da Prova Brasil 2011, aplicada nacionalmente e respondido por 2,3 milhões de alunos do 5º ano mostram essa realidade. No item de reprovação ou abandono da escola, um terço dos alunos declarou que já havia passado por essa situação. Desses, 43% se autodeclararam pretos, 34% pardos e 27% brancos. (LOUSANO, 2013).

Essas dificuldades permanecem em toda a trajetória escolar dos alunos negros e comprovada anualmente pelos institutos de pesquisas oficiais, e, também pelos pesquisadores da área. Dados do IBGE mostram que distorção entre a idade série de estudantes negros e brancos ainda é grande. Enquanto apenas 4,5% dos estudantes brancos de 18 a 24 anos ainda tentam terminar o ensino fundamental e a grande maioria (65,7%) já cursa o ensino superior, 11,8% dos jovens pretos e pardos frequentam o ensino fundamental. A maioria (45,2%) ainda está no ensino médio e 35,8% chegou à faculdade.

Isso reflete no ensino superior, pois considerando a faixa etária entre 15 e 24 anos, 31,1% da população branca frequentava a universidade. Em relação aos pardos e pretos, os índices são de 13,4% e 12,8%, respectivamente. (IBGE, 2010).

É importante ressaltar que a incompreensão e a passividade da escola diante dessa realidade contribuem para o processo de exclusão da população negra do sistema educacional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa demonstrou que embora os professores, coordenadores e gestores reconheçam a existência do preconceito e da discriminação racial na sociedade brasileira e na escola, ainda é incipiente o trabalho de prevenção e coibição de atitudes discriminatórias no ambiente escolar. As crianças negras e indígenas continuam sendo vítimas de apelidos, xingamentos e menosprezadas pelo seu fenótipo.

Neste sentido, é urgente que os sistemas de ensino, por meio dos núcleos especializados promovam a formação continuada de professores para a decolonização

epistêmica, na perspectiva de se efetivar nas escolas a pedagogia crítica, proposta por (WALSH, 2009) e a construção de uma educação pública de qualidade, democrática e antirracista.

Por outro lado, verificou-se que existem ações isoladas de alguns professores que possuem disposição para trabalhar a temática, todavia há carência de aporte teórico e metodológico para o trabalho com o tema em sala de aula. O desinteresse por parte da gestão escolar em articular um projeto coletivo para a valorização, respeito e reconhecimento da diferença étnico-racial e de combate ao racismo, dá a impressão de que o mito da democracia racial ainda impera no espaço educativo. Ressaltamos que o projeto coletivo requer a participação de todos, mas os diretores, na função de liderança, inerente ao cargo são os responsáveis para promover o envolvimento de todos no sentido de coibir a discriminação e a exclusão.

A forma de o professor caracterizar a criança negra evidencia seu despreparo para lidar com situações de discriminação na sala de aula, pois em muitos momentos o professor julga a criança negra culpada pela discriminação sofrida. (CAVALLEIRO, 2005).

Afirmamos que o campo da educação para as relações étnico-raciais teve avanços importantes, fruto das lutas e reivindicações históricas do movimento negro e que a Lei n. 10.639/03, o Parecer CNE/CP03/2004, a Resolução CNE/CP 01/2004 e a Lei 11.645/2008 questionaram o mito da democracia racial, os currículos monoculturais e requerem uma proposta educativa antirracista, na construção de uma sociedade democrática, na qual a diferença não se constitua ponto irreconciliável, mas sim espaço revisionário (BHABHA, 2003), no qual as diferenças sejam uma possibilidade de soma, não exclusão ou subalternização.

REFERÊNCIAS

BHABHA, H. *O local da cultura*. Belo Horizonte, MG: UFMG, 2003.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. *Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil*. 4. ed. São Paulo, SP: Contexto, 2005.

FLEURI, Reinaldo Matias. Desafios à educação intercultural no Brasil. *Educação, Sociedade e Culturas*, n.16, p.45-62, 2001.

GOMES, Nilma Lino. Diversidade étnico-racial, inclusão e equidade na educação brasileira: desafios, políticas e práticas. *RBPAE*, v. 27, n.1, p. 109-121, jan./abr. 2011.

HALL, Stuart. *Identidades culturais na pós-modernidade*. Rio de Janeiro, RJ: DP&A, 1997.

HASENBALG, Carlos; SILVA, Nelson do Valle. “Família, cor e acesso à escola no Brasil”. In: HASENBALG, Carlos; SILVA, Nelson do Valle; LIMA, Márcia. *Cor e estratificação social*. Rio de Janeiro, RJ: Contra Capa, 1999. p. 126-147.

LOUZANO, Paula. *Fracasso escolar e desigualdade no Ensino Fundamental: Olho nas Metas* Quinto relatório de monitoramento das 5 Metas do Todos Pela Educação. São Paulo, SP: Editora Moderna, 2013. p. 114-126.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. In: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSGUÉL, R. (Org.) *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.

MIGNOLO, Walter. *Histórias Locais/ Projetos Globais Colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar*. Tradução de Solange Ribeiro de Oliveira. Belo Horizonte, MG: Editora UFMG, 2003. 505p.

_____. Desobediência epistêmica: a opção decolonial e o significado de identidade em política. *Cadernos de Letras da UFF – Dossiê: Literatura, língua e identidade*, n. 34, p. 287-324, 2008.

NOGUEIRA, Oracy. *Tanto preto quanto branco*. São Paulo, SP: TA Queiroz, 1985.

PEREIRA, Junia Sales. Diálogos sobre o exercício da docência: a recepção das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008. *Educ. Real.*, Porto Alegre, v. 36, n.1, p. 147-172, jan./abr., 2011. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/edu_realidade

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. In: LANDER, Edgardo (Org.) *La colonialidad del saber eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas*. Buenos Aires: Clacso, 2005.p.201-246.

_____. Colonialidad del poder y clasificación social. In: CASTROGÓMEZ, S.; GROSGUÉL, R. (Org.). *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. 93-126.

SAID, Edward. *Orientalismo: o Oriente como invenção do Ocidente*. São Paulo, SP: Companhia das Letras, 2001.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In: SILVA, T. T. da (Org.). *Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação*. Petrópolis, R.J: Vozes, 1995. p.159-177.

WALSH, Catherine. *Interculturalidad Crítica/Pedagogia decolonial*. In: MEMÓRIAS DEL SEMINÁRIO INTERNACIONAL "Diversidad, Interculturalidad y Construcción de Ciudad", Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, 17-19 de abril de 2007.

_____. 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, RJ: 7 Letras, 2009.