UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO
NÚCLEO INTERDISCIPLINAR DE ESTUDOS E PESQUISAS EM DIREITOS HUMANOS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO INTERDISCIPLINAR EM DIREITOS HUMANOS

EDUCAÇÃO E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: AVANÇOS E RECUOS NUMA PRÁTICA PEDAGÓGICA ANTIRRACISTA NO MUNICÍPIO DE GOIÂNIA

TAINARA JOVINO DOS SANTOS

GOIÂNIA
2015

sistema de bibliotecas ufg

UFG

TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO PARA DISPONIBILIZAR AS TESES E DISSERTAÇÕES ELETRÔNICAS (TEDE) NA BIBLIOTECA DIGITAL DA UFG

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UFG), sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a Lei nº 9610/98, o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou *download*, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

1. Identificação do material bibliográfico: **[X] Dissertação** **[ ] Tese**

2. Identificação da Tese ou Dissertação

Autor (a):	TAINARA JOVINO DOS SANTOS				
E-mail:	tainarajovino@hotmail.com				
Seu e-mail pode ser disponibilizado na página? [x]Sim [ ] Não					
Vínculo empregatício do autor					
Agência de fomento: Fapeg				Sigla:	Fapeg
País:	Brasil	UF: Go		CNPJ:	
Título:	Educação e relações étnico-raciais: avanços e recuos numa prática pedagógica antirracista no município de Goiânia				
Palavras-chave:	Diversidade. Educação. Relações étnico-raciais. Direitos Humanos.				
Título em outra língua:	Education and ethnic-racial relations: advances and setbacks in anti-racist teaching practice in the city of Goiânia.				
Palavras-chave em outra língua:	Diversity. Education. Ethnic-racial relations. Human Rights.				
Área de concentração:	Direitos Humanos				
Data defesa: (dd/mm/aaaa)	13-08-2015				
Programa de Pós-Graduação:	Programa de Pós Graduação Interdisciplinar em Direitos Humanos				
Orientador (a):	Rosani Moreira Leitão				
E-mail:	rmleitao@terra.com.br				

*Necessita do CPF quando não constar no SisPG

3. Informações de acesso ao documento:

Concorda com a liberação total do documento [x] SIM [ ] NÃO[1]

Havendo concordância com a disponibilização eletrônica, torna-se imprescindível o envio do(s) arquivo(s) em formato digital PDF ou DOC da tese ou dissertação.

O sistema da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações garante aos autores, que os arquivos contendo eletronicamente as teses e ou dissertações, antes de sua disponibilização, receberão procedimentos de segurança, criptografia (para não permitir cópia e extração de conteúdo, permitindo apenas impressão fraca) usando o padrão do Acrobat.

Tainara Jovino dos Santos

Assinatura do (a) autor (a)

Data: 14 / 12 / 2015

[1] Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. A extensão deste prazo suscita justificativa junto à coordenação do curso. Os dados do documento não serão disponibilizados durante o período de embargo.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO
NÚCLEO INTERDISCIPLINAR DE ESTUDOS E PESQUISAS EM DIREITOS HUMANOS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO INTERDISCIPLINAR EM DIREITOS HUMANOS

EDUCAÇÃO E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: AVANÇOS E RECUOS NUMA PRÁTICA PEDAGÓGICA ANTIRRACISTA NO MUNICÍPIO DE GOIÂNIA

TAINARA JOVINO DOS SANTOS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Senso* Interdisciplinar em Direitos Humanos da Universidade Federal de Goiás na linha de pesquisa Alteridade, Estigma e Educação em Direitos Humanos, como parte dos requisitos exigidos para obtenção do título de Mestre em Direitos Humanos, sob a orientação da Prof.ª Dr.ª Rosani Moreira Leitão.

GOIÂNIA

2015

Ficha catalográfica elaborada automaticamente
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a), sob orientação do Sibi/UFG.

Jovino dos Santos , Tainara
Educação e relações étnico-raciais: Avanços e recuos numa Prática Pedagógica antirracista no município de Goiânia [manuscrito] / Tainara Jovino dos Santos . - 2015.
CLIII, 153 f.: il.

Orientador: Profa. Dra. Rosani Moreira Leitão .
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Direito (FD) , Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos, Goiânia, 2015.
Bibliografia. Anexos. Apêndice.
Inclui siglas, fotografias.

1. Diversidade . 2. Relações étnico-raciais . 3. Direitos Humanos. 4. Políticas Públicas. 5. Educação. I. Moreira Leitão , Rosani , orient. II. Título.

TAINARA JOVINO DOS SANTOS

EDUCAÇÃO E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: AVANÇOS E RECUOS NUMA PRÁTICA PEDAGÓGICA ANTIRRACISTA NO MUNICÍPIO DE GOIÂNIA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Direitos Humanos da Universidade Federal de Goiás como parte dos requisitos necessários para obtenção do título de Mestre em Direitos Humanos.

Aprovada em Goiânia, 13 de agosto de 2015.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Rosani Moreira Leitão - PPGIDH/UFG
Orientadora

Prof. Dr. Manuel Ferreira Lima Filho - PPGAS/UFG
Membro Externo

Profa. Dra. Maurides Batista Macêdo Filha - PPGIDH/UFG
Membro Interno

GOIÂNIA
2015

Dedico este trabalho àqueles (as) que lutam por um Brasil melhor, menos racista e mais justo.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a todos que contribuíram direta ou indiretamente para a realização desse trabalho. A todos que acompanham minha trajetória e que fizeram parte de mais esse capítulo importante de minha história.

Aos (às) colegas de curso com quem compartilhei as alegrias dos avanços e também muitas angústias.

À minha orientadora Dra. Rosani Moreira Leitão que organizou os meus caminhos e pensamentos no decorrer da pesquisa, e com sabedoria soube contribuir para o meu avanço, sempre valorizando meu potencial, as minhas ideias, opiniões e escritos, me levando a entender de forma exemplar o meu equívoco sobre algo quando necessário. Obrigada por ter me proporcionado experienciar realidades que só compreendi e aprendi na prática.

Aos (às) amigos (as) que me motivaram a continuar a caminhada quando percebiam que minhas forças estavam se exaurindo. Que suportaram e entenderam minha ausência em vários momentos importantes de suas vidas. Em especial, a minha amiga Rosiele Cavalcante juntamente com seus pais Reziel e Heloísa e minha querida amiga Gislaine, pessoas que sempre acreditaram no meu potencial.

Aos meus queridos amigos Viviane Abdala e Hibelmom Garcia, Zilda Miranda e Filemom Garcia que me acolheram em suas casas e me apoiaram para que eu pudesse concretizar este ideal.

À Tia Noélia (*in memoriam*) que sem dúvida foi quem mais me motivou a estudar e buscar caminhos mais significativos para a minha vida. Gratidão, pois, com você pude aprender muitos saberes e valores que escola nenhuma ensina.

À minha mãe Isabel que apesar de estar distante sempre procurou me compreender e apoiar as minhas decisões e escolhas.

Não posso deixar de agradecer as professoras doutoras Dalva Eterna e Mariana Cunha da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás pelas quais tenho profunda admiração e quem tive o prazer de conviver durante a graduação como bolsista de iniciação científica.

Aos (às) funcionários (as), alunos (as) e professores (as) do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Direitos Humanos da Universidade Federal de Goiás.

À Secretaria Municipal de Educação por ter autorizado a pesquisa junto a Escola Municipal Marcos Antônio Dias Batista.

À equipe de trabalho da Escola Municipal Marcos Antônio Dias Batista que me recebeu muito bem e esteve aberta ao diálogo e a realização da pesquisa neste ambiente. Em especial agradeço por todo o apoio as já amigas, Maristela Crestani e Rosângela Braga.

À Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Goiás (FAPEG) que auxiliou financeiramente na realização da pesquisa e que foi de grande valia para o enriquecimento das experiências.

À Warlúcia Pereira Guimarães e Vanda Eterna Carneiro Campos da Gerência de Inclusão da Secretaria Municipal de Educação pelo auxílio na compreensão do processo de elaboração da Política de Educação Inclusiva, diversidade e cidadania para a Rede Municipal de Educação.

Às professoras doutoras Mariana Cunha e Luciana de Oliveira Dias que fizeram parte de minha banca de qualificação e contribuíram ricamente para o avanço deste trabalho.

À professora Dra. Maurides Macêdo, ao professor Dr. Manuel Ferreira Lima Filho, e também aos Professores Dr. Cleito Pereira dos Santos e Dr. Ricardo Barbosa de Lima que fizeram parte da banca examinadora de defesa e que avaliaram e contribuíram para a finalização da dissertação.

Enfim, todos aqueles que não foram citados nominalmente, mas, que também fizeram parte de minha trajetória, meus sinceros agradecimentos!

“A força da alienação vem dessa fragilidade dos indivíduos que apenas conseguem identificar o que os separa e não o que os une”.

Milton Santos

“A humildade exprime, uma das raras certezas de que estou certo: a de que ninguém é superior a ninguém”.

Paulo Freire

“A primeira condição para modificar a realidade consiste em conhecê-la”.

Eduardo Galeano

RESUMO

SANTOS, Tainara Jovino dos. Educação e relações étnico-raciais: avanços e recuos numa prática pedagógica antirracista no município de Goiânia. 2015. 153 f Dissertação (Mestrado em Direitos Humanos) -Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2015.

O presente estudo objetivou compreender como a Educação das relações étnico-raciais está sendo construída e desenvolvida dentro da Rede Municipal de Educação de Goiânia e quais os avanços e recuos identificáveis neste processo. O campo Etnográfico da pesquisa foi a Escola Municipal Marcos Antônio Dias Batista. A metodologia da pesquisa envolveu pesquisa bibliográfica, pesquisa documental e pesquisa de campo etnográfica. O intuito foi o de compreender como a educação das relações étnico-raciais está presente no contexto escolar e nas propostas e práticas pedagógicas da escola mencionada e de que forma seu Projeto Político Pedagógico contempla a história e cultura afro-brasileira, africana e indígena. Qual espaço esses saberes ocupam no mapa curricular e nas ações educativas da escola? Como os professores entendem e desenvolvem o trabalho com a temática e como alunos e professores pensam e se relacionam com as diferenças étnico-raciais nesse contexto. Enfim, procurei compreender que movimentos a proposta educativa têm provocado no ambiente escolar. Os resultados obtidos durante o processo foram analisados a luz dos referenciais teóricos do pós-colonialismo, da educação libertadora e da antropologia interpretativa. Com esse estudo conclui-se que o processo de implementação da Educação das relações étnico-raciais por meio das Leis 10.639/03 e 11.645 está permeado por avanços e recuos, caracterizando-se em uma proposta educacional em processo e ainda inicial, tanto do ponto de vista político quanto prático. Apesar de atualmente a escola estar aberta às discussões sobre as diferenças étnico-raciais, sobre o racismo e descriminação ainda não se chegou efetivamente a um projeto de educação antirracista. A pesquisa evidencia algumas dificuldades, no que se refere ao assunto, incluindo falta de formação docente para a realização do trabalho e resistência dos professores em relação ao trabalho com a educação das relações étnico-raciais na escola, além de dificuldades relacionadas à própria estrutura do sistema educacional do município. As Leis 10.639/03 e 11.645/08 estão sendo efetivada nas unidades escolares de Goiânia, mas o modo como os trabalhos acontecem ainda é alvo de questionamentos por estâncias superiores da RME e pelos (as) próprios (as) educadores (as).

Palavras-chave: Diversidade. Educação. Relações étnico-raciais. Direitos Humanos.

ABSTRACT

SANTOS, Tainara Jovino dos. Education and ethnic-racial relations: advances and setbacks in anti-racist teaching practice in the city of Goiânia. 2015. 153f. Thesis (MA in Human Rights) - Federal University of Goiás, Goiânia, 2015.

This study aimed to understand how the education of ethnic-racial relations is being built and developed within the Rede Municipal de Educação de Goiânia and which advances and retreats identified in this process. The ethnographic field research was the Municipal School Marcos Antônio Dias Batista. The research methodology involved bibliographical research, documentary research and ethnographic fieldwork. The aim was to understand how the education of ethnic-racial relations is present in the school context and proposals and pedagogical practices of that school and how their Pedagogical Political Project contemplates the history and african-Brazilian, African and indigenous culture. Which occupy space this knowledge in curriculum map and on school educational activities? How teachers understand and develop the work with the theme and how students and teachers think and relate to ethnic and racial differences in this context. Anyway, I tried to understand that movements such educational proposal have led in the school environment. The results obtained during the process were analyzed in light of the theoretical framework of post-colonialism, liberating education and interpretive anthropology. With this study it was concluded that the implementation process of education of ethnic-racial relations by Law 10.639 / 03 is pervaded by advances and retreats, featuring in an educational proposal in process and still early, from the point of view political and practical. Although currently the school is open to discussions on ethnic and racial differences, on racism and discrimination is not yet effectively reached an anti-racist education project. The survey highlights some difficulties with regard to the subject, including lack of teacher training to carry out the work and strength of teachers in relation to working with the education of ethnic-racial relations in school, and difficulties related to the very structure of Educational county system. The Law 10.639/03 and 11.645/08 is being carried out at schools of Goiania, but the way the work place is still open to question by top resorts of RME and the educators themselves.

Key words: Diversity. Education. Ethnic-racial relations. Human Rights.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CDDIPI-Coordenadoria de Defesa dos Direitos e Interesses das Populações Indígenas

CEFPE- Centro de formação dos profissionais da educação

CNE - Conselho Nacional de Educação

CNPQ - Conselho Nacional de desenvolvimento científico e tecnológico

CP- Conselho Pleno

CEP - Comitê de Ética em Pesquisa

CF - Constituição Federal

CONDIR – Conselho dos Diretores

DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais

DCNERER - Diretrizes Curriculares Nacionais para educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana

DGP - Diretoria de Gestão de Pessoas

DUDH - Declaração Universal dos Direitos Humanos

EAJA- Educação de Adolescentes Jovens e Adultos

ERER- Educação das Relações Étnico-Raciais

FGM – Fórum Goiano de Mulheres

FNDE - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

GO - Goiás

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

IGPA - Instituto Goiano de Pré-História e Antropologia

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDB - Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional

MEC - Ministério da Educação

MPF- Ministério Público Federal

MSN - Movimento Social Negro

NEAB – Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros

NEAD- Núcleo de Estudos Afrodescendentes

NEADI - Núcleo de Estudos Afrodescendentes e Indígenas

ONU - Organização das nações unidas para a educação a ciência e a cultura

PAFIE- Programa de Autonomia Financeira da Escola

PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais

PDDE- Programa Dinheiro Direto na Escola

PIVIC - Programa Institucional de Voluntário de Iniciação Científica

PME – Plano Municipal de Educação

PNDH – Programa Nacional de Direitos Humanos

PNE – Plano Nacional de Educação

PNEDH- Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos

PNLD- Programa Nacional do Livro Didático

PPP - Projeto Político Pedagógico

PT - Partido dos Trabalhadores

PUC - Pontifícia Universidade Católica

RME - Rede Municipal de Educação

SEB- Secretaria de Educação Básica

SECAD - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade

SECADI - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade e Inclusão

SME - Secretaria Municipal de Educação

SEPPIR - Secretaria Especial de Promoção da Igualdade Racial

SINAPIR - Sistema Nacional de Promoção da Igualdade Racial

TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TDAH - Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade

UFG - Universidade Federal de Goiás

UNESCO - United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization

SUMÁRIO

CONSIDERAÇÕES INICIAIS.....14

CAPÍTULO I - INSTAURANDO O DIÁLOGO: DIREITOS HUMANOS, DIVERSIDADE ÉTNICO-RACIAL E A EDUCAÇÃO

1.1 Direitos Humanos, diversidade étnico-racial e a educação.....24

1.2 Pensando os conceitos de raça e etnia.....34

1.3 O contexto social e histórico brasileiro na perspectiva do pensamento descolonial.....40

1.4 A Pedagogia Libertadora e o currículo: concepções para a educação antirracista.....51

CAPÍTULO II - A DIVERSIDADE ÉTNICO-RACIAL NAS POLÍTICAS PÚBLICAS E EDUCACIONAIS

2.1 A diversidade étnico-racial no Brasil: a influência das políticas internacionais e de direitos humanos.....64

2.2 A diversidade étnico-racial nas principais políticas públicas norteadoras da Educação Básica.....69

2.3 A questão étnico-racial nas propostas e políticas educacionais no município de Goiânia.....77

CAPÍTULO III - A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA ESCOLA MUNICIPAL MARCOS ANTÔNIO DIAS BATISTA GOIÂNIA/GO

3.1 Conhecendo o contexto: estrutura física, organização e funcionamento da Escola Municipal Marcos Antônio Dias Batista.....82

3.1.1A comunidade escolar: conhecendo os (as) protagonistas.....85

3.1.2 Organização curricular e a questão étnico-racial no Projeto Político Pedagógico.....87

3.2 O *olhar* e o *ouvir*: as concepções dos professores sobre a educação das relações étnico-raciais no contexto escolar.....93

3.2.1 A diversidade étnico-racial na Escola Marcos Antônio Dias Batista.....95

3.2.2 O ensino de história e cultura afro-brasileira e indígena e a formação dos professores.....110

3.2.3 Dificuldades e avanços na Educação para as Relações Étnico-Raciais na escola.....114

3.3 Sobre Diversidade étnico-racial e Igualdade: os significados atribuídos pelos (as) estudantes.....124

CONSIDERAÇÕES FINAIS.....132

REFERÊNCIAS 136

APÊNDICES 143

ANEXOS 148

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Este trabalho tem como foco a análise da construção e desenvolvimento da Educação das relações étnico-raciais no contexto da Rede Municipal de Educação de Goiânia (RME). É resultado do desenvolvimento do projeto de pesquisa "Educação das relações étnico-raciais: A escola como um espaço de aprendizagem, reflexão e promoção da igualdade" vinculado à linha de pesquisa Alteridade, Estigma e Educação em Direitos Humanos do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Direitos Humanos do Núcleo Interdisciplinar de Estudos e Pesquisas em Direitos Humanos da Universidade Federal de Goiás.

Teve origem a partir das inquietações no processo de minha formação inicial em Pedagogia. Especificamente quando participava do Programa Institucional de Voluntário de Iniciação Científica (PIVIC-CNPQ) no projeto de pesquisa "Políticas Públicas de educação para Comunidades Rurais Negras- Quilombolas (Brasil) - Levantamento Socioeducacional sobre Professores das Escolas Quilombolas de Goiás", vinculado ao Núcleo de Estudos Afrodescendentes e Indígenas (NEADI-UFG) sob a coordenação das professoras doutoras Cristiane Maria Ribeiro e Mariana Cunha Pereira.

As discussões vivenciadas durante a participação no projeto, no período de 2010 a 2011, despertaram questionamentos acerca da temática e a necessidade de pensar a proposta da Educação das Relações Étnico-raciais não só como elemento normativo, mas, como uma possível prática pedagógica transformadora das relações conflituosas dos indivíduos em ambiente escolar e da realidade racista e segregadora da sociedade brasileira, todavia, sem deixar de considerar suas perspectivas, desafios, avanços e recuos.

Inquietava-me saber como estava sendo representada a diversidade étnico-racial no município de Goiânia. Como estão sendo contempladas a cultura negra, a cultura indígena e a cultura cigana que são grupos numerosos no território brasileiro, mas, que muitas vezes são culturas invisibilizadas, silenciadas, ou propositalmente esquecidas, sendo contraditoriamente nomeadas e conhecidas como "minorias étnicas".

Compreendo que a pesquisa, envolve atos políticos, com necessidade de escolhas e posicionamentos constantes. Por isso, para além dos posicionamentos em relação ao referencial teórico, a revisão bibliográfica, à metodologia do trabalho e as formas de melhor conduzi-lo que são apontadas ao longo do trabalho, penso ser importante evidenciar o meu local de fala neste estudo. Sou uma mulher negra, professora e atuante em uma unidade da RME de Goiânia. Estes três pontos em comum com a temática têm me proporcionado o

engajamento e compromisso redobrados para melhor conhecer, compreender e desenvolver reflexões sobre estas questões que são tão inerentes e que me despertam tanto interesse, enfrentando a complexidade e a satisfação que é pensar realidades na qual me vejo imersa.

Tal como aponta Kabengele Munanga uma das grandes mudanças que houve nos últimos tempos se refere a presença de estudiosos (as) negros (as) pesquisando sobre a temática étnico-racial, um local que era ocupado majoritariamente por intelectuais brancos. A entrada do (a) estudante negro (a) é importante, pois, segundo o pensador este tem uma experiência de vida intransferível, pois, até a carga emocional faz parte do processo de conhecimento. São experiências diferentes, se falar do problema que vive e se falar de algo que nunca viveu.

Durante o processo de pesquisa relembrei acontecimentos da minha trajetória escolar. Na posição de espectadora, os espaços contidos dentro dos muros da escola e especificamente das paredes das salas de aula me proporcionaram compartilhar muitas histórias e experienciar situações enriquecedoras. Percebi que estudar relações étnico-raciais é complexo uma vez que existe uma variedade de outros assuntos e problemáticas que precisam ser entendidas para a real compreensão da discussão que envolve esse tema da realidade, é relevante também contextualizar os processos históricos, sociais e culturais inerentes à mesma, por isso a atenção à revisão bibliográfica.

Com o colonialismo se originaram as tensas, violentas e conflituosas relações entre os indivíduos e seus desdobramentos atingem a sociedade atual, a reeducação dessas relações é o que propõe as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana (DCNERER) estabelecidas através do Parecer CNE/CP nº 3, de 2004, resultante da Lei 10.639/2003 que institui a obrigatoriedade do Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, marco político sob o qual me apoio para a proposição de diálogos no campo educacional, sem deixar de considerar a necessidade de retroceder e avançar nos aspectos históricos para compreender tanto do ponto de vista documental, quanto humano. Assim, é preciso citar que a Lei 10.639/2003 é alterada pela Lei 11.645/2008 que inclui a cultura dos povos indígenas e dá ênfase na diversidade étnico-racial.

A Educação brasileira é culpabilizada de ter historicamente focalizado de forma privilegiada um tipo de saber, um tipo determinante de cultura e de costume. A proposta de educação antirracista não objetiva centralizar o conhecimento e o saber na cultura de um único grupo, mas, objetiva ampliar esses conhecimentos com a inserção de temáticas que

envolvam a cultura “afro-indígena” e de práticas que não estavam presentes no currículo da educação brasileira anteriormente.

A invisibilização e a negação da diversidade colaboram com a manutenção do quadro de desrespeito às diferenças no ambiente escolar e colabora com a reprodução do racismo e de situações de desigualdade. Concebo que esta proposta, tem como intuito promover uma educação que abranja a diversidade existente no Brasil, uma educação na qual os diferentes pertencimentos étnico-raciais se sintam representados e possam construir sua identidade de forma positiva.

Deste modo algumas perguntas que buscam respostas neste estudo são: como a Educação das relações étnico-raciais está sendo construída e desenvolvida? Como está presente no contexto escolar, nas propostas e práticas pedagógicas e como tem colaborado para a construção do respeito à diversidade étnico-racial, para a melhoria das relações, para a superação do racismo e promoção da igualdade? Seria de modo positivo de forma a romper com o racismo e promover a igualdade ou de forma negativa, reforçando estereótipos e desigualdades? Enfim, que movimentos a proposta educativa têm provocado no ambiente escolar?

Para que tal resultado fosse possível foi realizada uma pesquisa qualitativa do tipo etnográfica. Na pesquisa qualitativa conforme Goldenberg (1997) a preocupação do pesquisador é com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização, de uma instituição, de uma trajetória e não com a representatividade numérica do grupo pesquisado.

Este estudo se trata de uma investigação acerca da educação e das representações e significados que os indivíduos dão a esta, situações complexas que podem ser mais bem explicadas sob abordagem qualitativa. Para Lakatos e Marconi (2009) a análise qualitativa é mais complexa e detalhada, pois trabalha com investigações dos hábitos, atitudes e tendências do comportamento humano. Para se realizar uma pesquisa que abranja a complexidade da realidade é preciso segundo Lüdke e André (1986) promover o confronto entre os dados, as evidências, as informações coletadas sobre determinado assunto e o conhecimento teórico acumulado a respeito dele.

O método etnográfico por sua vez, se baseia na busca da interpretação, valoriza a indução e assume que fatos e valores estão intimamente relacionados, é o estudo do fenômeno em seu acontecer natural, compreende-se que os fenômenos nesta ordem por serem humanos e sociais são complexos e dinâmicos. Este método dá ênfase no processo, naquilo que está ocorrendo e não no produto ou nos resultados finais. Há uma preocupação com o significado,

com a maneira própria que a pessoa se vê, suas experiências e o mundo que a cerca, o pesquisador por sua vez, tem que apreender e retratar essa visão pessoal dos participantes (ANDRÉ, 1995). Na etnografia conforme Malinowski (1997), o autor é, simultaneamente, o seu próprio cronista e historiador, e embora as suas fontes sejam acessíveis, elas são altamente dúbias e complexas, não estão materializadas em documentos fixos e concretos, mas sim no comportamento e na memória dos homens vivos.

A temática étnico-racial extrapola as barreiras da teoria educacional, por isso, foi importante buscar em outras áreas do conhecimento como na Antropologia, Sociologia e no Direito, contribuições para subsidiar tal discussão. Assim, este estudo tem uma abordagem interdisciplinar, pois, buscou conhecimentos variados na tentativa de compreender de forma menos fragmentada a realidade, o tema, buscando agir de forma menos reducionista e mais integrada. O trabalho interdisciplinar segundo Japiassu (1976) visa passar de um saber setorizado a um conhecimento integrado, uma forma de melhor guiar a pesquisa, ou a descoberta de métodos adequados para planejar e guiar a ação, para fornecer informações novas, atingir um objetivo, ampliar a perspectiva ou resolver problemas sociais concretos.

Compreendo os estudos das questões étnico-raciais dentro de uma perspectiva da Antropologia Social, que aborda os temas inerentes às sociedades e suas culturas que são entendidos como fatos complexos, situados em planos de causalidade e determinações complicadas, na qual não é fácil isolar causas e motivações exclusivas dos eventos ocorridos e por isso exige uma análise que considere os variados aspectos em que o fenômeno acontece, tendo consciência de que as formas de abordagem dos problemas não são exclusivas ou capazes de incluir todos os fatos, tendo em vista que a totalização é impossível (DAMATTA, 1987).

No processo de pesquisa, primeiramente foi feita uma revisão bibliográfica, para analisar como a questão étnico-racial veio sendo concebida historicamente e quais reflexões são feitas atualmente em território nacional. Compõe-se também de pesquisa documental na qual foi dado enfoque aos documentos promulgados a partir de 2003, ou seja, posteriores as Leis 10.639/03 e 11.645/2008, procurando identificar o que as leis, políticas públicas, regulamentações e políticas internacionais, nacionais e municipais dizem a respeito da diversidade étnico-racial e que influenciaram as políticas educacionais brasileiras. Tomo como base de orientação às diretrizes anteriormente citadas, observando e delineando desta forma, os pontos de consenso e dissenso entre diretrizes e a realidade escolar concreta. Na tentativa de achar pontos em comum que possam estar a favor e sintetizar uma concepção e

uma ação de mudança da educação, que respeite os direitos humanos, trabalhe na superação do racismo, promova igualdade, democracia e cidadania dos estudantes.

Como não existia uma política municipal que orientasse o trabalho com a Educação das relações étnico-raciais nas escolas da Rede Municipal de Educação (RME), busquei e tomei conhecimento que uma política estava em processo de elaboração, assim para compreender um pouco desta política de inclusão social e cultural e de como está o processo de implementação das Leis 10.639/03 e 11.645/08 em Goiânia é que foi realizada uma entrevista (ver apêndice D) com as profissionais que estão a frente da elaboração desta política lotadas na Gerência de inclusão - Diversidade étnico-racial/ Igualdade de gênero e na Gerência de inclusão - Educação especial da RME/GO.

Também realizei pesquisa de campo tendo como referência um estudo de caso do tipo etnográfico na Escola Municipal Marcos Antônio Dias Batista. A escolha da escola se deu pelo fato de ela representar uma realidade diferenciada dentro do contexto escolar do município de Goiânia sendo uma das poucas que trabalha a perspectiva da Lei 10.639/03 e 11.645/08 como informou a Secretaria Municipal de Educação de Goiânia (SME), o que contribuiu para definir a experiência da mesma como caso a ser investigado.

O estudo de caso possibilita o aprofundamento e conhecimento de uma realidade escolar em sua complexidade e em seu dinamismo próprio. O estudo de caso etnográfico deve ser utilizado conforme André (1995) quando se está interessado em conhecer profundamente uma instância em particular, sua complexidade e totalidade, quando se estiver mais interessado no que e como está ocorrendo, do que nos seus resultados, quando se busca descobrir novas hipóteses e novas relações, novos conceitos sobre um fenômeno, quando se quer retratar um dinamismo de uma situação próxima de seu acontecer natural, o que é denominado por Clifford Geertz de “salvar o dito”.

Na observação direta e outras técnicas incorporadas a partir do método etnográfico busquei a contribuição da Antropologia e dos autores que instituíram este método, tais como Bronislaw Malinowski, Clifford Geertz, Roberto Cardoso de Oliveira, entre outros, nos quais pesquisadores e teóricos da educação se inspiraram ao adotar a observação direta e o método etnográfico nas pesquisas educacionais.

Para conhecer a cultura escolar específica segundo Geertz (2008) é necessário fazer uso da análise interpretativa que se baseia não em uma ciência experimental em busca de leis, mas como uma ciência, à procura do significado. Assim, conhecer determinada cultura implica não só olharmos para as teorias e descobertas nem para o que dizem sobre ela, mas o que os praticantes de tal cultura fazem. Esta diz respeito a uma pesquisa ligada a corrente do

interpretativismo e de cunho descritivo, por objetivar dissertar e interpretar como um dado fenômeno ocorre, como resultado do estudo da realidade.

Para pesquisar uma cultura diferente o etnógrafo enfrenta estruturas conceituais complexas, sobrepostas ou até mesmo amarradas umas às outras, irregulares e não explícitas que ele tem primeiro de alguma forma entender e depois apresentar. Assim, "fazer etnografia é como tentar ler um manuscrito estranho, desbotado, cheio de elipses, incoerências, emendas suspeitas e comentários tendenciosos, escrito não com os sinais convencionais do som, mas com exemplos transitórios de comportamento modelado" (GEERTZ, 2008 p. 7). Neste percurso dou atenção ao que Geertz (2008) estabelece como "discurso social" que se refere aos meios de perceber a realidade desconhecida que se dá não somente através da enunciação da palavra, mas, que também está contida no livro, nos documentos, nos gestos, no comportamento e modos de agir daqueles que são estranhos para nós.

Para Geertz a "descrição densa" é o que define a etnografia como esforço intelectual que o empreendimento representa de explicar a partir da nossa construção das construções de outras pessoas para compreender um acontecimento particular, um ritual, um costume e os códigos de determinada cultura. Deve-se enfatizar não só o que esses códigos significam, mas a importância dos mesmos para tal comunidade. O que está em jogo não é a capacidade do pesquisador em captar fatos primitivos em lugares distantes e levá-los para casa, "mas no grau em que ele é capaz de esclarecer o que ocorre em tais lugares, para reduzir a perplexidade" (GEERTZ, 2008 p. 12).

Essa interpretação aprofundada da realidade escolar tem como objetivo compreender a importância dos variados elementos presentes e o que eles representam para a cultura escolar específica. O que os professores pensam em relação à Educação das relações étnico-raciais, as questões relacionadas ao preconceito, discriminação, igualdade e diversidade, qual a importância e o impacto destes elementos sobre a suas vidas e dos alunos.

Conforme Cardoso de Oliveira (1998) o trabalho do antropólogo passa pelo *olhar, ouvir e escrever.* O autor enfatiza o caráter constitutivo destes três elementos na elaboração do conhecimento das disciplinas sociais. É na interdependência do olhar e do ouvir "disciplinados" (o que ele chama de domesticação teórica do olhar) que se realiza nossa percepção do objeto de investigação previamente construído. Porém, o olhar por si só não é suficiente para alcançar o significado das relações sociais e por isso a importância do ouvir o que as pessoas imersas na realidade têm a dizer. E é no escrever que o nosso pensamento se exercita da forma mais crítica e cabal, na textualização dos fenômenos sócio-culturais

observados. Neste sentido, os três elementos constituem as etapas mais estratégicas da construção do conhecimento antropológico.

Participaram como interlocutores (as) desta pesquisa professoras, Diretora e alunos (as) das turmas Gs, todo processo foi devidamente autorizado dentro das normas e parâmetros instituídos pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Goiás (CEP-UFG) no qual todos os partícipes tiveram que assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Na Escola Municipal Marcos Antônio Dias Batista foi realizada a observação exploratória para conhecer a unidade e os sujeitos que a compõem. Também realizei a análise documental de seu Projeto Político Pedagógico (PPP) buscando entender a relação que a escola faz entre ensino de conteúdos curriculares e formação humana. A observação direta da prática cotidiana foi realizada em três turmas do Ensino Fundamental, que na escola estão organizadas em ordem alfabética correspondendo aos agrupamentos Gs (G1, G2 e G3), que corresponde à antiga 7ª série, especificamente nas aulas de História.

A priori foram realizadas observações exploratórias durante três meses com idas a campo duas vezes por semana, com o objetivo de compreender o contexto escolar e sua forma de funcionamento. Nestes primeiros momentos foi observada a rotina da escola, envolvendo o trabalho da equipe diretiva e dos (as) professores (as), bem como o relacionamento entre professores (as) e alunos (as) no espaço escolar. Posteriormente, deu-se início à observação direta em sala de aula especificamente nos Agrupamentos G1, G2 e G3, do Ciclo III, especificamente nas aulas de História no decorrer de quatro meses, em dias alternados. Nestas turmas estava sendo desenvolvido o subprojeto "Cultura Afro-Brasileira e indígena" na disciplina de História, e por isso escolhidas para serem observadas.

Nestas ocasiões foram observadas as práticas pedagógicas atentando para as questões relacionadas à diversidade étnico-racial, os instrumentos, métodos e técnicas utilizadas no trabalho com a temática, o relacionamento dos (as) alunos (as), enfim, o processo de ensino-aprendizagem, bem como se o trabalho com a proposta contribui para a superação do racismo, promoção da igualdade e construção cidadania e de uma escola inclusiva.

Como técnica de pesquisa complementar foram realizadas entrevistas abertas (ver apêndice A) direcionadas as professoras do Ciclo III (que corresponde aos três últimos anos do Ensino Fundamental, atualmente composto de 9 anos) que trabalham a temática étnico-racial em suas aulas, abrangendo as disciplinas de Artes, História e Língua Portuguesa, matérias, nas quais o PPP da escola prevê a abordagem dos temas que envolvem as relações

étnico-raciais e a perspectiva das Leis 10.639/03 e 11.645/08 preveem como disciplinas principais/especiais no trabalho com a temática.

Com o intuito de perceber outros pontos de vistas, outros locais de fala no que se refere à temática da educação para as relações étnico-raciais, também foi entrevistada a diretora da escola (ver apêndice B) com o objetivo de compreender as suas concepções a respeito da temática e sua inclusão na prática educativa da escola em questão.

Outra técnica foi a realização e análise de desenhos e textos produzidos por alunos (as) do agrupamento G3 (7° ano), a partir de uma questão diagnóstica abordando a temática (ver apêndice C). Para a realização da produção dos desenhos e dos textos foi escolhido este agrupamento por ser uma turma composta de alunos com a faixa etária de 11 e 12 anos de idade o que facilitou o trabalho, pois nesta fase ainda que haja uma dificuldade na produção de textos os (as) alunos (as) possuem maior autonomia na expressão oral e escrita, e é nesta turma que o projeto foi desenvolvido de forma efetiva. Nesta turma estavam matriculados 31 estudantes. Apesar de nem todos frequentarem regularmente todos os estudantes realizaram a atividade. Os (as) alunos (as) foram estimulados e ficaram livres para expressarem suas opiniões e pensamentos e o desenho foi utilizado como recurso para estimular a escrita por ser um mecanismo prazeroso para as crianças.

Por meio da pesquisa etnográfica e suas técnicas foi possível documentar o não documentado, reconstruir linguagens, formas de comunicação e os significados que são criados e recriados no cotidiano do fazer pedagógico. Este tipo de pesquisa conforme André (1995) permite chegar bem perto da escola para tentar entender como operam mecanismos de dominação e de resistência, de opressão e contestação ao mesmo tempo em que são veiculados e reelaborados conhecimentos, atitudes, valores, crenças, modos de ver e de sentir a realidade e o mundo.

À luz do método etnográfico, foi realizada uma análise minuciosa das informações obtidas, a partir da perspectiva interpretativa, considerando os elementos inerentes aos eventos sociais, comportamentos, instituições, processos, diferentes formas de interpretações da vida, formas de compreensão do senso comum, significados variados atribuídos pelos participantes às suas experiências e vivências, e o que está sendo transmitido através destes significados (GEERTZ, 2008). Entretanto, é necessário lembrar que o trabalho nesta perspectiva não é uma reprodução fidedigna do real, mas, uma interpretação, a descrição etnográfica é marcada pelos traços distintivos do pesquisador e por isso não é isenta de valor (ANDRÉ, 1995).

A ERER e as políticas de ações afirmativas em que este estudo se pauta para instaurar a discussão consideram o que Taylor (1993) denomina de *política de reconhecimento*. O reconhecimento é parte fundamental na construção da identidade das pessoas. O reconhecimento da especificidade de cada grupo étnico é exigido para que as identidades sejam valorizadas e se garanta os direitos de acordo com a necessidade de cada grupo. Na atualidade uma política genérica não comtempla as necessidades dos grupos étnicos e dá continuidade ao processo de exclusão.

Neste estudo se considera o que Barth (2000) define como "grupos étnicos" como categorias de atribuição e identificação realizadas pelos próprios autores, organizando assim a interação entre as pessoas. O autor dinamiza a identidade étnica afirmando que ela não é estática, se transforma a partir das relações e como qualquer outra identidade, dependendo do interesse, ou contexto. A interação entre os sujeitos e grupos, permitem transformações contínuas que modelam a identidade, em processo de exclusão ou inclusão, determinando quem esta inserido no grupo e quem não está.

A formação e manutenção das fronteiras étnicas conforme Barth (2000) não se reduz a visão simplista de que estes se referem apenas ao isolamento social e geográfico ou decorrente de fatores biológicos. O raciocínio antropológico baseia-se na premissa de que a variação cultural é descontínua: supõe-se que há agregados humanos que compartilham essencialmente uma mesma cultura e que há diferenças interligadas que distinguem cada uma dessas culturas de todas as outras. Assim, na perspectiva do autor se faz de suma importância para a construção da identidade étnica a relação com outros grupos ou indivíduos, já que esta só se constrói a partir desta relação e do contraste que caracteriza a mesma. E a etnicidade estaria relacionada com a dinamicidade dos grupos étnicos.

O campo de estudo e discussão da temática étnico-racial é amplo com variadas vertentes e perspectivas e por isso foi necessário o seu recorte para o campo educacional, com ênfase nas práticas pedagógicas. As informações obtidas foram analisadas a luz dos referenciais teóricos da Educação Libertadora, do Pós-Colonialismo e da Antropologia Interpretativa.

Os textos que compõe a dissertação são escritos em tópicos por uma opção meramente didática, para melhor organizar e guiar o estudo. Do ponto de vista epistemológico os temas não são isolados, e nem se dão separadamente ou hierarquicamente, mas, se relacionam. A dissertação está estruturada em três capítulos.

O primeiro capítulo *"Instaurando o diálogo: direitos humanos, diversidade étnico-racial e a educação"* apresenta o embasamento teórico da dissertação composta por tópicos na qual

pontuo reflexões que estão intimamente relacionadas à temática em estudo. Primeiramente faço uma relação entre educação, direitos humanos e diversidade étnico-racial com o intuito de promover um diálogo entre estes campos do saber. Posteriormente explico o que entendo por raça e etnia no contexto deste estudo. No tópico seguinte aponto de forma histórica o colonialismo e suas marcas expondo a perspectiva do pensamento descolonial. Por fim, aponto a perspectiva da educação libertadora evidenciando o currículo escolar como instrumento de emancipação.

No segundo capítulo *A diversidade étnico-racial nas políticas públicas e educacionais* delineio o marco político e aspectos encontrados em relação à diversidade étnico-racial nos principais documentos normativos, em âmbito internacional, nacional e municipal, dando ênfase às políticas públicas especificamente voltadas para o campo educacional. Inicialmente faço uma reflexão sobre a influência das políticas internacionais e de direitos humanos para a política nacional e posteriormente contextualizo a importância de tais políticas para o contexto escolar. Por fim, abordo as iniciativas do município de Goiânia para com a questão da diversidade étnico-racial nos documentos que regem a RME.

No terceiro capítulo, *Educação das relações étnico-raciais na Escola Municipal Marcos Antônio Dias Batista Goiânia/GO* em primeiro lugar fiz uma contextualização das características da comunidade escolar estudada e, em seguida uma descrição das práticas pedagógicas no que se referem às relações étnico-raciais e como o trabalho com a temática está sendo construída e desenvolvida na escola. Interpreto a forma como a questão das relações étnico-raciais está sendo trabalhada e compreendida no contexto escolar da escola pesquisada, procurando estabelecer um diálogo com os conceitos e teorias norteadoras da pesquisa.

Por fim, nas *Considerações Finais*, destaco de forma sintética os principais resultados e considerações relevantes que o processo de pesquisa proporcionou conhecer e vivenciar. Evidenciando que as discussões sobre a diversidade étnico-racial não se esgotam e estão em aberto no que diz respeito às políticas públicas, programas voltados para a educação e práticas pedagógicas.

CAPÍTULO I
INSTAURANDO O DIÁLOGO: DIREITOS HUMANOS, DIVERSIDADE ÉTNICO-RACIAL E A EDUCAÇÃO

1.1 Direitos Humanos, diversidade étnico-racial e a educação

> *Temos o direito de ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza; e temos o direito de ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza. Daí a necessidade de uma igualdade que reconheça as diferenças e de uma diferença que não produza, alimente ou reproduza as desigualdades.*
>
> *(BOAVENTURA DE SOUZA SANTOS, 2003, p 56)*

A citação inicial toca em aspectos inerentes à perspectiva dos direitos humanos e especificamente dos pontos centrais das ações afirmativas de promoção da igualdade racial que são os princípios de igualdade e diversidade. A fala é provocativa e exemplar, traz uma reflexão e auxilia na instauração do diálogo entre os direitos humanos, diversidade étnico-racial e educação que aqui propositalmente relaciono em resposta aos questionamentos que foram feitos durante o andamento da presente pesquisa, acerca da relação que os direitos humanos mantêm com a educação.

A educação é um direito humano, do qual ninguém deve ser privado. Atribui-se à educação a função de transformação social. Acreditando ser por meio do processo educativo que se alcançará o pleno direito à diferença e à igualdade dos indivíduos na sociedade. A Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948 (Art. 26) universalizou o acesso à educação e apontou que a instrução deve promover a compreensão, a tolerância e amizade entre todas as nações e grupos raciais ou religiosos, e coadjuvar as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz.

A Declaração foi um marco e representa exclusivamente um acordo jurídico em prol de um ideal comum a ser alcançado por todas as nações, que universalizou a ideia dos direitos humanos e promoveu a sua adoção e proteção pelos Estados Nacionais. Em sua época inovou

extraordinariamente ao introduzir a chamada concepção contemporânea de direitos humanos, marcada pela universalidade e indivisibilidade[1].

A educação na perspectiva dos direitos humanos é conforme Benevides (2000) de natureza permanente, continuada e global. É uma educação necessariamente voltada para a mudança de valores, para atingir corações e mentes e não apenas instrução, meramente transmissora de conhecimentos. Esta educação é compartilhada por educadores (as) e educandos (as), que são os sujeitos de direitos a quem as políticas de ação afirmativas voltadas para a promoção da igualdade racial se destinam.

> A Educação em Direitos Humanos é essencialmente a formação de uma cultura de respeito à dignidade humana através da promoção e da vivência dos valores da liberdade, da justiça, da igualdade, da solidariedade, da cooperação, da tolerância e da paz. Portanto, a formação desta cultura significa criar, influenciar, compartilhar e consolidar mentalidades, costumes, atitudes, hábitos e comportamentos que decorrem, todos, daqueles valores essenciais citados – os quais devem se transformar em práticas (BENEVIDES, 2000, p. 1).

A educação das relações étnico-raciais[2] como proposta inserida na perspectiva de educação em direitos humanos, visa formar para a cultura de respeito da igualdade e das diferenças étnico-raciais e culturais, dando visibilidade a essas diferenças que foram historicamente negadas no âmbito escolar, através dos conteúdos curriculares, da prática pedagógica, dentre outros mecanismos. Considerando que tolerar não é suficiente como nos aponta o poeta José Saramago "Tolerar a existência do outro e permitir que ele seja diferente ainda é pouco. Quando se tolera, apenas se concede, e essa não é uma relação de igualdade, mas de superioridade de um sobre o outro" (in 'Globo, 2003).

Conforme Guimarães (1995) o campo de pesquisa científica conhecido como "relações raciais" é de inspiração norte-americana. Os cientistas sociais tomaram geralmente o padrão

---

[1] Universalidade porque clama pela extensão universal dos direitos humanos, com a crença de que a condição de pessoa é o requisito único para a titularidade de direitos, considerando o ser humano como essencialmente moral, dotado de unicidade existencial e dignidade. Indivisibilidade porque, ineditamente, o catálogo dos direitos civis e políticos são conjugados ao catálogo dos direitos econômicos, sociais e culturais (PIOVESAN, 2000).

[2] As diretrizes curriculares compreendem raça como a construção social forjada nas tensas relações entre brancos e negros, muitas vezes simuladas como harmoniosas, não o conceito biológico de raça cunhado no século XVIII e hoje superado. O emprego do termo étnico, na expressão étnico-racial, serve para marcar que essas relações tensas devidas a diferenças na cor da pele e traços fisionômicos, são também fundadas em diferenças culturais que se difere em visão de mundo, valores e princípios entre as diversas origens. Estas são relações imersas na alteridade e construídas historicamente no processo histórico, social, político, econômico e nos contextos de poder e das hierarquias raciais brasileiras, nos quais a raça opera como forma de classificação social, demarcação de diferenças e interpretação política e identitária (BRASIL, 2004, p. 13).

de relações raciais nos Estados Unidos como modelo para comparar, contrastar e entender a construção social das "raças" em outras sociedades, especialmente no Brasil.

A cultura está sendo entendida aqui não só no sentido de conservação e reprodução dos costumes, das tradições, das crenças e dos valores. Mas, nos termos da mudança cultural, uma mudança que possa realmente mexer com o que está mais enraizado nas mentalidades, muitas vezes marcadas por preconceitos, por discriminação, pela não aceitação dos direitos de todos e pela não aceitação da diferença. No ideário educacional brasileiro implica a descentralização dos valores e costumes provenientes do longo período de escravidão que significou a violação dos princípios fundamentais, a começar pelo direito à vida.

Na atualidade o direito de sermos pessoal e coletivamente diferentes uns dos outros, motiva-nos mais. É a estrutura da sociedade que revela as interferências das diferenças de ordem étnica, social, racial e cultural nas condições de vida e de história principalmente dos grupos afro-brasileiros, ciganos e indígenas. As pessoas que não são as “mesmas” precisam ter as suas diferenças reconhecidas como elemento de construção da igualdade. Igualdade não significa padronização, orientado à afirmação de uma cultura comum. Pois, como afirma Santos (1997) “nem todas as igualdades são idênticas e nem todas as diferenças são desiguais”.

Os direitos humanos são aqueles direitos considerados fundamentais a todos os seres humanos, sem quaisquer distinções de sexo, nacionalidade, etnia, cor da pele, faixa etária, classe social, profissão, condição de saúde física e mental, opinião política, religião, nível de instrução ou qualquer outro aspecto. Porém, como reivindicações morais, os direitos do homem, apesar de terem sido considerados naturais desde o início, não nascem todos de uma vez, nem de uma vez por todas como aponta Bobbio (1988), mas, conforme as demandas históricas.

Para Arendt (1989), os direitos humanos não são um dado, mas um construído, uma invenção humana em constante processo de construção e reconstrução, fruto da nossa história, do passado e do presente, fundamentado em um espaço simbólico de luta e ação social. Corroborando, os direitos humanos são compreendidos em Lafer (2006) como processo histórico de afirmação de um valor que tem sua base na dignidade da pessoa humana. Os vários movimentos racistas e segregadores que ferem os direitos humanos ocorridos na história, como a escravidão no Brasil, demostram que a luta pela afirmação dos direitos humanos não é uma marcha triunfal, nem uma causa perdida, é a história de um combate que muda de acordo com os contextos e circunstâncias como afirma o autor.

Do ponto de vista jurídico os direitos não foram atribuídos aos homens naturalmente, sempre foi preciso persegui-lo, a própria relação política por excelência é uma relação entre poder e liberdade. Quanto mais se estende o poder de um dos dois sujeitos da relação, mais diminui a liberdade do outro, e vice-versa (BOBBIO, 1988). Assim, o que distingue o momento atual em relação às épocas precedentes e reforça a demanda por novos direitos é a forma de poder que prevalece sobre todos os outros.

Para o diálogo multicultural conforme Santos (1996) é preciso considerar os direitos econômicos, sociais e culturais, sem perder de vista os direitos civis e políticos. Tendo em vista que os direitos sociais são fundamentais para o exercício dos direitos civis e políticos.

As políticas internacionais de direitos humanos influenciaram e continuam influenciando significativamente na política brasileira. A Constituição Federativa do Brasil de 1988, por exemplo, especificamente no que diz respeito à igualdade étnico-racial, aponta dentre os seus direitos fundamentais a tutela jurídica dos valores de igualdade e diversidade. Afirma no artigo 5º que "Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza (...)", assim como a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948).

Esta declaração dispõe em seus artigos de forma a priorizar a igualdade entre os povos e a capacidade de gozar os direitos sem distinção de qualquer espécie, seja de raça, cor, sexo, língua, religião, opinião política ou de outra natureza, origem nacional ou social, riqueza, nascimento, ou qualquer outra condição. Repudia qualquer forma de discriminação e no Art. 18 traz a questão da liberdade à crença religiosa que também compõe a identidade cultural das pessoas.

Na legislação brasileira a questão étnico-racial foi negada e invisibilizada ao longo dos tempos. Os grupos afro-brasileiros e indígenas foram os mais prejudicados no contexto social do país, seguiram tendo seus direitos negados por séculos. Desde o Brasil Colônia houve uma postura ativa e permissiva no aspecto legal diante do racismo e da discriminação o que colaborou para a grande desigualdade de direitos e oportunidades no âmbito social. Um exemplo histórico está no Decreto nº 1.331, de 17 de fevereiro de 1854, no Art. 69 que estabeleceu que nas escolas públicas do país era proibida a admissão de escravos, assim, os que estavam submetidos forçadamente a essa condição tinham acesso negado às salas de aula.

Esta segregação de determinados grupos nas políticas é reflexo do processo de colonização que se instituiu sobre duas barbáries fundamentais: o genocídio dos indígenas e a escravidão dos povos afro-descendentes. Essa dupla barbárie sempre esteve submetida a estratégias sofisticadas de diluição significativa através da ocultação da violência e de suas

vítimas. Foram as "políticas de esquecimento" que contribuíram para que a violência institucional se perpetuasse como algo natural na sociedade (RUIZ, 2012).

A tortura, degradação, hostilização e inferiorização dos indivíduos no período colonial brasileiro se justificava através da origem étnico-racial, especificamente baseado no conceito de raça, no qual aqueles que fugiam ao padrão branco não eram considerados humanos. Este fato remete ao que Alves (2005) denomina de "desumanização do humano", processo no qual o indivíduo tem sua humanidade negada e seus direitos destituídos, o que abre o caminho para que as violações aconteçam.

Durante séculos a história dos "vencedores", da elite dominante tem se legitimado, enquanto as memórias dos afro-brasileiros e indígenas quando não são silenciadas, seguem sendo tratadas de forma estereotipada sendo ligados à marginalidade, a imbecilidade, a promiscuidade e subordinação. A escola ofereceu durante muito tempo como única possibilidade o aprendizado do colonizador, sobre a memória do que foi a escravidão no Brasil, destaca-se segundo Munanga (1988) uma produção discursiva cheia de estereótipos e preconceitos aliada de uma situação de violento equilíbrio onde prevalece a relação dominante/dominado e um discurso monopolista de razão, virtude e verdade.

Segundo Maia e Ferreira (2011) essas representações vão se transformando em posições diante da vida, ao se espalharem nas relações que ocorrem no âmbito escolar e social, carregando consigo os estereótipos e a discriminação. Neste sentido, a criança vai sendo exposta a estas ideias preconceituosas que podem afetar sua autoestima, perpetuar a violência simbólica, contribuir para que ela construa uma identidade racial negativa e negue sua própria identidade ou não se reconheça como tal, pois ela está se vendo sempre associada a algo ruim.

Os atos discriminatórios e segregadores que eram considerados naturais no passado, na contemporaneidade configuram um afronta aos direitos humanos, assim o racismo é hoje crime sujeito a reclusão perante a Lei 7.716/89 que pune os crimes resultantes de discriminação ou preconceito de raça, cor, etnia, religião ou procedência nacional.

Há conforme Candau (2008) uma desnecessária tensão entre o princípio de igualdade e diferença. A igualdade é uma chave para entender toda a luta da modernidade pelos direitos humanos. Isto por que a primeira fase de proteção dos direitos humanos foi marcada pela tônica da proteção geral, com base na igualdade formal, e expressava o temor da diferença uma vez que esta tinha sido motivo de muitos extermínios. A Declaração Universal dos Direitos Humanos, bem como a Convenção para a Prevenção e Repressão ao Crime de

Genocídio ambas de 1948, punem a lógica da intolerância pautada na destruição do "outro" em razão de sua nacionalidade, etnia, raça ou religião.

Segundo Castro e Abramovay (2006) o conceito de igualdade é um ganho do léxico liberal, o vocabulário da igualdade bem-intencionado e informado pelas gritantes desigualdades sociais entre negros e brancos, muitas vezes não dá conta da riqueza de linguagens das distintas identidades. Desse modo, somos impulsionados a apelar menos pelas identidades fixas, e mais pelo direito de se inventarem formas diferenciadas de ser, estar e de se relacionar.

Daí a crítica que alguns pensadores fazem a *"universalidade dos direitos humanos",* que defende que o princípio de diversidade nestas declarações é abordado de forma genérica e universal. Para Santos (1997) a universalização é uma questão específica da cultura ocidental, pois, aqueles que elaboram o documento consideram seus valores máximos como os mais abrangentes, considerando os direitos humanos universais e culturalmente relativos. É por ocasião disto que Boaventura de Souza Santos aponta para a "*perspectiva multicultural de direitos humanos*", onde a diversidade étnico-racial e cultural de cada localidade possa ser representada.

A pluralidade cultural brasileira vem ao encontro do deslocamento do centro de interesse, hoje não se nega a igualdade, mas, se coloca mais em evidência o tema da diferença. Na realidade social brasileira os considerados "diferentes" são os grupos afro-brasileiros, indígenas, os ciganos, minorias étnicas e religiosas, dentre outras grupos, que precisam ter suas especificidades e diferenças respeitadas que é o que Kymlicka conceitua como *"cidadania diferenciada"* [3].

Assim, a questão da diferença assume importância especial e corresponde não só ao direito dos diferentes a serem iguais, mas, o direito de afirmar a diferença e ter essa diferença reconhecida através de representações positivas nos diversos âmbitos sociais, inclusive no educacional e também no âmbito das políticas públicas. Taylor (1988) conceitua como "*política do reconhecimento*" que se refere a uma exigência em nome dos grupos minoritários. O teórico fazendo uma relação entre reconhecimento e identidade, acredita no fato de "nossa identidade ser formada, em parte, pela existência ou inexistência de reconhecimento e, muitas vezes, pelo reconhecimento incorrecto dos outros" (TAYLOR,

[3] Ver mais em: KROHLING, Aloísio. Os direitos humanos na perspectiva da antropologia cultural. Revista de direitos e garantias fundamentais, Vitória, n°3, jul./dez., 2008, p.155-182.

1988, p. 45). A inexistência de reconhecimento ou o reconhecimento incorreto constituem uma forma de agressão, afetando negativamente a identidade.

Há uma exigência de reconhecimento das especificidades de cada grupo étnico, sobretudo se tratando de políticas públicas segundo Taylor (1993), pois, é a partir do reconhecimento que as pessoas se constituem e se reconhecem como seres humanos. Uma vez que o reconhecimento é realizado de forma negativa, distorcida, o impacto será também negativo, impondo aos indivíduos a condição de subalternos e inferiores em relação a um determinado grupo social ou uma nação. Na atualidade uma política genérica não comtempla as necessidades destes grupos e legitima o processo de exclusão.

O conceito de diferença tratado aqui não significa desigualdade, pois, não é um problema a ser resolvido, um déficit social ou cultural. Neste sentido, as diferenças estão mais ligadas à diversidade, que é uma condição da natureza humana. A hierarquização das diferenças étnico-raciais é que dão origem à desigualdade como afirma Moreira e Candau (2003).

O princípio de alteridade na Antropologia é um imperativo que possibilita estudar as diferenças entre várias culturas e etnias, o estudo das diferenças, o estudo do outro. Assim, o diferente não é o negro, não é o índio, não é o cigano, mas, é o "outro", aquele que não sou "eu", ou é o "eu" no olhar do "outro".

O reconhecimento da diferença é a consciência da alteridade segundo Gomes (1996). Assim, ao discutirmos as relações raciais estamos rompendo com o discurso homogeneizante que paira sobre a escola e reconhecendo o outro na sua diferença. Assim, um dos princípios fundamentais da alteridade é que o indivíduo tem uma relação de interação e dependência com o outro. Assim, uma cultura não tem como objetivo a extinção de outra. Pois, a alteridade implica que um indivíduo seja capaz de se colocar no lugar do outro, em uma relação baseada no diálogo e valorização das diferenças existentes.

Considerar o conceito de alteridade é positivo para se pensar a eliminação de qualquer discriminação, pois, neste modo de conceber o que está em primeiro lugar é a valorização das diferenças, cujo objetivo é a equidade[4].

[4] A equidade é entendida aqui como "o reconhecimento e a efetivação, com igualdade, dos direitos da população, sem restringir o acesso a eles nem estigmatizar as diferenças que conformam os diversos segmentos que a compõem". Como possibilidade de as diferenças serem manifestadas e respeitadas, sem discriminação, condição que favoreça o combate das práticas de subordinação ou de preconceito em relação às diferenças de gênero, políticas, étnicas, religiosas, culturais, de minorias, entre outras (SPOSATI, 2002. p.05).

As demandas que suscitam a necessidade de conferir a determinados grupos uma proteção especial e particularizada como as políticas de igualdade racial, intenta passar da *generalização dos direitos* (que atribui o direito a um homem "genérico") para a *especificação dos direitos*, a passagem do tratamento do ser humano abstrato para o ser humano em situação, pois, determina diretamente os destinatários da tutela jurídica dos direitos e garantias (LAFER, 2006). A diferença deixa de ser utilizada para a aniquilação de direitos, e passa então a ser meio para a sua promoção.

É nesse cenário que as Nações Unidas aprovam, em 1965, a Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial, ratificada hoje por 167 Estados, dentre eles o Brasil (desde 27 de março de 1968). Essa Convenção assinala que qualquer doutrina de superioridade baseada em diferenças raciais é cientificamente falsa, moralmente condenável, socialmente injusta e perigosa, inexistindo justificativa para a discriminação racial, em teoria ou prática, em lugar algum.

Para Piovesan (2005) a discriminação significa toda distinção, exclusão, restrição ou preferência que tenha por objeto ou resultado prejudicar ou anular o exercício, em igualdade de condições, dos direitos humanos e liberdades fundamentais nos campos político, econômico, social, cultural e civil. A discriminação significa sempre desigualdade. A discriminação ocorre quando somos tratados como iguais em situações diferentes, e como diferentes em situações iguais.

Há uma urgência no campo educacional em adotar medidas necessárias para eliminar a discriminação racial em todas as suas formas e manifestações e para prevenir e combater doutrinas e práticas racistas e assegurar os direitos humanos. O combate à discriminação é medida fundamental para que se garanta o pleno exercício dos direitos civis e políticos, como também dos direitos sociais, econômicos e culturais.

Enquanto a igualdade pressupõe formas de inclusão social, a discriminação implica violenta exclusão e intolerância à diferença. Conforme Piovesan (2005) se o combate à discriminação é medida emergencial para a efetividade do direito à igualdade, a punição por si só é medida insuficiente. Faz-se necessário combinar a proibição da discriminação com políticas e ações compensatórias que acelerem a igualdade como processo. Isto é não basta apenas proibir a discriminação, mediante legislação repressiva, são essenciais as estratégias promocionais capazes de estimular a inserção e inclusão de grupos socialmente vulneráveis nos espaços sociais.

É nesse cenário das políticas compensatórias e de ações afirmativas[5] que o marco político das Leis 10.639/03 e 11.645/08 estão inseridos. As ações afirmativas surgem como medida urgente e necessária, tais ações encontram amplo respaldo jurídico, seja na Constituição seja nos tratados internacionais ratificados pelo Brasil. Isso significa que essas ações constituem relevantes medidas para superação do racismo, para a efetivação do direito à igualdade e o respeito às diferenças no âmbito educacional. Para Matos (2006) a elaboração e aplicação de políticas públicas aceleram o processo de democratização nas relações entre brancos e negros. A aplicabilidade de tais políticas no Brasil é extremamente positiva, "positiva também é a busca por ações, sejam elas individuais ou governamentais, que zelem pela democratização dos espaços e que garantam o trânsito livre às mais diferentes origens" (MATOS, 2006, p. 61).

É valido ressaltar que as políticas para promoção da igualdade racial são influências das políticas internacionais de direitos humanos, mas, sobretudo das históricas lutas e demandas do Movimento Social Negro (MSN) em prol de direitos. Tais políticas ainda são necessárias ao âmbito educacional, pois, a diversidade étnico-racial na educação tem sido apontada por pesquisas conforme Castro e Abramovay (2006) como programa no qual em nome da igualdade tem-se reproduzido e estimulado intencionalmente ou não as desigualdades, preconceitos e imagens estereotipadas acerca de diferentes grupos étnico-raciais.

Segundo Candau (2007) a luta da escola não se orienta para abolir as diferenças, mas sim para abolir as desigualdades, o que se pretende é que um dia estas diferenças sejam tratadas socialmente sem desigualdade. Não se trata, no entanto, de negar a igualdade em favor da diferença, mas articulá-las de tal modo que uma nos remeta a outra. Negar a padronização e lutar contra todas as formas de desigualdade presentes na nossa sociedade e pelo reconhecimento das diferenças é o foco. A igualdade que queremos construir assume a promoção dos direitos básicos de todas as pessoas. No entanto, "esses todos não são padronizados, não são os "mesmos". Têm de ter as suas diferenças reconhecidas como elemento de construção da igualdade" (CANDAU, 2007, p.7-8).

[5] As ações afirmativas constituem medidas especiais e temporárias que, buscando remediar um passado discriminatório, objetivam acelerar o processo com o alcance da igualdade substantiva por parte de grupos vulneráveis, como as minorias étnicas e raciais, entre outros grupos. As ações afirmativas cumprem uma finalidade pública decisiva para o projeto democrático que é assegurar a diversidade e a pluralidade social. Constituem medidas concretas que viabilizam o direito à igualdade, com a crença de que a igualdade deve moldar-se no respeito à diferença e à diversidade. Tais medidas cessarão quando alcançado o seu objetivo (PIOVESAN, 2005).

Assim, temos o direito de ser iguais com nossas diferenças respeitadas. O respeito e reconhecimento das diferenças configura um importante passo para se promover a igualdade, garantir os direitos de todo e qualquer cidadão. A chamada que faço aqui sobre a importância da educação e especificamente de práticas pedagógicas pautadas pelo reconhecimento das diferenças remete à necessidade de uma aproximação ao conceito de igualdade.

Para Santos (1996) o projeto educativo emancipatório é um projeto de aprendizagem de conhecimentos conflitantes com o objetivo de produzir através dele imagens radicais e desestabilizadoras dos conflitos sociais. Assim, o autor aponta que a educação para o inconformismo tem de ser ela própria inconformista, a aprendizagem da conflitabilidade dos conhecimentos tem que ser ela própria conflitual.

A responsabilidade pela construção de uma educação de qualidade e que alcance os objetivos da proposta da Educação das relações étnico-raciais não depende apenas dos participantes do contexto escolar, mas, também do Estado, uma vez que na realidade social concreta os direitos aos quais usufruímos são convencionados e usufruímos estes direitos porque nós estamos subordinados a um sistema legal. É crucial a ideia de uma esfera pública participante e que não se contente em relativizar e enfraquecer a identidade das pessoas simplesmente pluralizando-as. Que não invisibilize grupos étnico-raciais por considerá-los menos importantes e dignos de direitos que os demais existentes na sociedade.

Para a avaliação da efetividade da proposta da Educação das relações étnico-raciais há de se considerar a influência das relações de poder na educação, e as causas da dominação e invisibilização das minorias étnicas. Apesar de que as violações aos direitos humanos se multiplicam a cada dia, é necessário reconhecer que tem sido feito um esforço sistemático orientado à defesa e proteção dos direitos fundamentais, tanto pelo governo como por organizações da sociedade civil.

Enfim, como diz Bobbio, “é verdade que apostar é uma coisa e vencer é outra. Mas também é verdade que quem aposta o faz porque tem confiança na vitória. É claro, não basta confiança para vencer. Mas se não se tem a menor confiança, a partida está perdida antes de começar” (1988, p. 97). O foco na educação como prática emancipatória, promotora da igualdade, que respeite a diversidade e demais direitos dos cidadãos, portanto, não pode ser perdido.

1.2 Pensando os conceitos de raça e etnia

Iniciei o trabalho falando sobre diferenças étnico-raciais, e falar em diferenças no Brasil devido à nossa experiência colonial, remeteu durante muito tempo à história de homens que envolvem as "raças" em uma noção puramente biológica, ignorou-se durante muito tempo a concepção sócio-cultural dos homens enquanto produtores da natureza e da história, membros da sociedade e do sistema de valores.

Para Guimarães (1995, p 28) a definição de "raça" como um conceito biológico — ou pelo menos como uma noção sobre diferenças biológicas, objetivas (fenótipos), entre seres humanos escondia tanto o caráter racialista das distinções de cor, quanto o seu caráter construído, social e cultural. Se a noção de "raça" se referia a diferenças biológicas hereditárias precisas, então, segundo esse modo de pensar, a "cor" não podia ser considerada uma noção racialista, dado que não teria uma remissão hereditária única e inconfundível, seria apenas um fato concreto e objetivo. Poder-se-ia rejeitar a noção biológica de "raça" e ainda assim reconhecer diferenças objetivas de "cor".

A determinação biológica de raça ignora a abordagem de aspectos das relações entre os indivíduos que ocasionaram o desenvolvimento do racismo, das desigualdades, e as raízes que condicionam a estrutura social ao qual conhecemos, os indivíduos são assim classificados por um elenco de características anatômicas, ou seja, a cor da pele, a textura do cabelo e os traços fisionômicos. Porém, qualquer lista de características que pretenda especificar e definir "raças" apresenta o mesmo problema: as características estruturais e funcionais apontadas são insuficientes para distinguir entre as diversas formas de hierarquização e discriminação sociais segundo Guimarães (1995).

Conforme este pensador a linguagem de classe e de cor no Brasil sempre foi usada de modo racializado. Tanto a tonalidade da pele quanto outras cromatologias figuradas "naturalizaram" enormes desigualdades que poderiam eventualmente comprometer a nossa autoimagem de "democracia racial". Foi nessa perspectiva que no pós-guerra, a luta anti-racista foi muito clara e precisa em seus objetivos: demonstrar o caráter não-científico e mitológico da noção de "raça" e denunciar as consequências inumanas e bárbaras do racismo.

Conforme Guimarães (1995) os negros no Brasil não são definidos pela regra do sangue que carregam em suas veias e como não há uma regra clara de descendência biológica definindo grupos raciais, mas, ao contrário, as classificações seguem diferenças de aparência física e a "interação entre uma variedade de *status* adquiridos". Há nesta perspectiva

pensadores que seguem uma tendência, ressaltando "a ênfase brasileira sobre a aparência e não sobre o legado genético ou racial" e referindo- se ao Brasil como uma sociedade na qual as distinções são feitas entre uma variedade de cores e não entre raças, como é feito nos Estados Unidos, assim a cor e não a raça a aparência e não a origem que influencia a percepção sobre os indivíduos.

> Só é possível conceber-se a "cor" como um fenômeno natural se supomos que a aparência física e os traços fenotípicos são fatos objetivos, biológicos e neutros com referência aos valores que orientam a nossa percepção. É justamente desse modo que a "cor" no Brasil funciona como uma imagem figurada de "raça". Quando os estudiosos incorporam ao seu discurso a cor como critério para referir-se a grupos "objetivos", eles estão se recusando a perceber o racismo brasileiro (GUIMARÃES, 1995, p 33).

Conforme o pensador essa postura se fortalece com o argumento de que não há nada espontaneamente visível na cor da pele, no formato do nariz, na espessura dos lábios ou dos cabelos, ou mais facilmente discriminatório nesses traços do que em outros, como o tamanho dos pés, a altura, a cor dos olhos ou a largura dos ombros. Tais traços só têm significado no interior de uma ideologia preexistente (para ser preciso: de uma ideologia que cria os fatos ao relacioná-los uns aos outros), e apenas por causa disso esses traços funcionam como critérios e marcas classificatórios. Em suma, alguém só pode ter cor e ser classificado num grupo de cor se existe uma ideologia na qual a cor das pessoas tem algum significado. Isto é, as pessoas têm cor apenas no interior de ideologias raciais.

Em oposição à concepção biológica temos a concepção sócio-cultural que abrange toda a ação que não pode ser adequadamente explicada em termos de fatores de hereditariedade, do ambiente não humano. A materialidade social da noção de raça é sustentada no plano das relações, conjugando identificações, alteridades, estereótipos, demarcações de códigos de conduta, o que lhe empresta um significado singular como sistema de referência e de socialização, de base social (Castro e Abramovay, 2006).

Assim, o conceito de raça utilizado na expressão étnico-racial é um conceito ressignificado especialmente pelo MSN e é utilizado com um sentido político na luta pela superação do racismo na sociedade brasileira atual. Corroborando Kabengele Munanga diz que:

> Podemos observar que o conceito de raça tal como empregamos hoje, nada tem de biológico. É um conceito carregado de ideologia, pois como todas as ideologias, ele esconde uma coisa não proclamada: a relação de poder e de dominação. A raça, sempre apresentada como categoria biológica, isto é natural, é de fato uma categoria etnosemântica. De outro modo, o campo semântico do conceito de raça é determinado pela estrutura global da sociedade e pelas relações de poder que a

> governam. Os conceitos de negro, branco e mestiço não significam a mesma coisa nos Estados Unidos, no Brasil, na África do Sul, na Inglaterra, etc. Por isso que o conteúdo dessas palavras é etno-semântico, político-ideológico e não biológico. Se na cabeça de um geneticista contemporâneo ou de um biólogo molecular a raça não existe, no imaginário e na representação coletivos de diversas populações contemporâneas existem ainda raças fictícias e outras construídas a partir das diferenças fenotípicas como a cor da pele e outros critérios morfológicos. É a partir dessas raças fictícias ou "raças sociais" que se reproduzem e se mantêm os racismos populares (MUNANGA, 2003, p. 6).

Embora haja concordância científica quanto à inoperância do conceito raça, este se justifica na realidade social e política, considerando a raça como uma construção sociológica e uma categoria social de dominação e de exclusão das minorias étnico-raciais. Lévi Strauss (1952) afirma que o conceito de que existem diversas raças entre os humanos é equivocado, devido ao fato de que biologicamente, todos os seres humanos possuem a mesma constituição, a mesma estrutura genética. Discorda das teorias evolucionistas e acrescenta que a noção de superioridade racial apenas foi criada para justificar formas e ideais de dominação. Propõe que os humanos sejam classificados por suas respectivas etnias, ou seja, por suas tradições culturais, políticas, religiosas e sociais. Pois, as culturas não são estáticas, paradas no tempo e nem isoladas.

A raça aparece ligada também ao estigma[6], estes são gerados a partir de atributos relacionados à filiação racial e aos estereótipos associados a essa filiação. Raça aparece como um significante não necessariamente atribuído a indivíduos, mas, sobretudo a grupos sociais específicos de acordo com suas características físicas. Segundo Goffman (1982) dentro da vasta gradação de cores que se pode lançar mão no momento da identificação do indivíduo, o fato de se aproximar-se em maior ou menor grau do fenótipo negro será, por exemplo, depositário de menor ou maior grau de estigma. Assim, na vida prática quanto menos negro menos dificuldades seriam enfrentadas ao longo da vida.

Como bem exemplifica Araújo e Silva (2011) a discriminação racial ocorre através das características reais ou imputadas as pessoas devido a sua cor de pele, tipo de cabelo, ou diferenças culturais pelas quais as mesmas são consideradas inferiores, tratados de maneira desigual e tem sistematicamente acesso negado ou dificultado a bens materiais ou simbólicos da sociedade, é esta situação que faz com que raça, mesmo não existindo como diferença biológica, torne-se plena de existência do ponto de vista social.

---

[6] O estigma é a relação que se estabelece entre atributo e estereótipo, é uma forte desaprovação de características ou crenças pessoais que vão contra normas culturais. Os estigmas tribais estão relacionados com a pertença a uma raça, nação ou religião. Alguém com um estigma apresenta redução de sua condição de normalidade. Assim, "a estigmatização de membros de certos grupos raciais, religiosos ou étnicos tem funcionado, aparentemente como meio de afastar essas minorias de diversas vias de competição" (GOFFMAN, 1982, p.150).

Trata-se, portanto, de uma forma de classificação social construída nas relações sociais, culturais e políticas brasileiras. A atribuição ou a auto-atribuição racial possibilita situar o indivíduo em um contexto social específico, nas relações que estabelece e ocasiona desigualdade social e não biológica.

O conteúdo da etnia por sua vez é segundo Munanga (2003) sócio-cultural, histórico e psicológico. Refere-se a um conjunto de indivíduos que, histórica ou mitologicamente, têm um ancestral comum, têm uma língua em comum, uma mesma religião ou cosmovisão, uma mesma cultura e moram geograficamente num mesmo território. Para Silva e Zubaran (2012) os conceitos raça e etnia, não têm em si um significado fixo e imutável, mas são marcadores sociais que fazem parte do processo de construção das diferenças e das identidades culturais.

As noções de raça e etnia estão relacionadas à produção de critérios de pertencimento e de construção de fronteiras étnico-raciais que classificam aqueles que pertencem e os que não pertencem a determinados grupos humanos. Assim, abraçar uma identidade mestiça como a única segundo Munanga (1999) poderia ser uma armadilha ideológica uma vez que seria retirar e negar solidariedade aos índios e negros que são indisfarçáveis, seria invisibilizar mais ainda estes grupos, a diferença carrega então uma escala valorativa.

É válido ressaltar que o racismo hoje praticado nas sociedades contemporâneas não se apoia exclusivamente no conceito de raça ou da variante biológica, se reformula também com base nos conceitos de etnia, diferença cultural ou identidade cultural. Os termos ou conceitos mudaram, mas, o esquema ideológico que subentende a dominação e a exclusão permanece também no conceito etnia, e as vítimas são as mesmas. Este fato possibilita-nos entender que a ideologia racista é perene, ela atravessa tempos, lugares e o próprio desenvolvimento sócio-histórico para atingir a diferença entre as pessoas e perpetuar as desigualdades na sociedade.

Raça, etnia e racismo aparecem imbricados e apontam para preconceitos e juízos de valores que na maioria das vezes não sofrem questionamentos mais profundos na prática educacional. Estes conceitos precisam ser debatidos e explicados uma vez que ser negro, ser índio, ser branco no Brasil, vai muito além da questão da cor da pele e do tipo do cabelo, a identidade étnico-racial são construtos histórico-sociais, como aponta Hall (2005) a identidade não é natural, está sujeita ao contínuo jogo da história, da cultura e do poder.

A perspectiva de "identidade do sujeito pós-moderno" em Hall nos ajuda a entender o sujeito enquanto ser que se transforma continuamente. Nesta a identidade é móvel, formada e transformada em relação às formas de representação nos sistemas culturais que os rodeiam. Neste sentido, a identidade não está naturalmente impressa geneticamente desde o nascimento, ela é definida historicamente, e não biologicamente. O sujeito assume identidades

diferentes em diferentes momentos. Não há uma identidade unificada, completa e coerente que nos acompanha do nascimento até a morte. (HALL, 2005, p.12-13)

Distancia-se da concepção essencialista ou fixa de identidade. Para Stuart Hall a identidade é construída e transformada no interior da representação, construímos o que somos a partir das representações que são feitas sobre nós. A partir da noção de construção da identidade no interior da representação, é que penso a influência que o processo educativo pode exercer ao reproduzir e disseminar conteúdos, noções e valores acerca da diversidade étnico-racial.

Na construção identitária conforme Hall (2005) as relações e interações são determinantes. Os contextos sociorracias devem ser entendidos como fruto das interações entre indivíduos independentemente de seu pertencimento étnico-racial. São construtos sociais, e por isso não tem possibilidade de ser pautada numa essência natural. Nesta perspectiva as identidades são fluidas e politicamente reivindicadas pelos indivíduos.

A negação das identidades étnicas e os conflitos resultantes da manipulação política e ideológica das diferenças culturais de indivíduos que vivem no mesmo território, constituem uma rejeição dos direitos humanos. Deste modo, quando as diferenças não são reconhecidas no processo de construção de novas nações e sociedades democráticas, podem criar desigualdades passíveis de se constituir no cerceamento de direitos fundamentais (MUNANGA, 2004).

A perspectiva de construção da identidade do homem nomeada por Geertz (2008) de "estratificada" não dialoga com as discussões culturais, pois, acredita na construção fragmentada, que se dá primeiro no plano físico, depois no social, (ou cultural), primeiro no individual depois no coletivo. A elaboração de uma identidade empresta seus materiais da história, da geografia, da biologia, das estruturas de produção e reprodução, da memória coletiva e dos fantasmas pessoais, dos aparelhos do poder, das revelações religiosas e das categorias culturais de forma simultânea.

A questão da identidade apresenta uma dinâmica inesgotável no tempo e no espaço e que algumas explicações e conclusões que podemos tirar sobre seu estudo serão sempre provisórias. Como bem ressalta Munanga (2003) do ponto de vista da antropologia as identidades são construídas, o verdadeiro problema segundo ele é saber como e a partir do que.

Retomo o que diz Boaventura Souza Santos (1997) de que "nem todas as igualdades são idênticas e nem todas as diferenças são desiguais". É preciso penetrar na razão crítica das

diferenças entre as sociedades e não tentar distribuir as pessoas em grupos sociais homogêneos.

Em se tratando de "grupos étnicos" específicos devemos considerar o que nos traz Taylor (1993) sobre a *política do reconhecimento.* Como já abordado neste trabalho o reconhecimento faz parte da construção da identidade. Para o pensador o reconhecimento mostra-se fundamental no debate político atual porque, encontra-se entrelaçado com a formação e consolidação das identidades dos atores sociais, fazendo parte do que possibilita a cada pessoa identificar-se como um ser pertencente ou não pertencente a uma determinada sociedade. É a partir do reconhecimento (correto ou incorreto) que as pessoas virão a constituírem-se e reconhecerem-se como seres humanos. Uma vez que o reconhecimento é realizado de forma negativa, distorcida, o impacto será também negativo, impondo aos indivíduos a condição de subalternos e inferiores, em relação a um determinado grupo social ou uma nação.

Não se pode ignorar, dessa forma, a exigência de determinados grupos étnicos por compreensão e reconhecimento de suas especificidades no âmbito das políticas públicas para que aja a real atribuição de direitos a estes, como é o caso de comunidades negras e indígenas. Na atualidade uma política genérica não comtempla as necessidades destes grupos mas, legitima o processo de exclusão.

Barth (2000) define grupos étnicos como categorias de atribuição e identificação realizadas pelos próprios autores, organizando assim a interação entre as pessoas. O mundo não se constitui de povos separados, cada um com a sua cultura própria e organizado numa sociedade que podemos isolar para descrevê-la como se fosse uma ilha. O pensador fala da existência de grupos étnicos que segundo explicação antropológica se refere a unidades que se 1) perpetuam biologicamente de modo amplo; 2) compartilha valores culturais; 3) constitui um campo de interação e comunicação; 4) possui um grupo de membros que se identifica e é identificado por outros; 5) os grupos se organizam a fim de definir o "eu" e o "outro" formando uma organização do grupo para manter sua legitimidade.

O autor dinamiza a identidade étnica afirmando que ela não é estática, se transforma a partir das relações e como qualquer outra identidade, dependendo do interesse, ou contexto. A interação entre os sujeitos e grupos, permitem transformações contínuas que modelam a identidade, em processo de exclusão ou inclusão, determinando quem está inserido no grupo e quem não está.

A formação e manutenção das fronteiras étnicas conforme Barth (2000) não se reduz a visão simplista de que estes se referem apenas ao isolamento social e geográfico ou

decorrente de fatores biológicos. O raciocínio antropológico baseia-se na premissa de que a variação cultural é descontínua: supõe-se que há agregados humanos que compartilham essencialmente uma mesma cultura e que há diferenças interligadas que distinguem cada uma dessas culturas de todas as outras. Assim, na perspectiva do autor se faz de suma importância para a construção da identidade étnica a relação com outros grupos ou indivíduos, já que esta só se constrói a partir desta relação e do contraste que caracteriza a mesma. E a etnicidade estaria relacionada com a dinâmica dos grupos étnicos.

À educação foi atribuída uma importante tarefa de colaboração na construção das identidades dos indivíduos. Portanto, o que se reivindica é reconhecer o pluralismo cultural existente, as identidades étnicas, a compreensão da incompletude e da interdependência entre as diversas culturas bem como, a importância do reconhecimento das diferenças das pessoas dentro ou fora de um mesmo "grupo étnico".

1.3 O contexto social e histórico brasileiro na perspectiva do pensamento descolonial

Para compreender as relações étnico-raciais conflituosas existentes na nossa sociedade é necessário retomar alguns aspectos históricos, sociais e culturais que caracterizaram a formação da sociedade brasileira. Para este diálogo seleciono autores da vertente pós-colonial que fazem uma retomada de raízes históricas e apontam os efeitos políticos e filosóficos deixados pelo colonialismo.

Frantz Fanon (2008) afirma em sua obra *Pele Negra, Máscaras Brancas* que o racismo e o colonialismo deveriam ser entendidos como modos socialmente gerados de ver o mundo e viver nele. Como outros países da América Latina, o Brasil é resultado da colonização europeia, que delineou a sua identidade. Esta experiência é retomada frequentemente para explicar os conflitos de identidade étnico-racial, o racismo e outros problemas que tem raízes neste período. Alguns cânones da colonialidade são explicitamente visíveis no âmbito social, pois, algumas "verdades" estão fortemente arraigadas no que se ensina e no que se aprende ao longo da história no Brasil.

Conhecemos um longo período colonização[7] e de escravidão (até 1888) dos povos originários do Brasil (índios) e africanos trazidos forçadamente de diversas localidades do

[7] No período de colonização conforme Mignolo (2005) as populações indígenas eram das mais diversas etnias e regiões, as multidões de africanos roubados e arrancados de diferentes reinos e principados não eram

continente africano e posteriormente de seus descendentes, os que são hoje denominados afro-brasileiros. Ao remontar à experiência colonial, percebemos que o desenvolvimento econômico se deu baseado em um sistema de trabalho desumano de exploração do homem pelo homem, baseado na "superioridade" dos brancos em detrimento dos não brancos. As relações empreendidas nesse período não foram cordiais, igualitárias e nem pacíficas como quis demonstrar o famigerado "Mito da democracia racial" proferido por Gilberto Freyre em sua obra Casa Grande & Senzala[8], mas, conflituosas, racistas e hierarquizantes, bem como, a formação da nação brasileira que não se deu de forma livre e democrática.

A formação da sociedade está arraigada num imaginário marcado por uma colonização intelectual eurocêntrica, ao qual Quijano (2002) denomina de *colonialidade do poder e do saber*. E afirma que este padrão de poder mundial consiste na articulação entre os seguintes pontos: 1) a colonialidade do poder, a ideia de "raça" como fundamento do padrão universal de classificação social básica e de dominação social; 2) o capitalismo, como padrão universal de exploração social; 3) o Estado como forma central universal de controle da autoridade coletiva e o moderno Estado-Nação como sua variante; 4) o eurocentrismo como forma hegemônica de controle da subjetividade/intersubjetividade, em particular no modo de produzir conhecimento.

Nesta perspectiva, o teórico aponta que a colonialidade do poder é um conceito que dá conta de um dos elementos fundantes do atual padrão de poder, a classificação social básica e universal da população do planeta em torno da ideia biológica de "raça". Essa ideia e a classificação social baseada nela foram originadas há 500 anos junto com América, Europa e o capitalismo. É a mais profunda e perdurável expressão da dominação colonial e foram impostas no curso da expansão do colonialismo europeu pelo mundo.

---

homogêneos falavam línguas diferentes e tinham vários tipos de crenças. Aqueles que chegaram da Europa eram de diferentes regiões, cristãos de diferentes ordens monásticas. Quijano (2002) afirma que a "ferida colonial" e as consequências da colonialidade, do poder e do saber, foram diferentes para as populações provenientes da África, Europa e dos povos que já habitavam o território colonizado, não é uma só história para estes diferentes povos.

[8] A obra Casa Grande e Senzala de Gilberto Freyre ajuda a entender como foi a formação da sociedade brasileira no período colonial, que dá origem a uma sociedade agrária, escravocrata e hibrida sob o regime de economia patriarcal com influência da igreja. Porém, recebe inúmeras críticas por não ter retratado com fidelidade e de suavizar a escravidão no Brasil, ocultando as relações de poder entre negros e brancos e as marcas que estas deixaram que reflete na atualidade. Este modo de conceber as relações entre esses grupos de forma pacífica e cordial ganhou o nome de "Democracia racial", essa ideologia dificulta a compreensão da raiz histórica dos problemas do Brasil, com relação à violência, à discriminação, à manutenção e negação da existência de preconceitos raciais (SILVA, 1985).

A classificação social baseada no conceito biológico de raça é racista, pois, marca lugares superiores e inferiores para os indivíduos na sociedade. Santos (1984) define o racismo como uma ideologia essencialista dominante, um sistema que afirma superioridade racial de um grupo sobre outros, pregando a segregação social. Dá-se por meio de um conjunto de ideias e práticas pessoais e coletivas, de pequeno e longo alcance que afetam os indivíduos de forma direta. Para Munanga (2004) o racismo é essa tendência que consiste em considerar que as características intelectuais e morais de um dado grupo, são consequências diretas de suas características físicas ou biológicas.

Por razões lógicas e ideológicas, o racismo é geralmente abordado a partir do conceito raça. Atua sobre certos grupos de pessoas e certas culturas submetendo-os à exploração econômica, segregação social e mesmo à destruição física. No entanto, o racismo é um fenômeno universal, tanto os países que foram colônias, quanto os que não foram, o conhece. O racismo não faz parte da natureza humana, é uma construção social e histórica (SILVA, 1985).

Para Santos (1984) o racismo baseado na cor da pele, é filho do colonialismo. A cor da pele não foi uma invenção do capitalismo, mas prestou ao capitalismo um inestimável serviço, separando no mercado em que compra e vende mão-de-obra. Neste sentido o racismo também não é produto de mentes desequilibradas, é um dos filhos do capital, com a peculiaridade de ter crescido junto com ele. Não há nada no estado atual da ciência, que permita afirmar a superioridade ou a inferioridade intelectual de uma raça em relação à outra como afirma Lévi-Strauss (1952) em seu livro Raça e História.

A linha de cor ajuda a marcar as diferenças e assim, os lugares das pessoas na sociedade, "a problemática que envolve os negros como inferiorizados, empobrecidos e marginalizados comporta um inegável componente racial" (MATOS, 2006, p. 59) este fato é decorrente segundo a autora de uma realidade que os manteve em uma situação de subalternidade, alocando-os na base de uma sociedade sustentada pelo trabalho escravo no período colonial.

O tipo do racismo brasileiro se apresenta de forma singular, é chamado segundo Silva (1985) de "racismo à brasileira", justamente porque é zelosamente guardado, sutil, engenhoso e mascarado e aparece de modo camuflado. O racismo "latino" ainda é mascarado num rótulo chamado preconceito, como uma opinião preestabelecida, julgamento prévio, negativo que se faz de pessoas estigmatizadas por estereótipos que são impostos pelo meio, época ou educação. Ela regula relações de uma pessoa com a sociedade, tornando-se uma espécie de

mediador de todas as relações humanas. Este rótulo não passa de mais uma falácia e disfarce do racismo, pois é sua parte mais visível e mais estudada por cientistas.

Com o preconceito de cor se tenta justificar e negar a existência do racismo, quando sempre houve um repúdio, uma recusa, uma tendência historicamente sincronizada e competentemente estruturada pela chamada "elite dominante branca" contra a existência da cultura dos grupos negros e indígenas. Isto remete ao que foi categorizado por Darcy Ribeiro e Oracy Nogueira como *preconceito de marca* em oposição ao *preconceito de origem*. Alegam que a recusa seria somente à marca ao elemento físico, à cor, fenótipo e não à origem. Porém, a marca é apenas o símbolo da origem, e é através da marca que a origem é discriminada, sendo ele, e não o fenótipo em si, o alvo do preconceito (SILVA, 1985).

O que estou dizendo é que não se sustenta, no entanto, a ideia de que o racismo seja baseado apenas em interesses econômicos e de classe social. Esse é um esquema forjado que tenta justificar o fato dos povos africanos e indígenas terem sido os vitimados e que nega a existência de fundamento racial na questão do racismo. Entre as várias formas do racismo se manifestar, a segregação é a forma mais escandalosa.

A colonialidade do saber pode ser considerada como um dispositivo que organiza a totalidade do espaço e do tempo de todas as culturas, todos os povos e os territórios do planeta, o presente e o passado, em uma grande narrativa universal. Nessa narrativa, a Europa é, ou sempre foi simultaneamente o centro geográfico e a culminação do movimento temporal. Trata-se de uma hegemonia epistêmica com o poder de nomear, de criar fronteiras, de decidir quais conhecimentos são verdadeiros e quais são falsos e, assim, de estabelecer uma visão de mundo dominante (LANDER, 2005).

A classificação social da população mundial veio de acordo com a codificação das diferenças fenotípicas entre conquistadores e conquistados na ideia de raça. Essa ideia foi assumida pelos conquistadores como o principal elemento constitutivo, fundacional, das relações de dominação que a conquista exigia. Nessas bases, consequentemente, foi classificada a população da América, e mais tarde do mundo.

A formação de relações sociais fundadas nessa ideia produziu na América identidades sociais historicamente novas: índios, negros e mestiços, e redefiniu outras que até então indicavam apenas procedência geográfica ou país de origem, desde então adquiriram também, em relação às novas identidades, uma conotação racial. E na medida em que as relações sociais que se estavam configurando eram relações de dominação, tais identidades foram associadas às hierarquias, lugares e papéis sociais correspondentes, ao padrão de dominação que se impunha (QUIJANO, 2005).

Nesta perspectiva o capitalismo como segundo eixo está referido ao conjunto da articulação estrutural de todas as formas historicamente conhecidas de controle do trabalho ou exploração, escravidão, servidão, pequena produção mercantil independente, reciprocidade e salário. O capital é uma forma específica de controle do trabalho que consiste na mercantilização da força de trabalho a ser explorada. Conforme Quijano (2002) o projeto escravocrata como estrutura de controle do trabalho, impregnaram todas e cada uma das áreas de existência social e constituem a mais profunda e eficaz forma de dominação social, material e intersubjetiva e são por isso mesmo, a base intersubjetiva mais universal de dominação política dentro do atual padrão de poder.

Configurou-se assim um novo padrão global de controle do trabalho, um novo padrão de poder, o capitalismo mundial. Apesar dos povos escravizados, negros e indígenas demonstrarem sua resistência ao sistema, eles estavam dependentes histórico-estruturalmente ao mesmo, sob relações não-salariais de trabalho. Nas regiões não-européias, o trabalho assalariado concentrava-se quase exclusivamente entre os brancos. O vasto genocídio dos índios nas primeiras décadas da colonização se deu pelo trabalho forçado. Posteriormente, o trabalho escravo foi restrito à população trazida do continente africano (QUIJANO, 2005).

A privilegiada posição ganhada com a América pelo controle do ouro, da prata e de outras mercadorias produzidas por meio do trabalho gratuito de índios, negros e mestiços, e sua vantajosa localização na vertente do Atlântico possibilitou uma vantagem decisiva para disputar o controle do comércio mundial e a expansão colonial. Segundo Quijano (2005) a Europa pôde impor seu domínio colonial sobre todas as regiões e populações do planeta, incorporando-as ao "sistema-mundo" que se constituía, e a seu padrão específico de poder. A Europa também concentrou sob sua hegemonia o controle de todas as formas da subjetividade, da cultura, e em especial da produção do conhecimento. Este poder desenvolveu um traço comum a todos os dominadores coloniais e imperiais da história, o etnocentrismo[9].

Neste sentido, o etnocentrismo colonial e a classificação racial universal, ajudam a explicar a razão pela qual os europeus foram levados a sentirem-se naturalmente superiores a todos os demais povos do mundo. Neste os grupos negros e indígenas foram representados

[9] O etnocentrismo segundo Rocha (1988) se refere ao modo de entender outras culturas segundo um padrão estabelecido, uma visão de mundo. Neste o nosso próprio grupo é tomado como centro de tudo, concebido como superior. Todos os outros grupos são pensados e sentidos através dos nossos valores, nossos modelos, nossas definições do que é a existência, e vistos como inferiores ininteligíveis. Há neste processo uma hierarquização das diferenças. Na sociedade brasileira o etnocentrismo revestiu-se de caráter ativista e colonizador com os mais diferentes empreendimentos de conquista e destruição de povos e culturas, maneiras exacerbadas e até cruéis de encarar o "outro".

como incapazes e servis. Os índios eram comparados a macacos e porcos, em uma visão mitificada, como selvagens, pela sua falta do que aos olhos estrangeiros era a "civilização". Negros, mestiços e índios não eram vistos como raças, mas como subespécies. Os teólogos discutiram mais de cem anos se eles teriam alma ou não (SANTOS, 1984). As representações negativas e estereotipadas eram tanto sobre suas características físicas como de seus costumes, hábitos, crenças e cultura.

Com o colonialismo ainda foram geradas uma série de ideologias[10] que influenciaram e continuam a influenciar no fortalecimento e reprodução do racismo, desigualdade e segregação. Estas ideologias contribuem e fundam o tipo específico do racismo à brasileira e impede a compreensão das origens da negação de nossa identidade.

A "fábula das três raças" [11], por exemplo, se constitui uma das mais poderosas forças culturais do Brasil, forneceu e fornece as bases de um projeto político e social para o brasileiro, permite ao homem comum, ao sábio e ao ideólogo conceber uma sociedade altamente dividida por hierarquizações como uma totalidade integrada por laços humanos dados com o sexo e os atributos raciais complementares, permite visualizar de forma errônea a sociedade como algo singular (DAMATTA, 1987). É claro que os três elementos sociais; branco, negro e o índio são reais e foram obviamente importantes, mas, segundo o autor estes elementos foram usados equivocadamente na construção da identidade social, com uma hierarquização das contribuições, onde os negros e índios ficam com as contribuições superficiais ligadas apenas as artes e a força braçal e os brancos com a parte intelectual que realmente teria desenvolvido o Brasil.

Conforme Lévi-Strauss (1952) os contributos culturais da Europa, da África ou da América relacionam-se com circunstâncias geográficas, históricas e sociológicas e não (determinismo biológico) com aptidões inatas distintas ligadas à constituição anatômica ou fisiológica dos negros, amarelos ou brancos.

---

[10] Cada fase do espírito humano o leva a criar um conjunto de ideias para explicar a totalidade dos fenômenos naturais e humanos, essas explicações constituem a ideologia de cada fase. Ideologia é sinônimo de teoria, a organização sistemática de todos os conhecimentos científicos. Sendo conhecimento científico das leis necessárias do real e sendo corretivo das ideias comuns de uma sociedade, a ideologia passa a ter um papel de comando na prática dos homens, que devem submeter-se aos critérios e mandamentos do teórico antes de agir. A ideologia durante toda a história serviu de instrumento de dominação econômica, social e política, mascarando a realidade social e ocultando a verdade dos dominados (Marilena Chauí, O que é ideologia, 1994, p. 11).

[11] A "fábula das três raças" ou o "triângulo de raças" segundo Damatta (1987) foi mantida como um dado fundamental na compreensão do Brasil pelos brasileiros visto que essa triangulação étnica se tornou uma ideologia dominante, abrangente, capaz de permear a visão do povo gritando pela mestiçagem e se utilizando do elemento branco, negro e índio como unidades básicas através dos quais se realiza a exploração ou a redenção das massas. Essa fábula permite juntar as pontas do vivido, do popular e o que nele está contido.

Outras ideologias que se embasaram no determinismo biológico foram a "ideologia da miscigenação" [12] e "ideologia do branqueamento[13]". Não pode ser esquecido também o "mito da democracia racial" que segundo Silva (1985) dificulta o reconhecimento dos reais problemas existentes e a existência do racismo, uma vez que diz respeito a uma crença na ausência do racismo, acreditando-se na igualdade de tratamento e acesso para negros e não negros aos bens materiais e simbólicos da sociedade.

Essas ideologias quiseram expressar que teria surgido o verdadeiro processo de integração do negro e do indígena na sociedade, miscigenando-os e aculturando-os. O que foi falso, pois, a "mistura de raças" tinha um fim único, extinguir o sangue negro e índio e seu universo cultural, uma vez que estes eram os únicos extintos ao fim do processo (SILVA, 1985). Podemos perceber que a erradicação destes povos e de sua cultura do cenário brasileiro é um desejo bem mais antigo do que pensamos. Diante de tantas representações negativas o que restou ao negro foi fugir da matriz africana e passar a aderir o modelo dominante branco, pois este era tido como puro, legítimo e válido.

Para Rocha (1988) e DaMatta (1987), faz-se essencial diante da diversidade assumir a "relativização cultural", que designa ao modo de compreender o outro, dentro do quadro de seus próprios valores não dos nossos, relativizar é não transformar a diferença em hierarquia, em superior e inferior, bem ou mal, mas vê-la na sua dimensão de riqueza por ser diferença.

De acordo com essa perspectiva pós-colonial, a modernidade e a racionalidade foram imaginadas como experiências e produtos exclusivamente europeus. Desse ponto de vista, as relações intersubjetivas e culturais entre a Europa Ocidental, e o restante do mundo, foram codificadas num jogo de categorias dualistas: Oriente-Ocidente, primitivo-civilizado, mítico-científico, irracional-racional e tradicional-moderno.

---

[12] A "miscigenação" é um antigo processo considerado como enriquecimento racial e cultural dos povos, capaz de gerar civilizações de forma livre e democrática. Porém, nunca foi tratada e nunca existiu como um processo livre, espontâneo, e, portanto, natural, de união entre dois povos. Ao contrário, como reafirma Silva (1985), a dignidade da mulher negra teria sido violada, atingindo sua honra no âmbito moral e sexual, através de uniões mantidas a força, sob medo, insegurança, onde as crianças eram concebidas legalmente sem pai, permanecendo no status de escrava, não havendo nenhum enriquecimento racial e cultural da civilização.

[13] A "ideologia do branqueamento" foi uma das teses da ciência racista conforme Santos (1984) tinha como precursor Padre Antônio Vieira interprete do pensamento católico no Período Colonial, considerado como um dos introdutores intelectuais do racismo contra o negro no Brasil. Tal ideologia pregava a "melhora das raças" pelo processo de misturas das raças, (negra, indígena e branca) o indivíduo era considerado mais "puro" e "aceitável" a medida que iria se aproximando do padrão branco. A ideologia do branqueamento negava a identidade cultural e política do povo negro e indígena, pois eram só estes que desapareciam ao final do processo. Defendia que o comportamento psicológico de um povo é determinado pela sua raça, assim a raça negra, com um comportamento psicológico instável, nunca havia criado, nem iria criar uma civilização.

Edward Said um dos principais precursores dos estudos pós-coloniais aponta em um de seus mais renomados estudos a noção de *orientalismo.* Teoriza como as culturas eurocêntricas pensam as outras culturas que se situam fora do contexto "ocidental" da cultura europeia denominada como "oriental". O pensador afirma que "O orientalismo é um estilo de pensamento baseado numa distinção antológica e epistemológica feita entre o Oriente e (na maior parte do tempo) o Ocidente" (SAID, 2007, p 29).

O orientalismo criado pelo ocidente serviu como uma ferramenta legitimadora da exploração colonial através da hipótese da inferioridade racial e cultural de todas as civilizações não europeias. O oriente além de ser produto do eurocentrismo "é também o lugar das maiores, mais ricas e mais antigas colônias europeias, a fonte de suas civilizações e línguas, seu rival cultural e uma de suas imagens mais profundas e recorrentes do outro" (SAID, 2007, p. 27).

Segundo Quijano (2005) a atribuição de sentido às diferenças entre Europa e não-Europa como diferenças de natureza (racial) e não de história do poder, não se refere a todos os modos de conhecer de todos os europeus e em todas as épocas, mas a uma específica racionalidade ou perspectiva de conhecimento que se torna mundialmente hegemônica colonizando e sobrepondo-se as demais. A perspectiva dualista, de conhecimento, anteriormente referida impôs-se como mundialmente hegemônica no mesmo fluxo da expansão do domínio colonial da Europa sobre o mundo. A elaboração intelectual do processo de modernidade produziu uma perspectiva de conhecimento e um modo de produzir conhecimento que se reconhece como eurocentrismo[14].

Estudos demonstram que a colônia brasileira nunca foi um campo para experiências sociais ou políticas inovadoras onde se pudesse dar ênfase nas diferenças e individualidades. Apesar das diferenças regionais, de clima de desenvolvimento econômico e experiência política, todo nosso território foi sempre centralizado e governado por meio de decretos e leis universalizantes, ditadas pela sede do governo português que objetivava moldar a sociedade segundo suas doutrinas e concepções desconsiderando as particularidades do país (DAMATTA, 1987).

[14] Eurocentrismo é o nome de uma perspectiva hegemônica de conhecimento da versão eurocêntrica da modernidade e que tem como mito a ideia-imagem da história da civilização humana como uma trajetória que parte de um estado de natureza e culmina na Europa que é vista como símbolo de sociedade evoluída considerando as demais primitivas. A elaboração sistemática começou na Europa Ocidental antes de meados do século XVII, ainda que algumas de suas raízes sejam mais velhas, ou mesmo antigas, e que nos séculos seguintes se tornou mundialmente hegemônica. Sua constituição ocorreu associada à específica secularização burguesa do pensamento europeu e à experiência e às necessidades do padrão mundial de poder capitalista, colonial/moderno, eurocentrado, estabelecido a partir da América (QUIJANO, 2005).

Ao analisar o processo de Independência do Brasil ocorrido em 1822, o Movimento Abolicionista culminado em 1888 e a Proclamação da República em 1889, constata-se que estas não foram obras das camadas populares, não tendo por isso mérito de ser uma alavanca para transformações sociais mais profundas. Até meados de 1900 a condição escrava permanecia, pois, não foram promulgadas políticas para que se realizasse a verdadeira integração de negros na sociedade, com os mesmos direitos e oportunidades para saírem da marginalização social, econômica e cultural em que se encontravam. O Estado, como estrutura de autoridade e como forma de dominação coletiva, é muito antigo. Devido ao modelo eurocêntrico de sociedade que se instalou no Brasil e diluiu sua identidade própria demandou a formação de Estados-nação[15].

Na América Latina a perspectiva eurocêntrica como nova maneira de legitimar as antigas ideias e práticas de relações de superioridade/inferioridade entre colonizadores e colonizados foi adotada pelos grupos dominantes como própria. Os povos colonizados foram despojados de suas identidades históricas, e sua nova identidade racial, colonial implicava o despojo de seu lugar na história da produção cultural da humanidade.

Neste sentido:

> Aplicada de maneira específica a experiência histórica latino-americana, a perspectiva eurocêntrica de conhecimento opera como um espelho que distorce o que reflete. Quer dizer, a imagem que encontramos nesse espelho não é de todo quimérica, já que possuímos tantos e tão importantes traços históricos europeus em tantos aspectos, materiais e intersubjetivos. Mas, ao mesmo tempo, somos tão profundamente distintos. Daí que quando olhamos nosso espelho eurocêntrico, a imagem que vemos seja necessariamente parcial e distorcida. Aqui a tragédia é que todos fomos conduzidos, sabendo ou não, querendo ou não, a ver e aceitar aquela imagem como nossa e como pertencente unicamente a nós. Dessa maneira seguimos sendo o que não somos. E como resultado não podemos nunca identificar nossos verdadeiros problemas, muito menos resolvê-los, a não ser de uma maneira parcial e distorcida (QUIJANO, 2005 p. 129).

Para os autores do pensamento descolonial, a modernidade não existe sem a colonialidade. Para Mignolo (2003, p.74), a modernidade "(...) leva nos ombros o pesado

[15] Quijano (2005) traz a ideia de estado-nação como uma área geográfica que pode ser identificada como possuidora de uma política legítima, que pelos próprios meios, constituem um governo soberano. Enquanto um estado é uma entidade política e geopolítica, uma nação é uma unidade étnica e cultural. O Estado-nação afirma-se por meio de uma ideologia, uma estrutura jurídica, a capacidade de impor uma soberania, sobre um povo, num dado território com fronteiras, com uma moeda própria e forças armadas próprias também. Foi se constituindo no período conhecido como a modernidade, que se abre a partir da América, e em vinculação com o processo de eurocentrização do capitalismo e da modernidade; alcança seus traços atuais definitórios desde finais do século XVIII e é admitido durante o século XX como o modelo mundialmente hegemônico, o que não equivale que tenha chegado a ser praticado em todos os países latino-americanos. No Brasil, a pequena minoria branca no controle dos Estados independentes e das sociedades coloniais tinham interesses sociais explicitamente antagônicos com relação aos dos servos índios e os escravos negros, dado que seus privilégios compunham-se precisamente do domínio/exploração dessas gentes. De modo que não havia nenhum terreno de interesses comuns entre brancos e não brancos. A colonialidade do poder foi sempre um fator limitante destes processos.

fardo e a responsabilidade da colonialidade". E ainda diz que a modernidade e a colonialidade são face da mesma moeda. Os reflexos da colonialidade mostra que todas estas operações intelectuais são claramente interdependentes e não poderiam ser cultivadas e desenvolvidas sem a colonialidade do poder.

Na perspectiva da colonialidade intelectual eurocêntrica, nós aceitamos conforme Mignolo (2003) com naturalidade a ideia de que determinadas teorias produzidas em determinados lugares geoistóricos e línguas (principalmente inglês, francês, e alemão, a partir da Europa e dos Estados Unidos) são superiores, avançadas e possuem um valor universal incontestável. Já outras teorias produzidas a partir de línguas e histórias locais "subalternizadas" (por exemplo, teorias produzidas na Bolívia, em espanhol, ou no Brasil, em Português) são olhadas com desconfiança e com reservas em relação a uma pretensa validade universal. O discurso eurocêntrico ao desqualificar as outras epistemologias e inferiorizá-las, visou construir um mundo de pensamento único.

Então, a noção de "colonialismo" denota uma relação na qual a soberania de um povo reside na dominação de outro povo, ou nação. A "colonialidade do poder" é entendida como a inter-relação entre modos modernos de dominação e, a colonialidade do saber, como formas de subalternização dos saberes, na medida em que estes não correspondem aos parâmetros dominantes de racionalidade. O projeto proposto pelo pensamento descolonial implica saber que já não é possível construir a partir de apenas uma epistemologia, um desenho global como "solução única" dos problemas do mundo e por isso apela para a necessidade de ampliação deste modo de conceber a produção de conhecimento (QUIJANO, 2005).

Mignolo (2003) aponta a emergência de outros locais de enunciação. O Pensamento Descolonial tem como implicação fundamental a concepção de que o mundo não foi completamente descolonizado. Defende que a primeira descolonização iniciada no século XIX teria sido incompleta, uma vez que se limitou à independência política das periferias. Ao contrário, a segunda descolonização, deverá dirigir-se às múltiplas relações, inclusive às epistêmicas, que a primeira deixou intactas, denominada por Quijano (2005) *descolonização do saber*, direcionada principalmente para o resgate dos saberes que foram silenciados pela colonialidade ao longo da história.

Esta mudança é para Mignolo, uma máquina para descolonização intelectual e, portanto, para a descolonização política e econômica. A noção de descolonialidade em sua proposta de oposição radical às colonialidades do poder e do saber representa um confronto com as hierarquias que foram criadas e fortalecidas pela modernidade eurocêntrica, tanto em seu projeto de civilização, quanto em suas propostas epistemológicas. Na análise descolonial

há uma leitura desconstrutiva da visão tradicional da modernidade e uma análise da subalternização cultural e epistêmica das culturas não europeias.

A noção-chave para o Pensamento Descolonial é a colonialidade do poder, que permite fazer uma análise do poder nas sociedades. A descolonização pressupõe outras epistemologias, mas também diz respeito a outras formas de vidas, economias e teorias políticas. A questão da colonização e seus desdobramentos servem para compreendermos que nós carregamos uma identidade cultural daquilo que não somos, identidade assimilada pelo processo de colonização baseado no modelo de cultura eurocêntrica.

O racismo transformou-se em uma espécie de sistema ideológico dominador dos mais poderosos que se consolida através do preconceito, discriminações e estereótipos e que sobrevive através dos tempos e que consegue com rara habilidade, manter em "seu lugar" grupos, que são historicamente excluídos e discriminados. Tendo como meta destruir e eliminar toda a condição étnico-racial de outro povo, operando como uma distorção histórica da sociedade, da cultura, das aspirações e das realizações de um povo dominado (SILVA, 1985).

O Brasil não é uma coisa natural, mas resultado de uma história imperial colonial de como foi constituída. Através do colonialismo emergiram as conflituosas relações entre os indivíduos. A opção descolonial rejeita sempre uma única maneira de ler a realidade. Conforme Quijano (2002) o que é importante dizer é que, no século XXI, pensar em termos universais abstratos não tem sentido. A descolonização da história narrada e do pensamento historiográfico é assim parte da tarefa para avançar na opção descolonial.

O diálogo entre o pensamento descolonial e a Educação pode contribuir para o desenvolvimento de apontamentos epistemológicos "outros" e de formas "outras" de se trabalhar determinados conhecimentos científicos na escola. No campo educacional fala-se muito de "descolonização do currículo" que se trata de analisar como esse diálogo pode trazer elementos que além de possibilitarem o questionamento do saber eurocêntrico propagado historicamente por meio dos sistemas escolares e também representam uma alternativa de resgate de outros saberes, tal como propõem as políticas de promoção de igualdade racial, como as Leis 10.639/03 e 11.645/08 que objetivaram inserir a história e cultura afro-brasileira, africana e indígena.

Apesar da descolonização do saber para o processo educacional ser bastante aclamado na atualidade, não é simples a tarefa de se libertar da alienação que a realidade colonial sutilmente nos envolveu. Como salienta Leitão (2008) a própria construção da imagem do índio no imaginário brasileiro, foi influenciada por uma representação, via de regra

preconceituosa, estereotipada, idealizada que remonta às primeiras imagens construídas pelo imaginário europeu acerca do Novo Mundo e dos seus povos. Estas representações possibilitam a criação de um índio genérico e primitivo, cujas características são manipuladas apresentando imagens que oscilam entre as noções de "bom ou de mau selvagem" (LEITÃO, 2008, p. 149).

São estas imagens estereotipadas segundo a autora que vão influenciar diretamente a mentalidade nacional e refletir na produção literária, inclusive aqueles elaborados com finalidades educativas que iriam compor os conteúdos escolares. Daí a necessidade de se construir práticas educacionais descolonizadas que possam ajudar os estudantes a avaliar e contestar as relações de poder existentes, as convenções sociais e os modos de pensar estereotipados e arraigados.

Dizemos muitas vezes que a escola é um lugar de reprodução do racismo e da discriminação, da invisibilização e silenciamento de culturas diferenciadas e pertencimentos étnico-raciais através do currículo escolar e das práticas pedagógicas. À educação foi atribuída uma série de responsabilidades que precisam ser questionadas. No entanto, restringindo estes problemas ao campo educacional apenas esquecemo-nos de fazer uma reflexão que questione a origem dos modos de agir, de se posicionar e de ver a realidade. Assim, a descolonização do saber, do conhecimento escolar e o que se chama hoje na teoria educacional de "descolonização do currículo" constitui apenas "uma cena de um longo filme" e faz parte do processo de descolonização mais profundo abordado neste estudo.

1.4 A Pedagogia Libertadora e o currículo: Concepções para a educação antirracista

> "*Ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho: os homens se libertam em comunhão" (Paulo Freire)*

Na atualidade tem sido cada vez mais frequente os casos de racismo e opressão no Brasil e no mundo. A televisão aberta noticiou o acontecido com o jogador Mário Lúcio Duarte Costa, o "Aranha", que foi chamado de macaco durante uma partida de futebol que participava contra o Grêmio na copa do Brasil; A globeleza Nayara Justino que foi hostilizada por comentários racistas quando eleita em 2014 e rapidamente substituída no carnaval de

2015 por uma jovem que se aproximava mais ao padrão branco[16]. O caso da jovem Maria das Dores Martins que sofreu injuria racial nas redes sociais após postar fotos com namorado branco, sendo chamada até mesmo de escrava. A jornalista Maria Júlia Coutinho, a "Maju", que também foi alvo de comentários racistas nas redes sociais.

A mídia agindo com força total na representação da negritude e as demais minorias étnicas de forma estereotipada, ligando-os à miséria, à criminalidade, à maldade e atribuindo a estes os papéis subalternos. A minoria cigana que é invisibilizada e estereotipada, considerados como ladrões e desonestos; Os indígenas e os afro-descendentes que ainda estão sob uma cultura de tutela enraizada no processo histórico de administração estatal; A criminalização da luta das comunidades indígenas e quilombolas em defesa de suas terras e de seus direitos. As religiões de matriz africana que são historicamente discriminadas; O crescente índice de assassinatos da juventude negra. E quem é que não se lembra do terrível episódio do jovem de 15 anos preso pelo pescoço nu a um poste no aterro do Flamengo na Zona Sul do Rio de Janeiro por um grupo de "justiceiros"?

Estas e milhares de pessoas sentem o racismo na pele dia-a-dia. Ainda assim há quem acredite e afirme que não há racismo no Brasil e que vivemos em uma "democracia racial". O racismo segue sendo insistentemente negado no discurso do brasileiro, mas se mantém presente nos sistemas de valores que regem o comportamento da nossa sociedade, expressando-se através das mais diversas práticas sociais, seja de forma explícita ou velada.

O racismo na escola é revelado de diversas formas inclusive quando vemos grupos étnicorraciais tendo sua identidade negada e silenciada através da invisibilização de sua história e cultura seja no currículo, seja nas práticas pedagógicas. No ambiente escolar assumiu-se durante muito tempo a cultura do silêncio, o não falar sobre a questão do racismo ou até mesmo das diferenças étnico-raciais. Acreditava-se que a possível solução para o problema seria não tocar no assunto, pois, o diálogo sobre o tema despertaria o racismo nas crianças.

A produção do conhecimento aparece com um papel crucial na construção das representações sobre afro-brasileiros e indígenas. Gomes (2002) aponta que o sistema educacional vem reforçando estereótipos e representações negativas sobre o negro e o seu padrão estético. Nas sociedades em que a questão racial é um dos aspectos estruturantes das

[16] Segundo Gomes (2002) o padrão branco de beleza é aquele que prima pela "brancura", surge da comparação dos sinais do corpo negro (como o nariz, a boca, a cor da pele e o tipo de cabelo) com os do branco europeu e colonizador que, no contexto da colonização, serviu de argumento para a formulação de um padrão de beleza, de fealdade, modelo de belo e de pureza que nos persegue até os dias atuais.

relações de poder, o cabelo e a cor da pele são os aspectos mais visíveis da diferença racial e por isso portadores de uma forte dimensão simbólica, relacionados muitas vezes com a inferioridade e tem sido usado como elementos definidores do lugar das pessoas dentro do sistema de classificação racial.

No espaço escolar há toda uma linguagem não verbal, expressa por meio de comportamentos sociais e disposições, formas de tratamento, atitudes, gestos, tons de voz que transmite valores marcadamente preconceituosos e discriminatórios afirma Cavalleiro (2000). Todavia, está claro para nós que a educação como atividade pública, como veículo planificador da cidadania e do pleno desenvolvimento do ser humano, como prática emancipatória e espaço de transformação não pode se conciliar com quaisquer estratégias preconceituosas de seletividade racial.

Nesta lógica racista a autora afirma que existem duas óticas divergentes, a do discriminador, que se considera o mais capaz, o mais culto, o dono do mundo e das pessoas, que sempre estabelece as regras do jogo que lhe interessa, organiza a vida do grupo social em função de seus interesses e privilégios e mantém sua autoestima em alta à custa do outro. E a do discriminado, ao qual é lançada toda negatividade, que tem de lutar bravamente para elevar sua autoestima que é deteriorada dia após dia por essas representações e que tem de construir com dificuldades sua identidade.

As marcas da colonialidade se mostram afloradas, interfere na imagem e nos pensamentos que as pessoas têm de si e do outro, influenciando nas relações entre os indivíduos e impedindo que enxerguemos nossa pluralidade étnico-racial e cultural. Os atos e cânticos racistas são reflexos de um pensamento autoritário e que mostram pessoas incapazes de aceitar e compreender o outro em sua integralidade e de respeitar a diversidade do ser humano. As atitudes racistas e etnocêntricas, as relações conflituosas na escola atingem negativamente os alunos e professores. É preciso levar em consideração que as relações e interações são determinantes na construção identitária conforme Hall (2005).

A escola, no entanto, não deve ser pensada como mero reflexo da sociedade da qual ela faz parte. Mas, como um importante espaço coletivo de aprender a respeitar e valorizar as diferenças, é preciso entendê-la também como um lugar permeado de relações de poder, um campo de lutas, de conflitos, discriminações, ideologias e de relações étnico-raciais. Entender a educação como "reflexo" da sociedade, acaba por suprimir o caráter construído e frequentemente contestado da organização e da prática escolar, é desconsiderar que ela também pode produzi-la e ressignificá-la através de seus próprios mecanismos e assim, é subestimar o potencial de transformação social da educação.

O referencial teórico da Pedagogia Libertadora de Paulo Freire[17] ajuda a pensar a educação juntamente com a intrínseca tarefa de transformação social. A Educação como prática da liberdade em Freire (2005) aponta para o empreendimento de práticas que ajudem os estudantes a contestar e avaliar as convenções sociais e anuncia a presença de uma concepção que pensa como político o trabalho do indivíduo, aquele que ao criar a cultura e a história respondem a seu desafio que é humanizar-se.

Para compreensão deste processo emancipatório Paulo Freire categoriza a concepção de "educação bancária" e "educação problematizadora" que se opõem em objetivos e modo de proceder, nos explicando que a educação pode se constituir tanto como instrumento da opressão e dominação, como prática da liberdade dependendo da concepção pedagógica que adota.

Na perspectiva de Freire (2005), a *educação bancária* servindo a dominação, nega o diálogo, inibe a criatividade, domestica e nega aos homens sua humanidade. As relações entre o educador e o educando apresentam caráter fundamentalmente narrador em que reside a contradição educador-educando[18] apontada pelo pensador. A narração de conteúdos tende a petrificar valores ou dimensões concretas da realidade, pois estes conteúdos são na maioria das vezes retalhos da realidade desconectados com a totalidade. A palavra se esvazia, ficando mais som que significação, a narração conduz a educação mecânica do conteúdo narrado e por isso não é carregada de força transformadora.

Por outro lado, a razão da *educação problematizadora* conforme Freire (2005) está no seu impulso inicial conciliador, para que ela ocorra é necessário à superação da contradição que considera o educador como aquele que sabe e o educando como o que não sabe. Esta servindo à libertação, se funda na criatividade e estimula a reflexão, o diálogo e a ação verdadeira dos homens sobre a realidade e responde a sua vocação de humanizar-se.

---

[17] Paulo Freire escreveu suas principais obras na década de 1960 no contexto da ditadura militar no Brasil, a libertação a qual ele se refere neste contexto histórico é da opressão sofrida dos grupos menos favorecidos por forças autoritárias pelos seus dominadores, ou seja, os que detinham o poder. O seu método dialógico, problematizador não é apenas um método foi uma teoria pedagógica, que ele realizou na prática. Quando Freire fala em pedagogia, ele não está falando apenas das relações que se estabelecem na escola e na sala de aula, mas a todo esse contexto de opressão social e de falta de democracia. Para o mesmo não existe neutralidade, toda educação é política, assim como toda política é educativa. A teoria, no entanto não foi superada e este marco é pertinente para pensar a humanização e emancipação das pessoas.

[18] Nesta contradição o educador aparece como agente com a tarefa de "encher" os estudantes com conteúdos de sua narração, os "depósitos". Na visão bancária de educação o "saber" é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber. Conforme Freire (2005) o educador reconhece na ignorância do educando a razão de sua existência, assim como o educando alienado reconhece em sua ignorância a razão da existência do educador. Na visão bancária o educador se mantém em posições fixas e invariáveis, será sempre o que sabe enquanto educando o que não sabe. A rigidez destas posições nega a educação como processo de busca. A intencionalidade da educação bancária é dificultar o pensar autêntico e verdadeiro.

Nesta perspectiva o educador humanista deve ter sua prática infundida da profunda crença nos homens, estar a serviço não da desumanização e da opressão, mas, da libertação. Essa libertação autêntica, que é também humanização é resultado da práxis que implica a ação e reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo. A *teoria da ação dialógica* em Freire (2005), diz que os sujeitos se encontram para a transformação do mundo em colaboração através do diálogo.

A pedagogia libertadora ajuda a pensar a emancipação dos indivíduos através do saber, através de uma educação problematizadora que o leve a refletir sobre o seu lugar no mundo e ajuda a identificar suas origens e seus direitos, questionar convenções sociais e a aceitar as diferenças étnico-raciais.

Brandão (1985) concebe a educação como cultura[19]. É fato que a educação bem como a escola é constituída por uma cultura que lhe é própria, ela própria cria uma cultura e faz história. No entanto, a educação tem sido um dos locais centrais nos quais vários grupos têm tentado constituir noções de autoridade cultural e regular as formas pela qual as pessoas compreendem a si próprias, sua relação com outras e seus ambientes sociais e físicos comuns.

Santos (1994) afirma que a cultura não se baseia apenas nas manifestações culturais, mas nas variações, nas formas de família, vestimentas, habitação, práticas, costumes, concepções, dentre outros, que fazem sentido a determinados agrupamentos humanos que a vivenciam, resultado de uma história e um legado comum a todos. Para Brandão (1985) a cultura é um projeto de humanização, um modo humano de ação consciente sobre o mundo, inclui objetos, instrumentos, técnicas e atividades humanas socializadas e padronizadas de produção de bens, da ordem social, de normas, palavras, ideias, valores, símbolos, preceitos, crenças e sentimentos. A cultura deve garantir a realização do ser humano no mundo.

Em uma visão antropológica Geertz (2008) define cultura:

> Como sistemas entrelaçados de signos interpretáveis (o que eu chamaria símbolos, ignorando as utilizações provinciais), a cultura não é um poder, algo ao qual podem ser atribuídos casualmente os acontecimentos sociais, os comportamentos, as instituições ou processos; ela é um contexto, algo dentro do qual eles podem ser descritos de forma inteligível - isto é, descrito com densidade (p. 24).

[19] Na visão do autor as culturas situadas no campo da reprodução do saber são incapazes de refletir para si próprias a sua realidade e o mundo das relações sociais de que são parte e ao mesmo tempo significam. É impossível se apropriar de uma compressão totalizante e adequada da vida social, assim quando uma cultura dominante impõe a dominada os seus valores, impõe também como um ato de poder de classe, a sua própria incapacidade de não poder traduzir para si mesma a realidade que domina sem conseguir compreender. Toda cultura criada em uma ordem desigual e hierárquica é inautêntica (BRANDÃO, 1985).

O fato é que todos têm o direito de ter acesso aos bens materiais e imateriais que representem o seu passado, a sua tradição, a sua cultura, como estabelecido na Constituição Federal 1988, Artigo 215 que "O Estado garantirá a todos o pleno exercício dos direitos culturais e acesso às fontes da cultura nacional, e apoiará e incentivará a valorização e a difusão das manifestações culturais" (BRASIL, 1988). Isto permite ao indivíduo se identificar com o meio em que vive e reconhecer-se pertencente à determinada raça, etnia, cultura e assim como sujeito da história. A cultura compõe assim, a identidade.

A discussão sobre a questão étnico-racial no campo educacional está ligada ao terreno das representações e os valores sobre grupos afro-brasileiros e indígenas que por muito tempo foi tratado de forma estereotipada e negativa, perpetuando e reproduzindo preconceitos e o racismo contra esses grupos e contra as manifestações de sua cultura. As representações e as identidades, são temáticas que a escola, hoje, está cada vez mais desafiada a enfrentar e a tratar pedagogicamente.

Neste processo de representação das culturas o currículo está totalmente envolvido, uma vez que este colabora na produção do social. A teoria crítica do currículo contribui para entendermos as estreitas relações existentes entre conhecimento, poder, identidade social e a produção do social. As abordagens culturalistas nos ajudam a compreender como as desigualdades escondem fundamentais relações entre cultura e poder.

A escola está relacionada com a política das diferenças e com o surgimento das lutas sociais contra as sociedades racistas. No entanto, a escola tem sofrido críticas de que ela seleciona, organiza e trabalha conteúdos culturais pouco relevantes e de forma nada motivadora, e por vezes de forma estereotipada deixando de fora da agenda a própria cultura brasileira e os problemas inerentes à realidade social que os cercam. Propagando uma educação bancária, a serviço da dominação se dificulta o pensar autêntico e verdadeiro e auxilia na construção deteriorada da identidade dos estudantes, pois, estes saem do processo educativo sabendo pouco de si mesmos.

Sempre houve segundo Sacristàn (1996) uma tendência de um grupo impor suas elaborações culturais sobre os outros, dando o efeito discriminador e classificador do conhecimento escolar. Essa questão é explicada pela a gênese histórica do currículo[20], a

[20] Para Sacristàn (1996) o termo *currículo* está ligado à ordenação do aparato ou sistema educacional à busca de sua eficácia, à doutrinação, à uma série de rituais escolares ligados à tradição calvinista e à contra-reforma dos jesuítas. Para esse pensador o currículo é uma seleção da cultura. A cultura escolar é uma reconstrução da cultura, feita em razão das próprias condições na qual a escolarização reflete suas pautas de comportamento, pensamento e organização. Considerando que cultura diz respeito aos conteúdos, processos e tendências externos à escola e o currículo a conteúdos e processos internos.

concretização de suas formas, a classificação de conteúdo que adota, as atividades na qual acaba se desdobrando, está ligada ao nascimento e à evolução dos sistemas escolares.

> Quando se analisam de maneira atenta os conteúdos que são desenvolvidos de forma explícita na maioria das instituições escolares e aquilo que é enfatizado nas propostas curriculares, chama fortemente a atenção à arrasadora presença das culturas que podemos chamar de hegemônicas. As culturas ou vozes dos grupos sociais minoritários e/ou marginalizados que não dispõem de estruturas importantes de poder continuam a ser silenciadas, quando não estereotipadas e deformadas, para anular suas possibilidades de reação (SANTOMÉ, 1995, p. 163).

As narrativas contidas no currículo explícita ou implicitamente, corporificam noções particulares sobre o conhecimento, sobre formas de organização da sociedade, sobre os diferentes grupos sociais, dizem quando o conhecimento é legitimo e qual é ilegítimo, quais são as formas de conhecer e quais não são, o que é certo e o que é errado, o que é belo ou feio, quais vozes são autorizadas e quais não são. As narrativas contidas no currículo trazem embutidas noções sobre quais grupos sociais podem representar a si e aos outros, quais grupos podem apenas ser representados e até serem totalmente excluídos de qualquer representação. Assim, fixam noções sobre raça, etnia, preconceito, racismo e o que acaba nos fixando em alguma dessas posições. Por isso o currículo se constitui como a construção de nós mesmos como sujeitos (SILVA, 1995).

Existem assim, no âmbito curricular culturas negadas e silenciadas segundo Santomé (1995) e nisto está implícito as relações de poder nas tomadas de decisão e elaboração do currículo escolar. O currículo como corporificação do saber está estreitamente vinculado ao poder. Está inscrito através de divisões de saberes e narrativas inerentes ao processo de seleção do conhecimento e das resultantes divisões entre diferentes grupos sociais, aquilo que divide ou que inclui e exclui, que estabelece desigualdades entre indivíduos e grupos sociais, é o poder.

É preciso considerar como bem explícita Arroyo (2011) que o currículo se constitui como um "território em disputas" que não são apenas disputas teóricas. Hoje, os professores e alunos não se pensam apenas como ensinantes e aprendizes dos conhecimentos dos currículos, mas exigem ser reconhecidos como sujeitos de experiências sociais e de saberes. Para Silva (1995) o currículo é centralmente produtivo. Nesta perspectiva não fazemos o currículo, ele é que nos faz assim há uma ligação entre currículo e identidade social. O currículo nos constrói como sujeitos particulares específicos ao corporificar narrativas particulares sobre o indivíduo

na sociedade. O currículo não é assim, uma mera operação cognitiva em que certos conhecimentos são transmitidos.

O currículo não é segundo Sacristàn (1996) uma seleção natural da cultura para a escolaridade, mas, uma construção peculiar, um instrumento ordenador da socialização do cidadão e do aparato escolar, de toda a prática. A análise do currículo nos proporciona descobrir tanto os códigos culturais e educacionais que propaga, quanto a forças não estritamente educacionais nem pedagógicas, mas de tipo social, político, macroestrutural que governam a realidade. O texto curricular adquire significado real na prática, embora constitua uma proposta de significado analisável em si mesma por ter significado próprio.

Neste sentido, o currículo funciona como veículos de ideologias pedagógicas. O currículo produz identidades sociais. As culturas dos diferentes grupos sociais estão representadas neste de acordo com as relações de poder existente entre esses grupos. As representações são tanto o efeito, o produto e o resultado de relações de poder e identidades sociais quanto seus determinantes. Os significados não são fixos, estáveis, definitivamente estabelecidos, mas flutuantes e por isso pode se tornar uma luta por representação de raça, de gêneros, dentre outras. Estas representações devem ser subvertidas, disputadas e descontruídas, só assim as identidades hegemônicas constituídas no regime de representação podem ser desestabilizadas (SILVA, 1995).

Os conhecimentos eurocêntricos ocupam quase todo o mapa, só marginalmente e suprimidas as culturas indígenas, culturas negras e outras culturas aparecem, com isso Santomé (1995) sustenta a tese de que o currículo ainda é colonizado. Neste mapa os conflitos entre culturas não aparecem de todo ou aparece como conflito solucionado pela superioridade da cultura ocidental em relação às outras culturas.

As reflexões de Santomé (1995) sobre a relação entre currículo e culturas negadas e silenciadas inspiram muitas opiniões pedagógicas sobre o trato da questão racial na escola apontando para a necessidade de descolonização do currículo. Segundo o mesmo o silêncio nos currículos diz de algo que se sabe, mas não se quer falar ou é impedido de falar. Neste campo inaugurou-se a demanda de que as histórias-memórias dos afro-brasileiros e indígenas sejam contadas, ainda que por meio de outras linguagens. Trata-se de uma nova estratégia de luta que tem alterado o lugar da escolarização.

Arroyo (2011) aponta que o currículo oficial está cada vez mais pressionado pelos coletivos populares, que exigem o direito de ver suas narrativas também pronunciadas pela escola, esses coletivos, não lutam mais pela escolarização em si, pois, entenderam que o processo de sua afirmação como sujeito de direitos não se dá exclusivamente pela escola.

Agora, a luta é por pertencimento social amplo, por acesso aos bens materiais e culturais, simbólicos e memoriais, na diversidade de espaços sociais. As pessoas hoje questionam os currículos colonizados e colonizadores e exigem propostas emancipatórias.

Para o empreendimento da sociedade antirracista não é eficaz dedicar apenas um dia a luta contra os preconceitos. É necessário um currículo anti-marginalização que contemple todos os dias do ano letivo, em todas as tarefas acadêmicas, em todos os recursos didáticos. Gomes (2005) aponta a necessidade de tocar de maneira séria no campo dos valores, das representações sobre o negro e dos diversos pertencimentos que alunos, professores negros, brancos e mestiços possuem. Estes valores na maioria das vezes estão acompanhados de práticas que precisam ser revistas para construirmos princípios éticos e realizarmos um trabalho sério e competente. Tocar no campo dos valores, da identidade toca questões delicadas e subjetivas e por isso precisam se livrar de todo estereotipo até aqui construído.

Esta educação não se reduz a palavras e a raciocínios desvinculados da experiência, mas deve superar o etnocentrismo europeu, reestruturar relações étnico-raciais e sociais, desalienar processos pedagógicos. Como afirma Freire "ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção".

A escola deverá se posicionar politicamente, contra toda e qualquer forma de discriminação bem como os professores, pois, a luta pela superação do racismo e da discriminação racial é tarefa de todo e qualquer educador, independentemente do seu pertencimento étnico-racial, crença religiosa ou posição política.

Santomé (1996) traz para nós a noção de *currículo integrado*[21]. O currículo integrado parte do pressuposto de que cada um tem seu ritmo de desenvolvimento, certas estratégias peculiares de aprendizagem e diferentes expectativas. Optar por estratégias integradas não significa que as disciplinas desaparecerão:

> No trabalho curricular integrado, a estratégia visível, o motor para a aprendizagem, está movido por um determinado tema, tópico ou centro de interesse, que serve de eixo integrador das necessidades individuais com as dimensões propedêuticas do sistema educacional, com as condições para o acesso a etapas superiores do sistema

[21] O currículo integrado tem como seu conceito chave a interdisciplinaridade, funcionando como reorganização dos conteúdos, algumas vezes para recuperar e outras para construir uma rede mais integrada entre conceitos e modelos e estratégias de investigação que a superespecialização organizou em compartimentos estaques, com poucas possibilidades de comunicação, mesmo quando tem como propósito analisar e intervir num espaço, com mesmos objetos e pessoas, com um fim semelhante. Esse problema não é decorrente apenas da fragmentação do pensar e do agir, ou superespecializações científicas e culturais é consequência de modelos políticos que promovem a espoliação de recursos naturais e a exploração econômica, cultural e em uma palavra a dominação de umas pessoas sobre outras. A saída é criar hábitos intelectuais nas pessoas, desde o primeiro ano de sua escolarização hábitos que obrigue a levar sempre em consideração o maior número possível de perspectivas na hora de analisar, de avaliar, ou intervir em qualquer situação ou resolver problemas (SANTOMÉ, 1996).

> escolar. É a partir da atenção às dimensões pessoais, comunitárias, e da preocupação pelos problemas sociais da atualidade e do desenvolvimento da ciência e da tecnologia que se avalia a funcionalidade e o valor dos conteúdos culturais o currículo, das teorias, conceitos procedimentos e valores que são selecionados para serem trabalhados nas salas de aula (SANTOMÉ, 1996, p 64).

Semelhantemente à pedagogia libertadora de Freire, uma das finalidades de toda intervenção curricular como afirma Santomé (1995) é preparar os estudantes para serem cidadãos ativos e críticos, membros solidários e democráticos de uma sociedade. Uma instituição escolar deve colocar em ação projetos curriculares no qual o alunado seja o centro do processo e se veja obrigado a tomar decisões, solicitar a participação de seus companheiros, debater e criticar sem medo de ser retaliado por defender posturas contrárias às dos demais docentes. A ação educativa deve proporcionar aos estudantes e professorado uma reconstrução reflexiva e crítica da realidade tomando como ponto de partida as teorias, conceitos, procedimentos, costumes e conteúdos culturais que existem na comunidade.

Isto diz respeito ao que Freire nos aponta como a "leitura do mundo", aprender a ler o mundo implica saber que "a leitura do mundo precede a leitura da palavra", ou seja, mesmo que um indivíduo não saiba ler a palavra em si ela sabe ler a vida, sabe entender o mundo do qual faz parte, o que é essencial, "ler o mundo" seria então nesta perspectiva ler os signos: as coisas, os objetos, os sinais, ler a vida.

Assim, a análise mais profunda dos porquês da opressão, da marginalidade e do racismo nunca deve ser evitada. A educação libertadora exige que leve a sério os pontos fortes, experiências, estratégias e valores dos membros do grupo. Implica ajudá-los a analisar e compreender as estruturas sociais que os oprimem para elaborar estratégias e estruturas e linhas de atuação com capacidade de êxito.

A Educação das relações étnico-raciais bem como a introdução obrigatória do ensino de história e cultura da África e das culturas afro-brasileiras e indígenas na educação básica exige mudança de práticas e descolonização dos currículos dando atenção à história e cultura desses povos. Implicando mudanças de representação e de práticas, questionamento dos lugares de poder, indagando a relação entre direitos e privilégios arraigada em nossa cultura política e educacional.

A descolonização dos currículos com inserção positiva de outras culturas é mais um desafio para a educação escolar e implica conflito, confronto, negociações e produz algo novo. Ela se insere em processos de descolonização maiores e mais profundos como trabalhado anteriormente, ou seja, descolonização do poder e do saber. Estamos diante de confrontos entre distintas experiências históricas, econômicas e visões de mundo. Nesse

processo, a superação da perspectiva eurocêntrica de conhecimento da contradição educador-educando apontado por Paulo Freire torna-se um desafio para a escola, os (as) professores (as), o currículo e a formação docente.

Na perspectiva de Freire quanto mais problematizam os estudantes enquanto seres no mundo e com o mundo, mais se sentirão desafiados e obrigados a responder ao desafio e mais se libertam. Dentro do conhecimento que engaja, na medida em que os homens vão refletindo sobre si e sobre o mundo, vão aumentando o campo de percepção. "A libertação autêntica, que é a humanização em processo, não é uma coisa que se deposita nos homens. É *práxis* que implica a ação e reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo". (FREIRE, 2005 p. 77).

E ainda:

> O respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros. (...) É nesse sentido também que a dialogicidade verdadeira, em que os sujeitos dialógicos aprendem e crescem na diferença, sobretudo, no respeito a ela, é a forma de estar sendo coerentemente exigida por seres que, inacabados, assumindo-se como tais, se tornam radicalmente éticos. É preciso deixar claro que a transgressão da eticidade jamais pode ser vista como virtude, mas como ruptura com a decência. O que quero dizer é o seguinte: que alguém se torne machista, racista, classista, sei lá o quê, mas se assuma como transgressor da natureza humana. Não me venha com justificativas genéticas, sociológicas ou históricas ou filosóficas para explicar a superioridade da branquitude sobre a negritude, dos homens sobre as mulheres, dos patrões sobre os empregados. Qualquer discriminação é imoral e lutar contra ela é um dever por mais que se reconheça a força dos condicionamentos a enfrentar (FREIRE, 1996 p. 25).

Para que os indivíduos se libertem não se pode começar por aliená-los ou mantê-los alienados com práticas, posições, conteúdos e concepções estereotipados sobre a diversidade étnico-racial. E a educação bancária não pode ser a concepção de educação que norteará a educação das relações étnico-raciais, pois, esta desconhece os homens como seres históricos, mas, sim a Educação problematizadora que parte exatamente do caráter histórico e da historicidade dos homens. Atentamo-nos para o fato de que "quando a educação não é libertadora, o sonho do oprimido é ser opressor" como bem salienta Paulo Freire.

Gomes (2002) aponta para o fato de que a mudança estrutural proposta pelas políticas de promoção da igualdade racial abre caminhos para a construção de uma educação antirracista que acarreta uma ruptura epistemológica e curricular, na medida em que torna público e legítimo o "falar" sobre a questão afro-brasileira e africana. Uma fala pautada no diálogo intercultural que se propõe emancipatório no interior da escola, que considera a existência de um "outro" ativo e concreto, com quem se fala e de quem se fala que incorpora conflitos, tensões e divergências.

> Educar para a diversidade é fazer das diferenças um trunfo, explorá-la na sua riqueza, possibilitar a troca, proceder como grupo, entender que o acontecer humano é dentro de avanços e limites. E que a busca do novo, do diverso, que impulsiona a nossa vida e deve nos orientar para a adoção de práticas pedagógicas, sociais e políticas em que as diferenças sejam entendidas como parte de nossa vivência, e não como algo exótico ou como desvio ou desvantagem (GOMES, 2002 a, 117).

Para isso é necessário investimento na formação de professores (as) e na disponibilização de recursos variados que tratam as temáticas. E que a discussão sobre racismo nos ambientes educacionais seja visibilizada, desmistificada, decifrada, desalienada e encarada de forma lúcida pelo sistema legal e pelo sistema escolar. Neste caso o silêncio não é o melhor remédio, pois, dificulta a compreensão e resolução do problema.

É necessário um coletivo escolar que se proponha de forma aberta a dialogar e trabalhar nesta perspectiva de forma conjunta descolonizando os caminhos, pois, as instituições de ensino cuja gestão se desenvolve de forma mais democrática e participativa tendem a desenvolver trabalhos mais dinâmicos, coletivos, articulados, enraizados e conceitualmente mais sólidos voltados para a educação das relações étnico-raciais afirma Gomes (2011).

Então, construir uma pedagogia crítica e libertadora é uma das formas de começar. Pela restruturação do currículo capaz de questionar as injustiças atuais, conjugada claro com a formação continuada dos professores (as) e uma gestão aberta ao diálogo e ao novo. A proposição das ações e leis é significativa neste campo, mas, é preciso ter clareza de que não significa o seu completo enraizamento na prática das escolas da educação básica, na educação superior e nos processos de formação inicial e continuada de professores (as).

Pesquisas acadêmicas[22] realizadas nos últimos anos apontam os avanços e recuos, diálogos e silêncios e até mesmo a falta de efetividade e compromisso com a proposta da Educação das Relações Étnico-Raciais. Porém, essa educação não é utópica, seria como um inédito-viável em Freire. Para ele, o "inédito viável" seria o caminho para superar as "situações-limites", transformando-as, de certo modo em situações-desafio. Sua esperança apontava sempre para a possibilidade de um mundo melhor. Ao contrário das utopias, que são

[22] VIEIRA, Maria Cecília. Educação e relações étnico-raciais: Diálogos e silêncios sobre a implementação da Lei 10.639/2003 no município de Goiânia. Goiânia, GO. Dissertação de mestrado. Universidade Federal de Goiás, UFG, 2011, 132 p.
SANTOS, Maria Lícia dos. Desafios para a abordagem etnorracial no ambiente escolar. Goiânia, GO. Tese de doutorado. Pontifícia Universidade Católica de Goiás, PUCGO, 2013, 227 p.
FILICE, Renísia Cristina Garcia. Raça e classe na Gestão da educação básica brasileira. Brasília, DF. Tese de doutorado. Universidade de Brasília, UNB, 2010, 342 p.

descrições de mundos absolutamente perfeitos. As pequenas e grandes soluções não tentadas que podem dar certo são o "inédito-viável".

Esse referencial auxilia pensar o processo de emancipação do indivíduo. Esta proposta educacional representa de forma pertinente a luta dos sujeitos por direitos, pois, ele defende a conscientização dos estudantes sobre seus papéis de construtores da realidade dentro de um contexto social, e de uma educação que dê ênfase à libertação dos indivíduos historicamente segregados e oprimidos. Na perspectiva de Freire, somos desafiados a construir uma pedagogia do oprimido, no entanto, a questão racial direciona essa proposta para a construção de uma pedagogia da diversidade. Enfim, concordo com Freire quando ele diz que "a educação sozinha não muda a sociedade, mas sem ela tão pouco a sociedade muda".

Os teóricos tomados como referência neste estudo apesar de serem de diferentes formações e áreas do conhecimento possuem pontos de diálogo entre si e trazem contribuições para pensar o tema, seja estes, pós-coloniais, dos direitos humanos, da pedagogia libertadora ou culturalistas instauram o diálogo ao considerar os seres humanos como seres culturais e históricos, ao levar em conta a diversidade e a necessidade de se reconhecer as diferenças como algo positivo, e consideram o processo educativo como transformador da realidade.

CAPÍTULO II
A DIVERSIDADE ÉTNICO-RACIAL NAS POLÍTICAS PÚBLICAS E EDUCACIONAIS

2.1 A diversidade étnico-racial no Brasil: a influência das políticas internacionais e de direitos humanos

Os Direitos Humanos que evocam os princípios morais e éticos e que fundamentam a justiça social foram um parâmetro e influenciaram na proposição de documentos legais do Brasil. Uma gama de políticas públicas é viabilizada para a proteção e efetivação destes direitos, que em tese devem ser garantidos para todas as pessoas independentemente de classe social, gênero, nacionalidade, pertencimento étnico-racial, dentre outros.

Em nível global temos a *Declaração Universal dos Direitos Humanos* (DUDH) de 1948 como documento que universaliza a questão do acesso à educação/instrução (Art. 26) e aponta que a instrução promoverá a compreensão, a tolerância e amizade entre todas as nações e grupos raciais ou religiosos, e coadjuvará as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz. Tal política abrange como portadores de direitos todos os indivíduos independentemente de sua origem, e assim ainda que de forma superficial comtempla a diversidade étnico-racial.

A Assembleia Geral das Nações Unidas proclamou a DUDH tendo justamente como o ideal comum a ser atingido por todos os povos e todas as nações, o objetivo de que cada indivíduo e cada órgão da sociedade se esforcem, através do ensino e da educação, por promover o respeito a esses direitos e liberdades, e, pela adoção de medidas progressivas de caráter nacional e internacional.

Esta declaração dispõe artigos de forma a priorizar a igualdade entre os povos e a capacidade de gozar os direitos sem distinção de qualquer espécie, seja de raça, cor, sexo, língua, religião, opinião política ou de outra natureza, origem nacional ou social, riqueza, nascimento, ou qualquer outra condição. Repudia qualquer forma de discriminação. No Art. 18 traz a questão da liberdade à crença religiosa, este direito inclui a liberdade de mudar de religião ou crença e a liberdade de manifestá-la, pelo ensino, pela prática, pelo culto e pela observância, isolada ou coletivamente, em público ou em particular. Este artigo ocupa importante papel tendo em vista que no contexto brasileiro existem no âmbito das culturas

negras de origem afro-brasileiras as religiões de matrizes africanas que são desrespeitadas e tratadas de forma preconceituosa e estereotipada, na qual seus princípios e raízes são ligados muitas vezes à maldade.

Temos o *Tratado internacional da Convenção internacional sobre todas as formas de discriminação racial* promovida pela ONU em 1963. Neste documento todos os Estados-membros comprometem-se a tomar medidas separadas e conjuntas, em cooperação com a Organização, para a consecução de um dos propósitos das Nações Unidas, que é promover e encorajar o respeito universal e a observância dos direitos humanos e das liberdades fundamentais para todos, sem discriminação de raça, sexo, idioma ou religião, leva em consideração os fundamentos da DUDH (1948) visando eliminar a discriminação racial no mundo.

Nas leis brasileiras é possível perceber as influências dos tratados e convenções internacionais, pois, os artigos apresentam teores parecidos e relativos. A questão étnico-racial na *Constituição Federal de 1988* (CF) aparece no Art. 3º que garante a promoção do bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação. O Art. 4° declara repúdio ao racismo. O Art. 5º trata da prática do racismo como crime inafiançável e imprescritível. Neste mesmo artigo aparece o direito como na DUDH à liberdade de consciência e de crença, sendo assegurado o livre exercício dos cultos religiosos e garantida, na forma da lei, a proteção aos locais de culto e a suas liturgias.

O direito à educação também é garantido no Art. 205 que assinala o dever do Estado de garantir indistintamente, por meio da educação, iguais direitos. Corroborando o Art.208 reconhece que todos são portadores de singularidade irredutível e que a formação escolar tem de estar atenta para o desenvolvimento de suas personalidades.

Os Arts. 215 e 216 preveem o pleno exercício dos direitos culturais trata da difusão das manifestações culturais que devem ser garantidas pelo Estado, democratização do acesso aos bens de cultura, valorização da diversidade étnica e regional. A defesa das comunidades indígenas brasileiras aparece como direito de propriedade. O Art. 231 assegura aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens. A CF (1988) atribuiu ao Ministério Público Federal (MPF) a proteção do patrimônio público e social, do meio ambiente e de outros interesses difusos e coletivos e a defesa judicial dos direitos e interesses das populações indígenas.

Um dos resultados práticos foi a criação na Procuradoria da República, da Coordenadoria de Defesa dos Direitos e Interesses das Populações Indígenas (CDDIPI). A Lei Complementar

75, de 20.05.1993, ampliou ainda mais a ação do MPF ao atribuí-lo também a proteção dos interesses relativos às comunidades indígenas e minorias étnicas (Art. 6, VII, "c"). Diante disto, em abril de 1994, a CDDIPI foi substituída pela Câmara de Coordenação e Revisão dos Direitos das Comunidades Indígenas e Minorias (conhecida como 6ª Câmara), incluindo-se nestas também as comunidades negras isoladas (antigos quilombos) e os ciganos.

No entanto inexiste um órgão governamental e uma legislação específica em defesa dos direitos e interesses ciganos. Ao contrário das comunidades indígenas e negras, os ciganos não são mencionados na CF, e constituem a minoria menos conhecida, e talvez por isso vítima de muitos preconceitos e discriminação no Brasil. A defesa dos direitos e interesses das minorias ciganas, no entanto, é bem mais difícil e complexa, porque nas bibliotecas universitárias os interessados procurarão em vão uma bibliografia nacional e estrangeira sobre ciganos, ou sobre direitos ciganos, pois, ignora-se a existência dessas minorias no Brasil. Na prática, muitos destes direitos são constantemente violados, o que se manifesta na existência de estereótipos negativos, preconceitos e várias formas de discriminação das minorias ciganas pela população majoritária nacional.

O lugar da questão racial na política pública, sobretudo no campo educacional foi amplamente discutido na *3ª Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e Formas Correlatas de Intolerância*, promovida pela ONU, de 31 de agosto a 8 de setembro de 2001, na cidade de Durban, na África do Sul, é considerada um marco que influencia as políticas de ações afirmativas em território nacional.

Não poderia deixar de citar o Decreto 1.904/1996, relativo ao *Programa Nacional de Direitos Humanos* (PNDH) que assegura a presença histórica das lutas dos negros na constituição do país. E o Decreto 4.228, de 13 de maio de 2002, que institui, no âmbito da Administração Pública Federal, o Programa Nacional de Ações Afirmativas. As Leis 8.081/1990, 7.716/1989 e 9.459/1997 que regulam os crimes resultantes de preconceito de raça e de cor e estabelecem as penas aplicáveis aos atos discriminatórios e preconceituosos, de raça, cor, religião, etnia ou procedência nacional.

Foi somente a partir de 1888, com a abolição oficial do regime escravocrata, que se tornou possível cogitar instrumentos normativos de repúdio ao racismo, pois, neste regime os negros estavam em uma condição na qual era tirado deles toda sua humanidade e assim, seus direitos. Os “crimes resultantes de discriminação ou preconceito de raça, cor, etnia, religião ou procedência nacional” tal como, está firmado na Lei 7.716/89 passam a partir daí serem sujeitos a pena.

Segundo Silveira (2006) os termos como raça, cor, etnia, religião e procedência nacional que são citadas nesta lei, são os chamados elementos normativos, e comportam as inúmeras divergências conceituais, com enorme potencial de problematização. Assim como o termo racismo, que nem sempre é possível encerrar em esquemas puramente objetivos a estrutura de uma conduta humana, e por isso muitas vezes em sua explicação exige uma posição valorativa.

Estes inseridos no tipo legal de crime demandam segundo Silveira (2006) especial esforço interpretativo, uma vez que o conteúdo e o sentido dos elementos normativos não estão encerrados na expressão linguística da norma. Nos elementos normativos, o intérprete está mais advertido da fluidez do objeto de análise ou da sua necessidade de extrapolar o discurso jurídico para apresentar um resultado satisfatório.

Quanto à criminalização do racismo, a predominância da referida técnica legislativa é evidente pela leitura do art. 1° da Lei n. 7.716/89, cuja redação foi determinada pela Lei 9.459/97 da qual promana a estrutura básica dos crimes raciais:

> Art. 1º Serão punidos, na forma desta Lei, os crimes resultantes de discriminação ou preconceito de raça, cor, etnia, religião ou procedência nacional.

Lê-se no Art. 20 ° que está sujeito a pena não só quem praticar, mas também induzir ou incitar a discriminação ou preconceito de raça, cor, etnia, religião ou procedência nacional.

No contexto educacional assim dispõe o Art. 6 da lei 7.716/89:

Art. 6º Recusar, negar ou impedir a inscrição ou ingresso de aluno em estabelecimento de ensino público ou privado de qualquer grau: Pena: reclusão de 3 anos (três) a 5 (cinco) anos.

A partir de 2003, com o governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, do Partido dos Trabalhadores (PT) ocorreu um aprofundamento do debate sobre a questão da diversidade étnico-racial que já vinha ocorrendo no governo Fernando Henrique Cardoso. Com destaque que no Governo Federal pela primeira vez foi instituída a Secretaria Especial de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), em 2001, e, no Ministério da Educação, a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), em 2004. Que posteriormente mudou a nomenclatura para Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI).

O órgão em articulação com os sistemas de ensino implementa políticas educacionais nas áreas de alfabetização e educação de jovens e adultos, educação ambiental, educação em direitos humanos, educação especial, do campo, indígena, quilombola e educação para as relações étnico-raciais. O objetivo da SECADI é contribuir para o desenvolvimento inclusivo

dos sistemas de ensino, voltado à valorização das diferenças e da diversidade, à promoção da educação inclusiva, dos direitos humanos e da sustentabilidade socioambiental, visando à efetivação de políticas públicas transversais e intersetoriais.

Especificamente na educação temos a Lei nº 10.639, promulgada em janeiro de 2003, complementando a Lei nº 9.394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Estes desdobramentos se configuram como componentes das políticas educacionais e são base importante para a realização das mesmas. Portanto, no âmbito da proposição, a Lei 10.639/03 se configura como uma política educacional de Estado.

Outro importante documento, sancionado posteriormente é o Estatuto da Igualdade Racial de 2010 instituída pela Lei nº 12.288, de 20 de julho de 2010 que altera as Leis n° 7.716, de 5 de janeiro de 1989, 9.029, de 13 de abril de 1995, 7.347, de 24 de julho de 1985, e 10.778, de 24 de novembro de 2003. É um documento voltado especificamente para a proteção de direitos e ações positivas em relação à população negra. No que diz respeito à efetivação da igualdade de oportunidades, a defesa dos direitos étnicos individuais, coletivos e difusos e o combate à discriminação e às demais formas de intolerância étnica.

Aponta elementos inerentes à população negra como direito ao acesso a saúde, a terra, à moradia adequada, ao emprego, a inclusão do negro no mercado de trabalho, ao acesso à justiça e à segurança com ouvidorias permanentes para receber e encaminhar denúncias de preconceito e discriminação com base em etnia ou cor e acompanhar a implementação de medidas para a promoção da igualdade.

Na área da cultura defende no Art. 17 que o poder público garantirá o reconhecimento das sociedades negras, clubes e outras formas de manifestação coletiva da população negra, com trajetória histórica comprovada, como patrimônio histórico e cultural, nos termos dos Arts. 215 e 216 da CF. No Art. 18 é assegurado aos remanescentes das comunidades dos quilombos o direito à preservação de seus usos, costumes, tradições e manifestos religiosos, sob a proteção do Estado.

Especificamente na área da educação institui em seu Art. 11 que nos estabelecimentos de Ensino Fundamental e de Ensino Médio, públicos e privados, são obrigatórios o estudo da história geral da África e da história da população negra no Brasil, observado o disposto na Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Aponta alguns pontos que também estão presentes nas *Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino de História e cultura Afro-brasileira e Africana* de 2004 inerentes aos conteúdos referentes à história da população negra no Brasil no âmbito de todo o currículo escolar, formação inicial e continuada de professores e inserção nas matrizes curriculares dos cursos de formação de professores, temas que

incluam valores concernentes à pluralidade étnica e cultural da sociedade brasileira e a elaboração de material didático específico sobre a temática étnico-racial. Falaremos mais destas políticas educacionais no tópico seguinte.

É perceptível nas políticas a presença da questão étnico-racial nas datas comemorativas de caráter cívico, os órgãos responsáveis pela educação, bem como intelectuais e representantes do movimento negro devem incentivar e participar e debater com os estudantes suas vivências relativas ao tema em comemoração. O Art. 12 prevê que os órgãos federais, distritais e estaduais de fomento à pesquisa e à pós-graduação poderão criar incentivos a pesquisas e a programas de estudo voltados para temas referentes às relações étnicas, aos quilombos e às questões pertinentes à população negra. O Art. 15 propõe que o poder público adotará programas de ação afirmativa.

Similarmente à CF (1988) e a DUDH (1948) o Art. 23 do *Estatuto da Igualdade Racial* Lei 12.288/2010 com desafio de equiparar direitos e superar o racismo aponta que é inviolável a liberdade de consciência e de crença, sendo assegurado o livre exercício dos cultos religiosos e garantida, na forma da lei, a proteção aos locais de culto e a suas liturgias. O Art. 24 aponta o direito à liberdade de consciência e de crença e ao livre exercício dos cultos religiosos de matriz africana. No Art. 47 é instituído o Sistema Nacional de Promoção da Igualdade Racial (SINAPIR) como forma de organização e de articulação voltadas à implementação do conjunto de políticas e serviços destinados a superar as desigualdades étnicas existentes no País, prestados pelo poder público federal. O SINAPIR tem como objetivo promover a igualdade étnica e o combate às desigualdades sociais resultantes do racismo, inclusive mediante adoção de ações afirmativas.

Políticas existem, a luta agora se direciona ao campo da efetivação destas políticas pelos menos no tocante da diversidade afro-indígena. Estas leis direcionam as políticas direcionadas a área educacional que será estudada a seguir.

2.2 A diversidade étnico-racial nas principais políticas norteadoras da Educação Básica

Desde o Brasil Colônia houve uma postura ativa e permissiva no aspecto legal diante do racismo e da discriminação. Aos indígenas e, sobretudo aos grupos afro-brasileiros foram negados os seus direitos, pois estes eram tratados como mercadorias e sua humanidade não era levada em consideração. Apesar dos grupos afro-indígenas terem respaldo legal ampliado

nas políticas brasileiras nos últimos anos, é possível perceber que as comunidades ciganas bem como outros grupos étnicos seguem invisibilizadas.

A Constituição de 1824 restringiu o acesso à escola formal somente aos cidadãos brasileiros. Essa restrição automaticamente interditava o ingresso da população escrava ao sistema oficial de ensino, visto que, a grande maioria dos escravos era de origem africana. No âmbito educacional um exemplo histórico está no Decreto nº 1.331, de 17 de fevereiro de 1854, no Art. 69 que estabeleceu que nas escolas públicas do país não poderiam ser admitidos escravos. Assim quem estava submetido forçadamente a essa condição eram os negros, que tinham acesso negado às salas de aula, sendo cerceado o seu direito à instrução.

Obviamente não foi somente os obstáculos legais que impediram o acesso e/ou a permanência da população negra, indígena e cigana no sistema oficial de ensino. Mas uma série de atitudes racistas e discriminatórias que se propagavam no cotidiano da cultura escolar.

As políticas públicas e de ações afirmativas voltadas para a população negra brasileira têm influência de acordos internacionais, mas, são sobretudo resultados de lutas empreendidas pelo MSN que pressionaram e deram maior visibilidade à questão, sobretudo no âmbito educacional. Na atualidade os diálogos referentes à diversidade, às diferenças étnico-raciais, à igualdade estão presentes em documentos internacionais, nacionais e em muitos Estados e municípios pelo Brasil.

À escola foi atribuída a função do desenvolvimento das políticas de promoção da igualdade racial, pois, este é um espaço social privilegiado conforme Gomes (2002), por possibilitar o encontro de diferentes presenças, por se constituir em espaço sociocultural marcado por símbolos, crenças, culturas e valores diversos. E por ser um espaço reconhecido como principal território de produção, circulação e consolidação de significados e valores, lugar no qual inúmeros conhecimentos são legitimados como "verdades" e reproduzidas compulsoriamente pelos humanos que dela partilham.

Os documentos que norteiam a Educação Básica são a Lei n° 9.394/1996 que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, 1996), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (2004), o Plano Nacional de Educação aprovado pelo Congresso Nacional em 26 de junho de 2014.

Para os indígenas especificamente a LDB (1996) apresenta políticas específicas na educação o Art. 78 propôs desenvolver programas integrados de ensino e pesquisa. No Art. 79-A aponta que a União apoiará técnica e financeiramente os sistemas de ensino no provimento da educação intercultural às comunidades indígenas, no qual se garante a

preservação e reprodução de seus direitos culturais. Subsidia a assistência estudantil no ensino superior, assim como de estímulo à pesquisa e desenvolvimento de programas especiais (Incluído pela Lei n° 12.416, de 2011 que altera a Lei 9.394/1996, a LDB).

Em 2003 foi incluída na LDB Lei 9.394/1996 a temática étnico-racial pela Lei 10.639/2003 que instituiu a obrigatoriedade do estudo da história e cultura afro-brasileira e africana. A resignada Lei incluiu também no Art. 79-B da LDB a inclusão no calendário escolar o dia 20 de novembro como 'Dia Nacional da Consciência Negra'.

Em 2008 essa lei foi alterada, ampliando e incluindo através da Lei 11.645/2008 a história e cultura indígena que ficou assim redigida no Art. 26-A da LDB:

> 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.

Essa lei foi resultado de diversas demandas do MSN por uma educação antirracista que reeducasse as interações conflituosas e por uma política que inserisse a diversidade étnico-racial e a promoção da igualdade na agenda escolar. Assim, foi promulgada no governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva a Lei 10.639 em 2003 e suas respectivas formas de regulamentação (resolução CNE/CP 01/2004 e parecer CNE/CP 03/2004) vinculando-se à garantia do direito à educação. Elas o requalificam incluindo neste o direito à diferença incluindo e explicitando nesta o cumprimento da educação enquanto direito social.

Esta normativa precisa ser compreendida dentro do complexo campo das relações raciais brasileiras sobre o qual incide. Esta é uma política de ação afirmativa voltada para a valorização da identidade, da memória e da cultura negra e indígena reivindicada pelo MSN e demais movimentos sociais partícipes na luta antirracista. O objetivo de tal política é assegurar o direito à diversidade étnico-racial na educação escolar, romper com o silenciamento sobre a realidade africana, afro-brasileira e indígena nos currículos e práticas escolares e afirmar a história, a memória e a identidade de crianças, adolescentes, jovens e adultos na Educação Básica e de sua família.

Esta lei precisa ser compreendida também como um marco no âmbito educacional, pois, trouxe diálogos e proposições de ações para a superação do racismo e promoção da igualdade. E resultado das históricas lutas que o MSN empreendeu em prol de legislação e efetivação de direitos que foram historicamente negados, aos grupos negros de forma a impedir o exercício pleno da cidadania de muitos brasileiros e perpetuar a acentuada desigualdade entre os diversos povos.

Segundo Gomes (2011) o MSN inicialmente reivindicava que a questão racial deveria ser compreendida como uma forma de opressão e exploração estruturante das relações sociais e econômicas brasileiras, acirrada pelo capitalismo e pela desigualdade social. Esse modo de conceber trouxe, no final dos anos 80 e início dos anos 90, tensões, críticas e rupturas entre integrantes do MSN, os partidos de esquerda e as entidades dos ditos novos movimentos sociais acabavam por alimentar a ideia de que a questão racial estava subsumida na classe e desprezava sua luta.

A partir desse momento, segundo a autora as reivindicações passaram a focar a denúncia da postura de neutralidade do Estado frente à desigualdade racial reivindicando do mesmo a adoção de políticas de ação afirmativa e a intervenção no interior do próprio Estado mediante a inserção de ativistas e intelectuais do movimento nas administrações municipais e estaduais de caráter progressista e no próprio governo federal.

Nas ações e lutas desenvolvidas pela população negra nos séculos XIX, XX e no decorrer do século XXI a educação foi bandeira de luta. Os ativistas reconhecem que a educação ocupa um lugar importante nos processos de produção de conhecimento sobre si e sobre "os Outros", contribui na formação de quadros intelectuais e políticos e é constantemente usada pelo mercado de trabalho como critério de seleção de uns e exclusão de outros.

Segundo Gomes (2011) as questões como a discriminação do negro nos livros didáticos, a necessidade de inserção da temática racial e da História da África nos currículos, o silêncio como ritual a favor da discriminação racial na escola, as lutas e a resistência negra, a escola como instituição reprodutora do racismo eram os temas mais discutidos.

Foi decorrente deste processo que as lutas do MSN em prol da educação foram aos poucos ganhando espaço na agenda educacional do país, resultando em questionamentos à política educacional. O compromisso assinado em 2001 na Conferência Mundial contra o racismo em Durban, na África do Sul deu ao MSN um marco para a tomada de decisões na busca de proposição e implementação de políticas discutidas no território nacional. Essas ações e demandas desencadearam um processo de pressão ao MEC até se chegar à promulgação das referidas leis.

É preciso ter clareza que o Art. 26A acrescido à Lei 9.394/1996 provoca bem mais do que inclusão de novos conteúdos, exige que se repensem relações étnico-raciais, sociais, pedagógicas, procedimentos de ensino, condições oferecidas para aprendizagem. Assim, o estudo de temas decorrentes da história e cultura afro-brasileira e africana não se restringe à população negra, ao contrário, diz respeito a todos os brasileiros.

Atualmente, segundo Silva (2004) as demandas visam que o Estado e a sociedade tomem medidas para ressarcir os negros dos danos psicológicos, materiais, sociais, políticos e educacionais sofridos sob o regime escravista, das políticas explícitas ou não de branqueamento da população, de manutenção de privilégios exclusivos para grupos com poder de governar e de influir na formulação de políticas, no pós-abolição. Visa a correção de injustiças, eliminação de discriminações e do combate ao racismo, romper com os entraves que impedem o desenvolvimento pleno da população negra, promover a igualdade de oportunidades entre os diferentes grupos étnicos, a inclusão social e a cidadania para todos no sistema educacional brasileiro.

Na Lei 11.645/08 no inciso 1° do Art. 26-A aponta algumas particularidades desta proposta educacional:

> 1° O conteúdo programático que 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, 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 (Redação dada pela Lei n° 11.645 de 2008).

No Art. 3º está presente que o ensino será ministrado com base em determinados princípios dentre eles, a consideração com a diversidade étnico-racial (Incluído pela Lei n° 12.796, de 2013). Desde a publicação da Lei n° 10.639, em 2003, os diálogos continuaram e trabalhos voltados para a questão étnico-racial têm sido desenvolvidos pelo MEC, pela SECADI e SEPPIR. Fato que demonstra que se tem trabalhado para melhorar e aprimorar o trabalho com a Educação das relações étnico-raciais e que esta não é apenas uma normativa sem efetividade.

Como aponta Gomes (2005) o trato pedagógico da diversidade é agora um direito de todo cidadão e ponto crucial para educadores que tem interesse com a extensão da cidadania e democracia. A inclusão do debate sobre a diversidade étnico-racial, bem como sobre racismo nas escolas é extremamente importante e vai além do necessário reconhecimento dos direitos humanos dos afrodescendentes, tem haver com um projeto nacional de educação que reconheça as diferentes culturas que constituem a nação brasileira e as relações que mantêm entre si.

Neste sentido, os movimentos sociais enquanto agente de mobilização e pressão por mudanças são importantes e assemelham-se com a prática educativa por ter metas, objetivos e objetivar a cidadania:

> A educação ocupa lugar central na acepção coletiva da cidadania, pois ela se constrói no processo de luta que é em si próprio, um movimento educativo. A cidadania não se constrói por decretos ou intervenções, programas ou agentes pré-configurados. Ela se constrói como um processo interno, no interior da prática social em curso, como fruto do acúmulo das experiências engendradas. A cidadania coletiva é constituidora de novos sujeitos históricos: massas urbanas espoliadas e as camadas médias expropriadas. A cidadania coletiva se constrói no cotidiano através do processo de identidade político-cultural que as lutas cotidianas geram (GOHN, 1992, p 16).

Na perspectiva da autora o caráter educativo dos movimentos sociais se dá na dimensão da organização política, da consciência construída sobre como funciona tal órgão público. Aprende-se nesse processo a não ter medo de tudo que foi inculcado como proibido e inacessível, a decodificar o porquê das restrições e proibições, a acreditar no poder das falas e das ideias, quando expressas em locais e ocasiões adequadas e, sobretudo aprende-se a não abrir mão de seus interesses e direitos. Este saber, no entanto, torna-se uma ameaça às classes dominantes à medida que ele reivindica espaços nos aparelhos estatais.

Para efetivação da 10.639/03 nas unidades escolares foram deliberadas em 2004 as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações étnico-Raciais e para o Ensino de História, Cultura Afro-Brasileira e Africana (DCNERER) que orientam o trabalho pedagógico na escola. As DCNERER integram as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica é um documento importante no âmbito das políticas de igualdade racial para a educação foi elaborada para atender os propósitos expressos no Parecer CNE/CP 06/2002 foram elaboradas com o objetivo de cumprir as determinações presentes na CF e na LDB.

Segundo o próprio parecer ele se destina, aos administradores, de mantenedoras, aos estabelecimentos de ensino, seus professores e a todos implicados na elaboração, execução, avaliação de programas de interesse educacional, de planos institucionais, pedagógicos e de ensino. Destina-se, também, às famílias dos estudantes, a eles próprios e a todos os cidadãos comprometidos com a educação dos brasileiros.

As diretrizes não visam a desencadear ações uniformes, todavia, objetivam oferecer referências e critérios para que se implantem ações. Diretrizes são normas, dimensões que apresentam os caminhos por onde se deve seguir para o cumprimento de determinada lei, possibilitando que novos rumos sejam trilhados e que novos critérios possam ser incorporados, servindo para apontar a direção sem engessar as ações tendo que ser uma prática pedagógica a ser construída de acordo com as especificidades e a realidade das unidades escolares (SECAD/MEC 2006).

O objetivo da efetivação das Diretrizes no âmbito educacional se afirma como um artifício de desconstrução do imaginário social negativo contra a população negra. As

políticas de reparações voltadas para a igualdade devem oferecer garantias a essa população de ingresso, permanência e sucesso na educação escolar e de valorização do patrimônio histórico-cultural afro-brasileiro. O documento fomenta ainda a necessidade de trabalhar a diversidade, não se tratando de substituir uma cultura determinante de raiz europeia por uma de matriz africana, mas o que se pretende é valorizar e expandir o "foco dos currículos escolares para a diversidade cultural, racial, social e econômica brasileira. " (BRASIL, 2004, p. 17).

As diretrizes objetivam assegurar o direito à igualdade de condições de vida e de cidadania, assim como garantir igual direito às histórias e culturas que compõem a nação brasileira, além do direito de acesso às diferentes fontes da cultura nacional. Serve como orientador do diálogo com os sistemas de ensino, escolas e educadores, no que diz respeito às relações étnico-raciais, ao reconhecimento e valorização da história e cultura dos afro-brasileiros, à diversidade da nação brasileira, ao igual direito à educação de qualidade, não apenas o direito ao estudo (BRASIL, 2004).

As mudanças curriculares que a 10.639/03 e as DCNERER (2004) propõem deveriam agir no sentido de inserir outros discursos para o centro do trabalho pedagógico e operariam numa lógica de descolonização dos currículos. A resignada política pública propõe buscar através deste novo modelo de educação a valorização dos movimentos sociais, a valorização da diversidade na escola e a promoção da igualdade, a formação para a cidadania responsável pela construção de uma sociedade justa e democrática (SECAD/MEC, 2006, p. 230).

Trata-se de uma política curricular, fundada em dimensões históricas, sociais, antropológicas oriundas da realidade brasileira, e busca combater o racismo e as discriminações que atingem particularmente os negros. Nesta perspectiva, propõe à divulgação e produção de conhecimentos, a formação de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos orgulhosos de seu pertencimento étnico-racial para interagirem na construção de uma nação democrática, em que todos, igualmente, tenham seus direitos garantidos e sua identidade valorizada. Propõe-se a uma reeducação das relações, que leve os estudantes a questionar os padrões estabelecidos e aceitar a diferença como algo positivo.

O *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* foi implementado no mês de junho de 2009 é também um importante documento e suscita questões e ações a serem realizadas para que a Leis 10639/2003 e 11.645/2008 sejam de fato efetivadas.

O Plano tem como base estruturante os seis eixos estratégicos: Eixo 1. Fortalecimento do Marco Legal- Significa urgência na regulamentação das Leis 10. 639/03 e 11.645/08 no âmbito de estados, municípios e Distrito Federal e a inclusão da temática no Plano Nacional de Educação (PNE). Eixo 2. Política de Formação Inicial Continuada; Eixo 3. Política de Materiais Didáticos e Paradidáticos; Eixo 4. Gestão Democrática e Mecanismo de Participação Social; Eixo 5. Avaliação e Monitoramento e Eixo 6. Condições Institucionais - que se refere à rubrica orçamentária.

Referente ao âmbito educacional e mais direcionado a questão dos direitos humanos, que não poderia deixar de ser citado é o documento do Programa Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH/2006) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (2012) que institui diretrizes que orientam o trabalho pedagógico neste sentido e apontam alguns aspectos da formação em direitos humanos e das relações sociais.

Já o *Plano Nacional de Educação* (PNE, 2014) é uma política de Estado de Educação, traz a necessidade dos estados e municípios elaborarem seus planos para a próxima década, no intuito de alinhar-se os planos ao PNE. Dentre as metas para a educação na próxima década, as poucas referências que se encontra sobre a temática no documento estão contempladas na Meta 8 que se resume em igualar a escolaridade média entre negros e não negros declarados à Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE.

Dentre estes documentos existem outros elaborados pelo MEC que merecem também destaque, como as Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais (2006); as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Indígena na Educação Básica (2012); as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Quilombola (2012) e as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (2012).

As políticas de promoção da igualdade racial são frutos de um processo de lutas sociais e não uma "dádiva do Estado" como aponta Gomes (2011). As lutas e jogos de interesses revelam o campo conflitivo no qual se encontram as ações, programas e projetos voltados para a garantia do direito à diversidade étnicorracial desencadeada pelas leis no Brasil. Fonseca (2013) afirma que pensar políticas públicas como "o governo em ação" é uma forma minimalista. Essa concepção de política pública soa como algo de aparência "neutra" e "consensual", pois voltada ao "bem-estar social" e a promoção, proteção, reparação e a efetivação dos direitos humanos, ninguém discordaria.

Essa compreensão encobre as disputas de poder e a infindável teia de interesses, que congrega desde a capacidade técnica de elaborar e desenvolver um dado programa, as contendas orçamentárias, e as combinações e recombinações de interesses. No entanto, a

avaliação de efetividade de uma política pública segundo Fonseca (2013) deve se esforçar para demonstrar o impacto da política pública nas condições de vida da população atingida, capacidade de transformação dos grupos sociais ao qual ela se destina.

As diretrizes expõem que o sucesso das políticas públicas de Estado, institucionais e pedagógicas, voltadas para as questões étnico-raciais depende necessariamente de condições físicas, materiais, intelectuais e afetivas favoráveis para o ensino e para aprendizagens. Dependem do trabalho conjunto, visto que as mudanças éticas, culturais, pedagógicas não se limitam à escola precisam de uma articulação entre processos educativos escolares, políticas públicas, movimentos sociais, dentre outros.

O sistema meritocrático que agrava desigualdades e gera injustiça, ao reger-se por critérios de exclusão, fundados em preconceitos e manutenção de privilégios para os sempre privilegiados não foi rompido. Contudo, não se pode negar que através da proposição de tais políticas muitos caminhos foram abertos e muitos diálogos instaurados, ações desenvolvidas neste campo e os grupos sociais historicamente discriminados na sociedade brasileira vem se afirmando e reivindicando sua representação no âmbito político e educacional.

Estas políticas até então foram pouco adotadas pelo Estado brasileiro e pelo próprio MEC. Deste modo, podemos dizer que o processo de implementação dessas políticas é permeado por avanços e recuos. Falta ainda a inserção da questão racial de forma mais contundente nas metas educacionais do país, no Plano Nacional da Educação, nos planos Estaduais e Municipais, na gestão da escola e nas práticas pedagógicas e curriculares de forma mais efetiva.

2.3 A questão étnico-racial nas propostas e políticas educacionais no município de Goiânia

O 1° eixo do Plano Nacional de Educação diz sobre o fortalecimento do Marco Legal e urgência na regulamentação das Leis 10. 639/03 e 11.645/08 no âmbito de estados, e municípios. Sendo assim entendemos que estas propostas têm sido pouco reforçadas nas políticas educacionais do Município de Goiânia.

De modo geral temos em âmbito municipal respaldo pela Lei 7.207 de junho de 1993 que dispõe sobre o combate do racismo no município de Goiânia sancionada na gestão de Darcy Accorsi composta de quatro artigos com ênfase na formação continuada de professores.

No Artigo 1° inciso II aponta para a reciclagem periódica dos servidores públicos, especialmente de creches e os de escolas municipais, de modo a habilitá-los para o combate às ideias e práticas racistas. No inciso IV aponta para a inclusão de conteúdos programáticos sobre história da África e afro-brasileira no currículo das escolas públicas municipais. Estabelece ainda no calendário oficial do município o Dia da Consciência Negra celebrado anualmente em 20 de novembro.

Foi aprovado em 2004 o Plano Municipal de Educação de Goiânia (PME), Lei n° 8.262 de 30 de junho. Com enfoque na diversidade cultural religiosa, fica evidenciada a importância da inserção de temáticas voltadas à educação das relações étnico-raciais na rede pública municipal.

Em Goiânia existia a Secretaria Municipal de Políticas para a Promoção da Igualdade Racial – SEPPIR foi criada pela Reforma Administrativa que alterou o Artigo 5º, da Lei Complementar nº 183, de 19 de dezembro de 2008. O órgão, que é resultado da transformação da Assessoria de Políticas para a Promoção da Igualdade Racial integrava a estrutura organizacional da Administração Direta do Poder Executivo de Goiânia, e foi extinta no início do ano de 2015 com a promessa de inserção da mesma na Secretaria de Direitos Humanos que estava por ser criada para substituir a Assessoria de Direitos Humanos. A extinção da SEPPIR em Goiânia revela que a questão étnico-racial não é a prioridade dos gestores municipais.

Gomes e Guimarães (2013) apontam em um estudo sobre as ações desenvolvidas pela SME de Goiânia no período de 2005 a 2012 em relação à ERER mostram que estas ações coordenadas pelo Centro de Formação dos Profissionais da Educação (Cefpe) estiveram voltadas para a formação continuada de professores. Após as diretrizes nacionais de 2004 estas questões ganharam mais visibilidade na RME. Em 2006 foi elaborado um plano de trabalho em parceria com o MEC/FNDE para oferta de cursos de formação continuada de professores e para aquisição de material didático sobre a temática.

Em 2007 foi realizado pela Cefpe o curso História e Cultura Africana e Afro-brasileira com 180 professores da RME atuantes na sala de aula. No entanto considerou-se o número de vagas muito restrito, vendo a necessidade de ampliar o número de vagas tendo em vista que a quantidade de professores na Rede é de aproximadamente 6.000. No mesmo ano foi organizado pelo Cefpe um grupo de trabalho para 25 professores de História.

Conforme Gomes e Guimarães (2013) a partir de 2010 o processo da implementação das diretrizes na SME entra numa fase de busca de articulação entre as ações desenvolvidas pela secretaria com movimentos sociais organizados, com órgãos da prefeitura de Goiânia e com Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros (NEAB) articulações que ampliam o sentido e

natureza teórica e metodológica das discussões desenvolvidas pela SME. Porém, a avaliação dessas iniciativas na Rede evidenciou que as ações isoladas de formação de professores não revertiam em ações pedagógicas e administrativas para a Educação das relações étnico-raciais nas instituições educacionais.

Em 2012 aconteceu o I Seminário de Educação para as Relações Étnico-raciais e a I Mostra Étnico-Racial da SME para o público de aproximadamente 380 profissionais com exposição de trabalhos realizados por escolas da Rede. Conforme Gomes e Guimarães (2013) a experiência da SME evidenciou que de 2002 a 2012 de forma isolada ou em parceria, a secretaria vem desenvolvendo diferentes ações, com foco nas questões étnico-raciais, com ênfase na formação continuada de professores, mas, que por vezes ampliava para as questões do currículo e da aquisição de material didático.

Observou-se assim que as ações aconteciam sem articulação com a necessidade de mudança substancial no currículo escolar. Tendo a consciência de que a visão linear e eurocêntrica de conteúdos de ensino, assim como a ideia de "democracia racial" devem ser rompidas, assim como assumida um olhar rigoroso sobre a história do Brasil, desconstruindo mitos e concepções estereotipadas construídas ao longo dos tempos. Apesar dos desafios a serem superados observou-se que a SME, vem proporcionando momentos de estudos e debates acerca do combate ao racismo.

A RME é formada por 335 instituições de Educação Básica, composta por 167 escolas, 113 Centros Municipais de Educação Infantil, 55 instituições de Educação Infantil conveniadas e dois Centros Municipais de Apoio à Inclusão.

Em uma estrutura como esta apesar de haver alguns planos de formação continuada de professores (as) desenvolvidos pela SME como apontado anteriormente, não há ainda uma proposta política pedagógica que regule e oriente a Educação das relações étnico-raciais na realidade goianiense. Porém, há um documento em processo de elaboração e tem por nome preliminar *"Política Inclusão, Diversidade e Cidadania"* com previsão de ficar pronta para junho de 2016 que se refere a uma política de implementação cujo objetivo principal é a garantia de direitos aos educandos da RME no que se refere ao respeito de suas identidades.

É uma política que está sendo pensada de forma diversificada com diferentes locais de fala, a comissão de escrita da política é compota por 28 pessoas, com representantes de cada estância da SME para que a discussão não ficasse presa somente ao setor pedagógico. Estão presentes o Departamento de Administração, o (DGP) Departamento de Gestão de Pessoas, o fundo, as Unidades Regionais, Departamento Pedagógico, Conselho Municipal, Conselho de Diretores (CONDIR), dentre outros.

As propostas específicas da SME do Ciclo, da Eaja, da Educação Infantil trazem propostas de inclusão social e cultural, porém não há uma política que unifique as discussões como um todo e que traga nesta proposta os pontos que são necessários para implementação e para a garantia de direitos de todos os educandos, que seja o eixo norteador, um eixo único garantindo assim todas as discussões já presentes na secretaria e avançando também em relação as políticas do governo federal em relação a diversidade social e cultural é que a "Política Inclusão, Diversidade e Cidadania" foi pensada.

Como estudado anteriormente, desde 2005 a discussão das relações étnico-racial já está presente na SME por meio de ações formativas, diretamente desenvolvida pelo Cefpe. Há poucas formações, há a necessidade de formações sistemáticas. Todavia, é preciso ter clareza que a formação somente não dá conta desse processo e de suprir todas as necessidades.

Surgiu então a necessidade de uma política municipal de implementação das relações étnico-raciais que envolva todas as instancias da Sme propondo ações específicas para implementação das Leis 10.639/03 e 11.645/08 em âmbito municipal. Essa política vem reafirmar e ampliar discussões que já estão acontecendo na SME, que precisam se materializar em um documento. As orientações dessa política devem contemplar as formações e o acompanhamento, principalmente o currículo e a prática escolar, a produção de material didático, ações propositivas voltadas para os educandos e para os professores.

Nas palavras de uma professora que coordena o grupo de trabalho responsável pela elaboração de políticas voltadas para a inclusão, diversidade e cidadania na SME, as dificuldades encontradas no processo de escrita são enormes:

> "Na discussão de concepções que as pessoas trazem suas ideologias então você equalizar ou tentar discutir por isso em uma politica é muito complicado, nós estamos falando de garantia de direitos às vezes a pessoa não se coloca no lugar do outro não percebe o direito do outro a luta pela reivindicação pela identidade do outro, o respeito a identidade do outro a garantia da identidade do outro essa é o grande desafio e essa perspectiva que as relações étnico-raciais entram que é na perspectiva de garantir a identidade da população, não da população, do povo negro né com sua história, sua cultura então é nessa perspectiva que a gente tenta trabalhar a politica" (Warlúcia Pereira).

Assim, a elaboração de políticas educacionais específicas para as relações étnico-raciais, no município de Goiânia tomam como referência as Leis 10.639/03 e 11.645/08, e procura contemplar as necessidades educacionais. Para tanto a instituição pretende realizar pesquisas quantitativas e qualitativas, ouvindo os professores (as), para conhecer melhor a realidade educacional do município, no que refere ao assunto e possibilitando um diálogo entre essa realidade e a política educacional voltada para as relações étnico-raciais. Para a

elaboração da referida política a SME estabeleceu parcerias com as instituições federais, a Universidade Federal de Goiás por meio do NEAD, Faculdade de História e por meio destas foram ministrados dois cursos, Educação antirracista promovido em parceria com o NEAD e a Faculdade de História por meio do curso África e arte educação: construção de objetos pedagógicos com aprovação pelo MEC/SECADI.

Ainda conforme a interlocutora acima mencionada, em uma visão geral as instituições educacionais de Goiânia implementam propostas de educação antirracista e ações relacionadas as Leis 10.639/03 e 11.645/08, mas nem sempre alcançam os resultados previstos na Lei e muitas vezes acabam por reafirmar o racismo. Ela ressalta ainda que às vezes, as ações não são efetivadas permanecendo como propostas no texto do Projeto Politico Pedagógico da escola, ou quando implementadas, se restringem às datas comemorativas. Seria necessária, para além de uma política oficial, a formação de uma cultura de educação antirracista, que possibilitaria:

> "Uma descolonização em relação a mente, as nossas posições, os nossos olhares, porque isso tem que descortinar voltar outro olhar porque foram anos e anos de uma colonização de uma sociedade que é racista e que não se percebe racista né e não assume seu racismo né então é um caminhar muito longo até que a sociedade entenda e assuma e passe a trabalhar numa educação antirracista" (Warlúcia Pereira).

Concluindo, percebe-se que apesar do que prescrevem as leis anteriormente citadas a discussão sobre a educação para as relações étnico-raciais no âmbito da SME do município Goiânia encontram-se em fase inicial, não existindo ainda uma política consolidada no que se refere ao assunto. A pesquisa constata algumas referências à ERER nas diretrizes que tratam das diferentes modalidades que compõem a Educação Básica. Entretanto, não existe um documento único que oriente de modo de geral as ações das instituições responsáveis pela implementação dessa política.

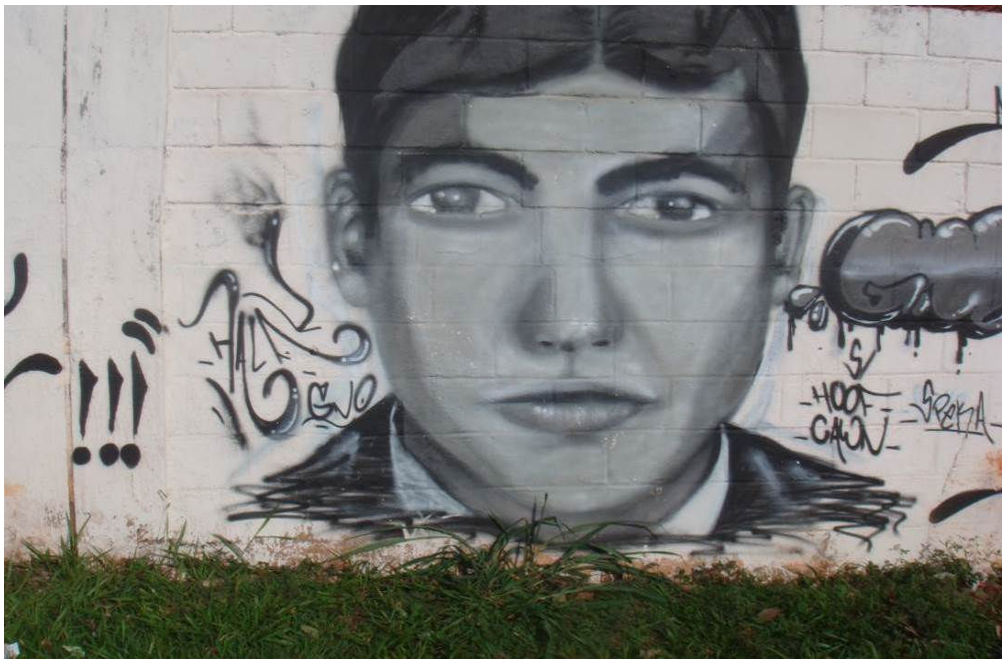
Por inciativa da própria SME ou das instituições de ensino são desenvolvidas atividades referentes à ERER, sobretudo no que diz respeito a ações voltadas para a formação de professores e divulgação e socialização de trabalhos realizados nas unidades escolares. As quais são implementadas principalmente através de curso de formação continuada e de mostras pedagógicas. Mas essas ações acontecem de forma esporádica e não de uma forma contínua e sistemática.

CAPÍTULO III
RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA ESCOLA MUNICIPAL MARCOS ANTÔNIO DIAS BATISTA GOIÂNIA/GO

3.1 Conhecendo o contexto: estrutura física, organização e funcionamento da Escola Municipal Marcos Antônio Dias Batista

A Escola Municipal Marcos Antônio Dias Batista é uma instituição pública mantida pela prefeitura de Goiânia e faz parte da Rede Municipal de Educação. É uma instituição relativamente jovem, com 19 anos de atividade. Foi fundada em 25 de setembro de 1995 na gestão Municipal de Darcy Accorsi. Está localizada na Região Noroeste, na Av. Otávio Lúcio, Setor Estrela Dalva, Goiânia-Goiás.

O nome foi dado em homenagem ao estudante Marcos Antônio Dias Batista, o mais jovem (15 anos) desaparecido político durante a Ditadura Militar ocorrida no Brasil entre os anos de 1964 e 1984.



Arte grafite no muro da escola: retrato de Marcos Antônio Dias Batista. Escola Municipal Marcos Antônio Dias Batista. Data: 06/11/2014. Foto: Tainara Jovino.

Esta peculiaridade faz da comunidade escolar pesquisada um contexto diferenciado uma vez que, em função de toda história de Marcos Antônio, tem uma ligação estreita com

projetos voltados para a memória, direitos humanos, a questão da violência e dos reflexos do passado autoritário na atualidade. Para que se mantenha na memória o que aconteceu com o jovem Marcos, são elaborados na comunidade escolar projetos e ações em prol do "lembrar para nunca mais repetir".

A escola se encontra em um bairro considerado periférico e a situação socioeconômica da comunidade atendida é classificada como carente ou classe baixa. No Projeto Político Pedagógico (PPP) as falas dos professores apontam constantemente para dificuldades relacionadas a essa realidade, tal como violência, uso de drogas, defasagem do processo de ensino-aprendizagem, evasão escolar, dentre outras.

A gestão da escola no ano de 2014 esteve sob direção da Pedagoga Rosângela Ferreira Braga dos Santos eleita por meio de votação direta da comunidade escolar. Nesta data a gestão municipal era do prefeito Paulo de Siqueira Garcia e na SME da Secretária de Educação Neyde Aparecida da Silva.

A escola é ampla e os estudantes e professores tem acesso livre aos diversos espaços da instituição. Conta atualmente com 14 salas de aulas; 01 sala de professores; 01 sala de educação física (sala da coordenação); 01 depósito de merenda; 01 cozinha; 01 sala de leitura; 01 laboratório de informática; 01 laboratório de ciências; 02 almoxarifados; 01 diretoria; 01 secretaria; 02 banheiros para funcionários; 02 banheiros para alunos; 01 pátio coberto; 01 quadra poliesportiva; 03 banheiros para portadores de necessidades especiais e 01 guarita para o guarda municipal.

Quanto aos recursos materiais, a escola conta com acervo de livros didáticos (enviados pelo MEC); e paradidáticos; 07 aparelhos de som portáteis; 05 computadores; 01 impressora de tinta a jato, 02 impressoras de tinta multifuncionais; 02 impressoras a laser; materiais para prática de educação física; materiais escolares diversificados; materiais e jogos pedagógicos; mapas cartográficos; 03 televisores; 01 retroprojetor; 02 globos terrestres; 04 aparelhos de DVD; 01 mesa de ping-pong; 02 mesas de pebolim; 02 projetores de imagem multimídia com telão; 01 maquina digital; 03 mesas na sala de leitura; 06 quadros brancos; 05 quadros de vidro e 14 mesas para professores.

A escola é organizada em Ciclos de Formação e Desenvolvimento Humano. A organização em ciclos pressupõe segundo o PPP (2014) o respeito ao processo de construção de conhecimento de cada educando. Pauta-se na perspectiva de Vygotsky (2002), ou seja, o sócio construtivismo para defender que a construção do pensamento e da subjetividade é um processo cultural, e não uma formação natural e universal da espécie humana. Nesse sentido,

o processo de humanização revela que o indivíduo não nasce com todas as características, mas é formado na interação de suas características biológicas com o meio social.

Os Ciclos de Formação e Desenvolvimento Humano propõem o agrupamento dos estudantes, crianças e adolescentes de acordo com suas fases de formação: Ciclo I - corresponde ao período da Infância - 6 a 8 anos; Ciclo II - abrange à Pré-adolescência - dos 9 aos 11 anos; Ciclo III - corresponde ao período da Adolescência – 12 aos 14 anos. Os alunos no ciclo são agrupados por idade evidenciando o desenvolvimento da criança e do adolescente, e como se processa esse desenvolvimento de acordo com as fases de formação, cada ciclo corresponde a 3 anos.

A escola atende aos Ciclos I, II e III além de comtemplar a Educação de Adolescentes Jovens e Adultos (EAJA), que funcionam no período matutino, vespertino e noturno. Os (as) professores (as) formam coletivos por ciclo, sendo a aprendizagem conduzida é compartilhada por esse grupo de docentes e não mais por professores (as) individualmente, ou seja, cada professor (a) se incumbe de uma disciplina específica mesmo sendo pedagogo (a).

A escola contava na ocasião de realização da pesquisa com quatro fontes de recursos financeiros. O Programa de Autonomia Financeira da Escola **(**P.A.F.I.E) que disponibiliza verba do tesouro nacional em três repasses ao ano, e é destinado para a compra de produtos de limpeza e material de expediente; O Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), que faz um único repasse ao ano para ser gasto conforme as necessidades da escola; O PDDE integral que tem a finalidade de implementação do Programa Mais Educação e de custear despesas com os monitores responsáveis pelo desenvolvimento das atividades e finalmente, do programa Mais Educação criado pela portaria n° 17/2007, uma iniciativa coordenada pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) em parceria com a Secretaria de Educação Básica (SEB) e com as Secretarias municipais e Estaduais de Educação. Sua operacionalização é feita por meio do PDDE e o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Tem como objetivo aumentar a oferta educativa nas escolas públicas, por meio de atividades optativas agrupadas em macrocampos dentre estes aparecem os direitos humanos, cultura e artes.

Existe na escola um Conselho Gestor que participa ativamente na administração, deliberando sobre a utilização e destinação destes recursos, sejam eles repassados pelo governo Federal e Municipal, sejam advindos de outras fontes.

A escola participa e tem obtido destaque nos processos avaliativos do governo federal, o IDEB que é a combinação de dois indicadores educacionais, o Censo Escolar e da Prova Brasil. Esta instituição de ensino superou as metas traçadas, tanto para os anos iniciais, quanto

finais, pelo IDEB para 2011. Nos anos iniciais, a meta estabelecida era 3,9 e a escola alcançou 4,7. Já nos anos finais, a meta era 3,4 e a escola atingiu 3,6 (PPP 2014, p, 25). No PPP está registrado que as avaliações realizadas servem também para o diagnóstico interno e assim, para redirecionamento do trabalho pedagógico na instituição.

A avaliação interna da instituição é realizada trimestralmente, feitos através de registros descritivos sobre os avanços e as dificuldades dos alunos nos Ciclos I, II e III e EAJA. A avaliação contínua e processual é obtida pela média das áreas afins através das produções de textos, provas, seminários, trabalhos de pesquisa e outros. A ficha descritiva do aluno é acompanhada por uma ficha de conteúdos trabalhados durante o trimestre em cada disciplina (PPP 2014, p 28).

A escola funciona segundo o calendário da Secretaria Municipal de Educação de Goiânia que rege as instituições públicas educacionais do município de Goiânia seja elas de Educação Infantil ou de Ensino Fundamental.

3.1.1 A comunidade escolar: conhecendo os (as) protagonistas

A Escola Municipal Marcos Antônio Dias Batista situa-se em uma região que caracteriza-se por problemas socioeconômicos e alto índice de violência. Parte da totalidade dos alunos é formada por pessoas consideradas carentes, assim para parcelas desses alunos a escola é a única referência sócio-cultural do Bairro Estrela Dalva. O PPP (2014) documenta que "alguns alunos são oriundos de famílias necessitadas de grande amparo psicossocial, com baixíssimos níveis de escolaridade. Apresentam também problemas disciplinares, dificuldade de socialização e, entre eles, uma parcela considerável de portadores de necessidades especiais" (p 20).

A escola atende pessoas na fase da infância, da pré-adolescência, da adolescência e a idade adulta. Os problemas que surgem entre a comunidade de estudantes são frequentemente relacionados e justificados nas falas dos educadores pela violência, uso de drogas, defasagem do processo de ensino-aprendizagem, evasão escolar, problemas que atrapalham a trajetória escolar da criança.

A comunidade discente da escola Marcos Antônio Dias Batista é constituída, na sua maioria de estudantes negros. Entretanto, também são atendidos alguns alunos indígenas.

Ocorrem ainda casos de alunos (as) diagnosticados com Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH), os quais estes são acompanhados por professores (as) de apoio.

Existe na comunidade escolar uma quantidade significativa de alunos do Ciclo II e do Ciclo III que ainda não estão alfabetizados, o que representa um problema considerado sério para a escola.

As turmas são assim organizadas: Ciclo I – Turno Vespertino: Agrupamento A com (3 turmas) - 90 alunos; Agrupamento B com (3 turmas) - 90 alunos; Agrupamento C com (2 turmas) - 70 alunos. Ciclo II - Turno Vespertino: Agrupamento D com (2 turmas) - 70 alunos; Agrupamento E com (2 turmas) - 70 alunos; Agrupamento F com (2 turmas) - 70 alunos.

Ciclo II - Turno Matutino: Agrupamento D com (2 turmas) - 70 alunos; Agrupamento E com (2 turmas) - 70 alunos; Agrupamento F com (2 turmas) - 70 alunos.

Ciclo III - Turno Matutino: Agrupamento G com (3 turmas) - 105 alunos; Agrupamento H com (2 turmas) - 70 alunos; Agrupamento I com (3 turmas) - 105 alunos. E a EAJA que funciona no período noturno e que abrange da 1° a 8° ano e atende cerca de 111 alunos. O total de alunos atendidos na escola no ano de 2014 era de 1061.

Totaliza nesta unidade educacional o quantitativo de 81 funcionários, desses 47 são professores. Os professores são em sua maioria concursados. São 5 professores de Português, 1 de Espanhol, 4 de inglês, 2 de História, 2 de Biologia, 5 Educação física, 4 Matemática, 2 de Geografia, 2 de Arte. São 23 professores regentes com formação em pedagogia e 24 professores com formação em áreas específicas. Há ainda, 1 auxiliar que atende na sala de leitura, 14 agentes de apoio educacional, 1 secretária geral, 4 merendeiras, 4 auxiliares de secretaria e 1 porteiro.

Trabalham na instituição professores (as) efetivos (as) e contratados (as) que ministram as diversas disciplinas e os pedagogos (as) que atuam no Ciclo I e nos primeiros anos do Ciclo II com disciplinas específicas. Ainda tem a presença dos (as) profissionais remunerados com bolsas do Programa Mais Educação que ministram aulas de reforço e de complementação no contraturno dos (as) estudantes.

A Escola Municipal Marcos Antônio Dias Batista conta constantemente com a colaboração de pessoas externas à comunidade escolar, que são convidadas para ministrar palestras e participar de eventos. A gestão compreende a importância de dialogar com outros locais de fala para compartilhar e construir o saber junto aos estudantes.

3.1.2 Organização curricular e a questão étnico-racial no Projeto Político Pedagógico

O currículo como documento que regula o trabalho pedagógico na escola Marcos Antônio Dias Batista aponta para a concepção pedagógica, os objetivos e métodos da instituição. Por isso para se conhecer a escola temos que atentar para este, pois, como apontam os pensadores estudados, nós não apenas criamos o currículo, mas, ele também nos cria ao passo em que deve dirigir nossas ações de acordo com o que nele foi documentado.

Foi possível perceber que o grupo de profissionais tem uma preocupação em incluir as temáticas relacionadas à Educação das relações étnico-raciais no currículo escolar principalmente nas disciplinas de Artes, Língua Portuguesa e História. O PPP da instituição é elaborado anualmente em parceria com toda a comunidade escolar, pelos (as) educadores (as) da instituição e dividida por disciplinas. A comunidade acredita que este documento seja de suma importância para a educação, pois, além de demostrar a concepção e a filosofia da instituição, também define aspectos dos seus planos de ação.

A análise do PPP de 2014 da Escola Municipal Marcos Antônio Dias Batista revela a concepção pedagógica bem como a concepção de formação humana da unidade escolar. No que se refere à temática étnico-racial o documento aborda a partir das noções de igualdade e a diversidade.

A Escola Marcos Antônio Dias Batista conforme o documento se pauta na prática democrática, participativa e transparente, a qual concebe imprescindível para que todos os segmentos da sociedade possam conhecer, acompanhar, questionar e cobrar o que o PPP propõe. Tem como proposta assegurar a construção da cidadania, fundada na criatividade, criticidade, nas responsabilidades advindas das relações sociais, econômicas, políticas e culturais. Citando o Regimento Escolar acredita que:

> Assumir uma Gestão Democrática significa ter responsabilidade na garantia da qualidade de uma mediação do conhecimento no seio da prática social global. Ou seja, assumindo como ação básica da educação, a formação humana dos cidadãos. Além disso, uma gestão educacional democrática deve operacionalizar em suas estruturas escolares a legislação proposta no currículo dentro da dinâmica cotidiana da escola, concretizando o que foi proposto nos documentos oficiais, tais como o Regimento Escolar, Seção I, artigo 5º, que declara os objetivos gerais da Educação Municipal:
> I. Desenvolver o educando, assegurando-lhe a formação básica comum indispensável para o exercício da cidadania fornecendo-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores,
> II. Compreender os direitos e deveres da pessoa humana, do cidadão, do Estado, da família e dos demais grupos que compõem a comunidade,

> III. Compreender o respeito, a dignidade e as liberdades fundamentais do homem,
> IV. Desenvolver de maneira integral a personalidade humana e sua participação na obra do bem comum,
>
> V. Preparar o indivíduo para o domínio dos recursos científicos e tecnológicos que lhe permita utilizar as possibilidades e vencer as dificuldades do meio (PPP 2014, p. 19).

A gestão democrática na educação deve assegurar segundo a concepção expressa no PPP uma educação comprometida com a sabedoria de viver junto, respeitando as diferenças, comprometida com a construção de um mundo mais humano e justo para todos, independentemente de raça, cor, religião ou opção de vida. Isso significa tomar decisões, organizar e dirigir as políticas educacionais que se desenvolvem na escola de uma forma comprometida com a formação da cidadania. Segundo a proposta pedagógica o próprio Sistema de Ciclos de Formação e Desenvolvimento Humano representa essa democracia, pois, considera impossível trabalhar nesta perspectiva sem uma organização democrática em todas as instâncias do ambiente escolar.

Em síntese o que se pode perceber e conforme é descrito no documento as ações previstas se orientam e objetivam "a preparação do educando para uma participação ativa na sociedade" (PPP 2014, p 6).

Há uma consciência explicita no documento de que a própria estruturação da organização curricular seja alvo de questionamentos. O próprio documento ressalta que a escola tem muito a refletir sobre sua organização curricular, a começar pela compreensão de que a sua ação passa a ser uma intervenção singular no processo de formação do homem (sic) na sociedade atual. Nesse paradigma, entende que o (a) professor (a) já não pode ser considerado (a) como único (a) detentor (a) de um saber e que simplesmente lhe basta transmitir.

Concebe o ambiente escolar como um espaço de socialização, conhecimento, humanização, preservação da cultura, inclusão de todos os alunos em idade escolar ou daqueles que deixaram de frequentá-la por um determinado tempo e pretendem a ela retornar. Afirma que a escola é o espaço em que os educandos, concebidos como sujeitos de direitos, aprendam a conviver, debater, questionar, analisar o mundo vivido, estabelecer relações, sintetizar, articular o pensamento próprio (PPP 2014, p. 6-7).

Concebe que a aprendizagem humana é social e cultural, ou seja, é nas interações com o meio que o ser humano vai se apropriando sistemas simbólicos, práticas sociais e culturais. Nesse processo, que se efetiva na vida em sociedade, o ser humano elabora formas de conceber e de se relacionar. Essas formas não são fixas elas se modificam e se diferenciam ao

longo do tempo. A escola segue uma concepção sócio-construtivista de aprendizagem e desenvolvimento humano, concebe a aprendizagem como um fenômeno que se realiza na interação com o outro (PPP 2014, p.16).

Quanto ao modo de avaliar propõe fugir do modelo tradicional de caráter verificativo e classificatória da qual, muitas vezes, pode ser utilizada com um teor repressor. Aponta que esta deve proporcionar momentos de mudança, avanço, progresso, enfim, aprendizagem, pois ela é processual, contínua, participativa, diagnóstica e investigativa. Assim, avalia-se para diagnosticar avanços e entraves, a fim de agir, problematizar, interferir e redefinir os rumos e caminhos a serem percorridos. Entende que a avaliação escolar deve estar a serviço de uma prática pedagógica que esteja preocupada com a educação como mecanismo de transformação social, na busca da superação do autoritarismo enraizado em nossas salas de aulas e no estabelecimento da autonomia do educando (PPP, 2014, p. 28).

O PPP é organizado disciplinarmente. Em cada disciplina estão elencados os conteúdos que serão de cada trimestre com cada ciclo e com cada agrupamento. As disciplinas são Língua Portuguesa e Inglesa, Matemática, História, Geografia, Artes, Ciências, Educação Física. Estas disciplinas são organizadas separadamente por ciclo e agrupamento. No PPP de 2014 aparecem alguns objetivos para o ano, dentre os objetivos que foram previstos nos anos anteriores alguns foram mantidos, outros inseridos e outros retirados. No tocante às relações étnico-raciais, foi possível perceber que no ano de 2014 foi ampliada de forma significativa a presença da temática no documento, tendo em vista os documentos dos anos anteriores.

A temática da diversidade étnico-racial aparece como tema transversal e com maior ênfase nas disciplinas de História, Língua Portuguesa e Artes. Tais temas aparecem de forma aleatória e às vezes repetitivas. A diversidade étnico-racial aparece no currículo como tema transversal com ênfase na cultura indígena e afro-brasileira.

A igualdade e a diversidade são contempladas no referido PPP ao defender que a educação é direito social básico e universal de todo ser humano independente da origem social, de sexo, de etnia e de credo. Ao objetivar desenvolver o entendimento e o respeito histórico cultural aos diversos grupos étnicos do povo brasileiro, aponta o direito fundador e constitutivo dos sujeitos históricos e coletivos, pois, seria a partir da compreensão da relação que os homens estabelecem entre si e com a natureza que são garantidos, ampliados e criados novos direitos.

A educação das relações étnico-raciais é abordada no currículo pelo viés da lei 10.639/2003, como inserção do ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena, e por ocasião disto os conhecimentos inseridos são os que a lei estabelece, ou seja, a

ênfase está na cultura afro-brasileira e indígena. Os conteúdos que aparecem nas disciplinas ao longo do PPP são referentes ao conhecimento das etnias: indígenas (Karajá, Xavante, Avá-Canoeiro) e de grupos afro-descendentes (Kalunga e Cedro) propondo a compreensão de sua história e cultura e a contribuição destes povos à cultura brasileira.

Aponta o desenvolvimento de projetos interdisciplinares, envolvendo os temas transversais para abordar conceitos que remetem à diversidade cultural. Reconhece a necessidade de resgatar a própria história, tendo como objetivo elevar a autoestima de alunos (as) negros (as), possibilitando que o indivíduo se identifique como sujeito da história.

A proposta metodológica do trabalho com a temática aparece de forma similar na maioria das disciplinas, aulas expositivas com debates, leitura e resumo de textos; uso do livro didático, como também de textos; imagens e mapas; jornais, revistas e almanaques, matérias retiradas da internet; seminários, debates e rodas de conversa; trabalhos em grupo e individuais; uso didático de atividades culturais e artísticas, tais como: filmes, músicas, textos literários, poesias e outros; pesquisas bibliográficas, na biblioteca escolar e em outras fontes, com orientação e mediação; uso de mapas, globos terrestres, atlas geográficos e outros recursos cartográficos para visualização e espacialização de fenômenos geográficos, atividades na quais seriam inseridos temas atuais da realidade brasileira (PPP 2014 p. 172).

Aparecem referências à diversidade étnico-racial e cultural na perspectiva de conhecer diversas manifestações culturais, através especialmente da arte e das religiões. Também ressalta a importância de ainda reconhecer as similaridades e diferenças dos diversos códigos culturais, no sentido de perceber a inter-relação entre as culturas.

Propõem trabalhar a questão da identidade e da diversidade através do reconhecimento de aspectos que o caracterizam os indivíduos conforme o grupo ao qual pertence, tais como características físicas e culturais, hábitos, costumes e valores, padrões de beleza e estética corporal etc.

Quando se refere à história do Brasil, o documento pauta-se no reconhecimento da contribuição e a influência da cultura africana, indígena, europeia, entre outras, nas produções artísticas e culturais, abordando também a história da colonização e o processo de escravidão, bem como os desdobramentos deste processo na atualidade como as desigualdades e o preconceito racial.

No mapa curricular da instituição a temática étnico-racial se mostra ainda com pouco território, porém, a escola desenvolve alguns subprojetos que envolvem os alunos em seus diversos aspectos cognitivo, artístico, emocional, dentre outras atividades formativas. Este é o caso do projeto "*Cultura Afro-brasileira e indígena"* (PPP 2014 p. 72) que, na ocasião de

realização da pesquisa de campo, estava sendo proposto como meio de implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, no currículo da escola.

Relacionado a essa proposta, existe outro documento intitulado *Subprojeto A cultura afro-indígena brasileira,* mais atualizado e em execução na unidade escolar. Este documento, ampliado e atualizado, não foi incluído na versão que foi enviada a SME. Todavia todo o trabalho desenvolvido na escola no ano de 2014, referente às relações étnico-raciais foi embasado nele.

O texto do projeto define como objetivo ampliar os conhecimentos dos (as) alunos (as) quanto à cultura brasileira, e não se restringe apenas aos momentos isolados entre aulas e projeto e as datas comemorativas, visando contribuir para a formação e para o reconhecimento e tomada de uma postura moral e ética em relação às diferenças.

Os objetivos específicos giram em torno de desmistificar os conceitos de África e nações indígenas passando a percebê-los como uma construção eurocêntrica, bem como de sensibilizar acerca da importância da influência afro-indígena no Brasil; de promover o reconhecimento e valorização da diversidade étnico e cultural em diferentes tempos e espaços como formador do elemento histórico; de identificar e valorizar os princípios de convivência democrática pautada pela igualdade de direitos e de reconhecer historicamente as diversas formas de relação com a cultura afro-indígena.

Apesar de abordar a temática pelo viés das Leis 10.639/03 e 11.645/08, o documento afirma que o projeto não se trata de mero legalismo, mas de uma iniciativa que visa corrigir nossa total ignorância em relação às duas principais matrizes de nossa cultura e de nosso povo e também resgatar a dignidade dos descendentes desta herança que traz marcado em sua pele as diferenças e, portanto, os que sofrem a discriminação e o preconceito.

O Projeto "A cultura afro-indígena brasileira" aborda conhecimentos como a diversidade de religiões, com destaque as de matriz africana, resistência dos negros escravizados no período colonial, racismo e as consequências desse passado na sociedade atual. As referências às temáticas indígenas aparecem na parte de conteúdos e objetivos do documento, de forma ampla, não só ligado ao processo de colonização portuguesa, mas também tendo com objetivo identificar e valorizar os diferentes tipos de culturas e etnias e de ampliar os conhecimentos dos estudantes sobre a vida e organização tribal (sic). Conhecimentos inerentes às várias etnias propostas para conhecer as semelhanças e as diferenças, permanências e transformações sociais, econômicas, culturais e étnicas, a partir da dimensão cotidiana, partindo da realidade em que vivemos.

As ações propostas se referem à temática das relações étnico-raciais de uma forma ampla se vinculando a outras temáticas, como a pertença religiosa. Tais ações abrangeram: o evento da Páscoa na perspectiva afro-indígena e reflexões sobre o monopólio cristão nas questões da fé por meio de atividade cultural. Também fora realizadas três palestras voltadas para a discussão do tema conforme segue: "A população afro-indígena no mercado de trabalho: realidade e perspectiva"; "De amas de leite no Brasil colonial às babás do Brasil atual: a mulher negra nas relações familiares" e "Em nome do amor faz-se a guerra: igrejas e a perpetuação de preconceitos no Brasil".

Assim, os conteúdos propostos no projeto abordam aspectos que vão desde o processo de colonização até às políticas de ação afirmativas voltadas para os afro-brasileiros e indígenas no Brasil, implementadas nos governos Lula e Dilma.

Antes da implementação do projeto já havia sido realizado um levantamento do perfil étnico-racial dos estudantes através de sua produção textual narrando a história dos ancestrais, bem como discorrendo sobre sua pertença religiosa.

Foram propostas também Rodas duas rodas de conversa: "A diversidade étnico-racial na questão do gênero feminino e da prevenção da pedofilia e da violência contra a mulher" com representantes de quatro segmentos étnico-raciais predominantes no Brasil: indígena, cigana, negra e branca e a diversidade dos povos originais do Brasil e as especificidades dos índios urbanos, contando com a participação de indígenas e estudiosos da área, na ocasião do dia do índio.

Foram ainda realizados três Ciclos de debate com o título "Religião de todas as cores", contando com a participação de representantes indígenas; de membros da igreja Católica (renovação carismática e teologia da libertação) e de religiões de matriz africana (Umbanda, Candomblé).

No âmbito do referido projeto foram realizadas ainda outras atividades, conforme detalhado a seguir: 1) Festa junina afro-indígena utilizando os alimentos, decoração e trajes herdados das duas etnias. Mostra com folclores brasileiros que tratem da herança afro-indígena (com materiais produzidos durante as aulas). Desfile e escolha da rainha e do rei dos estudantes afro-indígenas por ocasião da valorização do dia do estudante; Homenagem dos professores (as) e funcionários (as) afro-indígenas da escola em ocasião do dia dos professores; 2) Passeios na Universidade Federal de Goiás (UFG) para levantar os percentuais da presença afro-indígena. Passeio para Pirenópolis onde se observaria a arquitetura colonial construída com contribuições dos negros e indígenas. Passeio no Museu Antropológico da UFG e do IGPA da PUC para melhor entendimento de nossa herança étnico-racial e

culminância do projeto com apresentações das produções realizadas numa festa afro-indígena e atividades culturais diversas; 3) A criação de um Kit denominado a "A cor da cultura" que contém: DVDs com a série de cinco programas (Ação, Mojubá, Nota 10, Livros animados e Heróis de todo o mundo, mini programas apresentando os personagens negros ilustres do passado e do presente) DC Gonguê (16 músicas com ritmos características afro-brasileiros de várias regiões do país), Jogos educativos: heróis de todo o mundo (jogos de perguntas e respostas) referentes às profissões ou áreas de destaque das personalidades apresentadas nos vídeos, mini glossário: Memórias das palavras e os três mapas: África, valores civilizatórios e diáspora africana e 4) O "Projeto Galeria Aberta", da disciplina de Artes, propôs trabalhar por meio da arte as questões, com obras de artistas envolvendo a temática indígena, negra e religiosa. Teve como objetivo desenvolver o gosto estético e a criação de imagem através da releitura de obras de arte de artistas brasileiros e goianos. Objetivando realizar releituras com alunos nas pilastras da área de convivência e corredores da entrada da escola. Neste projeto também havia propostas que eram inerentes à diversidade cultural, religiosa e étnico-racial.

Os conteúdos estão postos no currículo de forma a desconstruir a visão eurocêntrica sobre os demais povos colonizados e escravizados no Brasil e a conhecer as nossas raízes históricas no que diz respeito à formação da sociedade brasileira. Os temas referentes à cultura "afro-indígena" são abordados tendo como referência os conteúdos programáticos que já são tradicionalmente estabelecidos e por meio de subprojetos específicos. Apesar das temáticas referentes à ERER e ao ensino de história afro-brasileira e indígena terem hoje um pouco mais de espaço no mapa curricular a sua ênfase ainda está nas datas consideradas comemorativas tais como, o Dia do Índio, Dia da Consciência Negra, prevalecendo assim, os conteúdos considerados por Santomé (1995) "hegemônicos" no restante da matriz curricular.

3.2 O *olhar* e o *ouvir*: as concepções dos professores sobre a educação das relações étnico-raciais no contexto escolar

Ao chegar à Escola Municipal Marcos Antônio Dias Batista, espaço de campo etnográfico da pesquisa, tive a impressão de que o grupo estava aberto ao diálogo, e de que aparentemente não havia resistência a minha presença naquele ambiente. Com o decorrer dos dias a minha presença foi se tornando corriqueira e me foram sendo atribuídos papéis, o que

não sei se ocorreria se eu não fosse uma mulher negra, e se eu não tivesse como profissão o ofício de professora.

Nesta escola foi possível, por um lado, observar práticas cotidianas vivenciadas por estudantes e educadores em diferentes contextos, tanto em espaços de uso comum como o pátio, quadra de esportes, biblioteca e sala de professores e de coordenação, como em locais específicos, tais como sala de professores e salas de aulas. Durante estes momentos pude perceber a dinâmica escolar e observar e descrever o que nela acontece através não só do olhar, mas também do ouvir e escrever que são segundo Cardoso Oliveira (1998) os atos cognitivos através dos quais logramos construir nosso saber.

Por outro lado, a abertura que me foi dada por professores e estudantes para participar e colaborar com atividades da escola, proporcionou uma maior integração com o grupo. Na medida em que fui me familiarizando com o contexto escolar e me aproximando das pessoas fui construindo com essas últimas uma relação de confiança o que resultou em uma maior inserção neste contexto, inclusive assumindo papéis e tarefas, sempre com a consciência do olhar e do ouvir orientados ou "disciplinados" pelos referenciais teórico-conceituais da antropologia interpretativa (Geertz, 1988), o que Cardoso de Oliveira (1998) chama de "domesticação teórica do olhar". Esta domesticação implica na consciência de que a realidade investigada sempre é previamente alterada pelo modo como o pesquisador ou pesquisadora a visualiza.

Desde os primeiros momentos de minha presença no local, sobretudo depois que me apresentei e falei aos professores (as) da escola sobre os objetivos da minha pesquisa pude ouvir vários comentários a respeito do tema. Em meio às conversas informais e formais foi possível saber de casos de racismo ocorridos entre os (as) alunos (as), entre os (as) alunos (as) e servidores (as), dentre outros pares. Ao longo da pesquisa fui percebendo como a unidade de ensino trabalha e entende a Educação para as relações étnico-raciais, principalmente no que se refere ao ensino de história e cultura afro-brasileira, assim como algumas dificuldades, desafios e avanços na implementação de uma proposta pedagógica que contemple o assunto, conforme previsto nas Leis 10.639/03 e 11.645/08.

Na Escola Municipal Marcos Antônio Dias Batista, nem todas as disciplinas acolhem o ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena bem como as temáticas relacionadas à diversidade étnico-racial. Estas são trabalhadas apenas nas disciplinas consideradas especiais conforme as Leis 10.639/03 e 11.645/08, a saber, Literatura (Língua Portuguesa), Artes e História. Nestas disciplinas anualmente são desenvolvidos projetos de

forma abordando as relações étnico-raciais, com o intuito de efetivação do que foi proposto na Lei.

Assim, pode-se dizer que a escola trabalha na perspectiva da Educação das relações étnico-raciais (ERER), mas, nem sempre as ações acontecem da forma que foram planejadas inicialmente ou da forma considerada adequada.

No que se refere às concepções das professoras sobre a ERER na escola, conforme seus discursos, são recorrentes referências aos seguintes aspectos: a forma de desenvolvimento do trabalho pedagógico com relação à temática; a Formação continuada dos professores e a importância da mesma para o trabalho com a temática história e cultura afro-brasileira e indígena e as dificuldades encontradas na implementação da proposta bem como os avanços no que se refere ao assunto.

3.2.1 A diversidade étnico-racial na Escola Marcos Antônio Dias Batista

No contexto educacional da escola pesquisada estão imersas diferenciadas motivações e afinidades para se trabalhar a temática étnico-racial ou qualquer outra temática. Os (as) educadores (as) se veem envolvidos (as) no trabalho com a ERER e se assumem como formadores (as) dos (as) estudantes para compreenderem as diferenças e respeitá-las, por variadas motivações. Dentre estas ficaram evidentes: a) o cumprimento de uma obrigatoriedade relacionada ao ofício de professor; b) afinidade, devido a militância no MSN; c) pelo pertencimento étnico-racial e d) pela convivência em espaços comuns aos ocupados pelo negro no Brasil. Assim, é por uma série de questões que as profissionais justificam o envolvimento com a temática.

Nesta perspectiva a diretora da unidade escolar aparece com papel fundamental, com seu posicionamento político e como atuante, de longa data, no MSN pela causa da igualdade racial. Assim como outros (as) educadores (as) e como mulher negra segue resistindo ao racismo e as dificuldades vividas em sua trajetória. Demonstra a consciência de que a sua atuação extrapola função de diretora e se vê como uma figura até "folclórica" cuja presença influencia positivamente o alunado e toda comunidade escolar no sentido de assumir a identidade negra e de combater o racismo.

Fica evidente a importância dos Movimentos Sociais nas concepções dos (as) professores (as). A participação nestes movimentos parece proporcionar ao profissional um

engajamento e uma visão lúcida da realidade racista brasileira e da luta que se empreende em prol da igualdade racial, adquirindo um caráter educativo que se dá na dimensão da organização política e que implica na organização dos grupos através de uma consciência construída sobre a realidade (Gohn, 1992). Segundo Gohn, a participação nos movimentos sociais possibilita a construção da cidadania coletiva, que se dá quando são identificados os interesses opostos e parte-se para formulação de demandas e táticas para o enfrentamento dos oponentes e para a obtenção de um bem, por ser considerado um direito social.

Na dimensão da cultura política, o exercício da prática cotidiana leva ao acúmulo de experiências. Experiências vivenciadas no passado, como opressão, negação de direitos etc, são resgatadas no imaginário coletivo do grupo de forma a fornecer elementos para a leitura do presente. A fusão do passado e do presente se transforma em força social coletiva organizada conforme Gohn (1992).

A consciência gerada no processo de participação num movimento social leva ao conhecimento e reconhecimento das condições de vida de parcelas de população no presente e no passado. Os encontros contribuem para a formação desta visão que historiciza os problemas. As temáticas dos movimentos sociais populares urbanos possuem um objeto comum de reflexão: as populações carentes e marginalizadas da sociedade. Assim, conforme a autora acima citada, os movimentos sociais e a educação têm um elemento de união que é a questão da cidadania. Em suas próprias palavras:

> A educação ocupa lugar central na acepção coletiva da cidadania, pois ela se constrói no processo de luta que é em si próprio, um movimento educativo. A cidadania não se constrói por decretos ou intervenções, programas ou agentes pré-configurados. Ela se constrói como um processo interno, no interior da prática social em curso, como fruto do acúmulo das experiências engendradas. A cidadania coletiva é constituidora de novos sujeitos históricos: massas urbanas espoliadas e as camadas médias expropriadas. A cidadania coletiva se constrói no cotidiano através do processo de identidade político-cultural que as lutas cotidianas geram (GOHN, 1992, p 16).

Nesta perspectiva com a participação nos movimentos sociais aprende-se a não ter medo de tudo que foi inculcado como proibido e inacessível. Aprende-se a decodificar o porquê das restrições e proibições. Aprende-se a acreditar no poder das falas e das ideias, quando expressas em locais e ocasiões adequadas. E, sobretudo aprende-se a não abrir mão de princípios que balizam determinados interesses como seus.

Segundo os discursos de algumas professoras, no contexto da Escola Marcos Antônio Dias Batista, as situações de racismo são consideradas menos incidentes e as relações se dão

de maneira diferenciadas, pelo fato da maioria dos (as) alunos (as) serem negros (as), ao contrário de outros ambientes onde a presença do aluno (as) negro (a) é reduzida.

> (...) o fato de nós sermos escola pública de periferia estas relações se dão de uma maneira muito diferente, os meninos por mais que possa parecer contraditório eles se respeitam muito mais, então tem muito mais negro na escola, a convivência é muito comum, eles são amigos, saem juntos ,eles namoram ,brincam tudo junto então é mais difícil encontrar como a gente encontra em outros espaços, inclusive no espaço adulto né, também o fato de serem crianças e adolescentes que convivem muito com todas as diferenças. Na verdade, os problemas acontecem diferentes de outros espaços onde o Negro é de fato excluído mesmo, e aí quando ele está lá por outra razão é discriminado claramente, às vezes nem com palavras (Professora Bruna).

Porém, como aponta Munanga (2003) é difícil de decifrar o racismo brasileiro porque há uma ambiguidade, somos e não somos a todo o tempo. O racismo pode ser cordial e sutil, mas cria vítimas na sociedade. Torna-se difícil de combater, prejudica a consciência das vítimas e dos discriminadores, pois, não se expressa claramente, como é sutil as vítimas não se conscientizam, não se mobilizam e não criam mecanismos de solidariedade.

Então não é que não exista racismo no ambiente escolar, mais acredito que ele acontece de forma sutil e velada ou até por meio das famosas "brincadeiras" e "apelidos". Como aponta Lopes (2005) o racismo contra os negros no Brasil de tão sutil, ele é afetivo. Isto se expressa nas formas na qual a suavização das palavras forjou os estereótipos do "negão", "neguinha", "criolo" dentre outro que estariam revestidos de atitude carinhosa e afetiva.

Os (as) profissionais entendem a ERER pelo viés da Lei 10.639/03, pois, a mesma é frequentemente utilizada como respaldo para explicação de algum fato recorrente a inclusão dos conteúdos de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena. Pautam-se também nas Diretrizes Curriculares Nacionais e no PPP da escola que prevê a organização do currículo, inclui essas temáticas e orienta o trabalho pedagógico, as ações e subprojetos na escola.

Antes de ser instituída a obrigatoriedade via lei, já havia na escola discussão da temática, devido à diversidade presente na mesma, porém a lei ampliou e impulsionou essas discussões e especificamente no que diz respeito ao currículo desta escola os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira, africana e indígena tiveram mais espaço.

A ERER é entendida de diferentes maneiras pelos (as) profissionais da escola. A discriminação na nossa sociedade é apontada como resultante da falta de conhecimento sobre as diferenças. A penalidade da lei e as ações afirmativas voltadas para a igualdade étnico-racial são consideradas tardias, mas que está sendo repassado aos alunos. Todavia, entendem

que independentemente da obrigatoriedade não se pode fingir que as diferenças não existem e silenciá-las.

Dentre estas é entendida também como uma proposta essencialmente voltada para criação de mecanismos de defesa para as pessoas negras, a partir do conhecimento de sua história, identidade e direitos, como ressalta a diretora da escola.

> "Eu acho que tem que discutir essas questões não para achar que a escola tem poder suficiente para desfazer ou descontruir o discurso, não, mas para criar mecanismo para que os alunos possam numa situação de confronto eles tenham elementos para se defender, não que a escola descontrua" (Diretora Rosângela).

Como é proposto nas diretrizes é uma educação para todos, para compreender e respeitar as diferenças. Não é uma educação para o negro, pois como diria Gonçalves e Silva (2004) o problema não é o negro, mas o racismo e todos que não respeitam as diferenças. Esta concepção expressa o que Freire (2005) explica que o que pretende a educação bancária "é transformar a mentalidade dos oprimidos e não a situação que os oprime", pois, melhor adaptando-os a esta situação melhor os domina. Os oprimidos são os casos individuais "marginalizados" que discrepam da fisionomia geral da sociedade. São vistos como a patologia da sociedade sã que precisa se ajustar a elas. Então na ERER o foco deve estar na situação de opressão causada pelo racismo em nossa sociedade e para a mudança desta realidade.

Conforme Brasil (2004) a proposta de educação antirracista visa a reparações, reconhecimento e valorização da identidade, da cultura e da história dos negros brasileiros. Uma educação na qual todos os alunos negros e não negros, bem como seus professores, precisam sentir-se valorizados e apoiados. Uma maneira decisiva, da reeducação das relações entre negros e brancos, o que aqui estamos designando como relações étnico-raciais.

É neste sentido que as DCNs apontam uma perspectiva de educação interessante, que se refere ao trabalho com ênfase na diversidade, não se tratando de substituir nesta nova proposta de educação, uma cultura determinante de raiz europeia por uma de matriz africana, pois, a Educação para as relações étnico-raciais diz respeito a todos os brasileiros. Assim, o que se pretende é valorizar e expandir o "foco dos currículos escolares para a diversidade cultural, racial, social e econômica brasileira" (BRASIL, 2004, p. 17).

Dar ênfase a cultura de um só grupo étnico-racial no ambiente escolar como se vinha fazendo recai numa prática que colabora com a manutenção do quadro de desrespeito às diferenças e desconsideração do outro, recaí em uma prática etnocêntrica. O etnocentrismo

segundo Rocha (1988) se refere a uma visão de mundo onde o nosso próprio grupo é tomado como centro, concebido como superior e todos os outros são pensados e sentidos através dos nossos valores, nossos modelos, nossas definições do que é a existência.

Romper com o etnocentrismo e com o racismo se estabelece em um dos principais objetivos da ERER e também implementar, produzir e divulgar conhecimentos, atitudes, posturas e valores que promovam a igualdade étnico-racial no cotidiano das unidades escolares, pelo menos em tese. Pois, as práticas discriminatórias, racistas têm repercussões diretas no fazer pedagógico do cotidiano escolar e afetam os estudantes.

Apesar de não ser o único espaço no qual a educação se realiza, e onde a ERER pode estar presente, a escola é legitimada como principal território formal de produção, circulação, consolidação de significados e valores, e tem segundo Silva e Souza (2008) papel fundamental na reprodução da imagem que uma sociedade faz de si mesma, de sua história, de sua diversidade étnico-racial e cultural.

A comunidade escolar compreende a ERER como um projeto de renovação do ser humano, que venha a romper com as armadilhas do eurocentrismo que segundo Quijano (2005) é o nome de uma perspectiva hegemônica de conhecimento da versão eurocêntrica da modernidade e que tem como mito a ideia-imagem da história da civilização humana como uma trajetória que parte de um estado de natureza e culmina na Europa que é vista como símbolo de sociedade evoluída considerando as demais primitivas.

Na América Latina a perspectiva eurocêntrica como nova maneira de legitimar as antigas ideias e práticas de relações de superioridade/inferioridade entre colonizadores e colonizados foi adotada pelos grupos dominantes como própria. Os povos colonizados foram despojados de suas identidades históricas, e sua nova identidade racial, colonial implicava o despojo de seu lugar na história da produção cultural da humanidade.

Quando olhamos nosso espelho eurocêntrico, a imagem que vemos seja necessariamente parcial e distorcida. Aqui a tragédia é que todos fomos conduzidos, sabendo ou não, querendo ou não, a ver e aceitar aquela imagem como nossa e como pertencente unicamente a nós. Dessa maneira seguimos sendo o que não somos. E como resultado não podemos nunca identificar nossos verdadeiros problemas, muito menos resolvê-los, a não ser de uma maneira parcial e distorcida (QUIJANO, 2005 p. 129).

A proposta da ERER aparece também como uma proposta educacional que tem por objetivo de nós brasileiros entendermos as nossas identidades deterioradas pela colonização. Penso que a ênfase que foi dada à compreensão da nossa identidade que ficou evidente durante a pesquisa de campo é de extrema importância para compreender os problemas das

relações sociais e da educação. Num país como o Brasil, ou melhor, em todos os países do mundo hoje, as relações entre democracia, cidadania e educação não podem ser tratadas sem considerar a pluralidade cultural.

Trabalhar com a diversidade étnico-racial implica a reflexão sobre identidades e diferenças. Gomes (2002) aponta que a escola é um local privilegiado, pois, possibilita o encontro de diferentes presenças. Constitui-se em espaço sociocultural marcado por símbolos, crenças, culturas e valores diversos. Por isso a questão da diversidade na escola deveria ser considerada no que de mais fascinante ela proporciona às relações humanas: o encontro das diferenças.

Os educadores são segundo esta proposta de educação, profissionais da cultura, e não de um padrão único de aluno, de currículo, de práticas pedagógicas, de atividades escolares. As diferenças de sexo, étnico-racial, classe, crenças estão presentes nas relações. Porém, o trato pedagógico da diversidade é algo complexo, pois, exige o reconhecimento da diferença, e ao mesmo tempo o reconhecimento de padrões de respeito, de ética e garantia dos direitos sociais.

Para Gomes (2002) o respeito à diversidade étnico-racial e cultural não se restringe ao elogio das diferenças. Significa uma reflexão mais densa sobre as particularidades dos grupos sociais. Significa a adoção de políticas públicas que comtemplem o diverso. Tal conduta poderá resultar em uma mudança nas relações de poder, na redefinição de escolhas e no estabelecimento de uma verdadeira democracia.

> Educar para a diversidade é fazer das diferenças um trunfo, explorá-la na sua riqueza, possibilitar a troca, proceder como grupo, entender que dentro do acontecer humano é dentro de avanços e limites. E que a busca do novo, do diverso, que impulsiona a nossa vida e deve nos orientar para a adoção de práticas pedagógicas, sociais e políticas que em que as diferenças sejam entendidas como parte de nossa vivência, e não como algo exótico ou como desvio ou desvantagem (GOMES, 2002 a, 117).

Respeitar as diferenças na escola é reconhecer que os indivíduos são diferentes e aceitar as diferenças não enquadrar esses indivíduos em um padrão pré-estabelecido e desconsiderar suas especificidades e necessidades. Aparentemente há uma acolhida total com as diferenças e na sutileza vem à tona a visão eurocêntrica de mundo.

Entretanto, ainda que de forma sutil a visão eurocêntrica de mundo é acessada, quando se espera de estudantes negros, brancos, indígenas, dentre outros, os mesmos comportamentos, os mesmos sentimentos, os mesmos resultados. Têm-se conhecimentos da diferença, mas, também existe muita dificuldade em lidar com ela. Tomo como exemplo os

casos de estudantes indígenas na escola onde a pesquisa etnográfica foi realizada. Não existe um tratamento diferenciado com relação a esses alunos. Ao contrário espera-se que eles correspondam aos parâmetros estabelecidos pela unidade escolar, o que nos leva a concluir que essas identidades não são de fato respeitadas ou não estão sendo consideradas plenamente na política pedagógica da escola.

No entanto essa responsabilidade de formação para o respeito às diferenças e concebida pelo corpo docente como uma responsabilidade que extrapola os muros da escola, depende de instituições diferentes, religiosas e da família. Conforme as diretrizes combater o racismo, trabalhar pelo fim da desigualdade social e racial, empreender reeducação das relações étnico-raciais não são tarefas exclusivas da escola. As formas de discriminação de qualquer natureza não têm o seu nascedouro na escola, porém o racismo, as desigualdades e discriminações correntes na sociedade perpassam por ali (BRASIL, 2004).

A discussão sobre diversidade na escola, especificamente nas aulas expositivas, é feita atrelado à questão socioeconômica da sociedade brasileira. A questão da pobreza e da desigualdade econômica é apontada pelas professoras como crucial, pois, não há como se discutir a situação do negro sem se discutir o pobre na realidade brasileira.

Mas, sabemos que a suposta democracia racial, que faz parte do imaginário brasileiro, que prega o modo de conceber as relações entre os vários grupos étnico-raciais de forma pacífica e cordial e dificulta a compreensão da raiz histórica dos problemas do Brasil, com relação à violência, à discriminação, à manutenção e negação da existência de preconceitos raciais é um mito. Apesar de não poder ignorar a existência das desigualdades econômicas, concordando com Munanga (2003) deve-se pensar a inclusão a partir da questão étnica e não só socioeconômica. Trabalhar só do ponto de vista socioeconômico é legitimar o mito da democracia racial e continuar negando o problema do racismo.

No período observado, na Escola Marcos Antônio Dias Batista a religiosidade foi o principal viés usado para subsidiar as discussões sobre a temática relações étnico-raciais, já que os/as profissionais que lá atuam acreditam que ser esse é o campo fértil das diferenças. Por esse motivo a escola realizou o "Ciclo de debates Religiões de todas as cores", para proporcionar esse espaço de conhecimento e diálogo com as diferenças. Por acreditarem na força que a religião tem como promotora de intolerância, e aponta a importância de se discutir com os estudantes a influência e o papel da religião na visão de mundo.

Os (as) alunos (as) se interessam e interagem nos diálogos e debates propostos pelos (as) educadores (as). Religião e diversidade étnico-racial são temáticas que estão presentes em palestras, rodas de conversas e debates em sala de aula e coletivamente no pátio e chamam a

atenção dos (as) estudantes apesar de trazer certo estranhamento, o que é compreensível, pois, como afirma Rocha (1988) a diferença é ameaçadora porque fere nossa própria identidade cultural. O monólogo etnocêntrico funciona com o espanto, curiosidade e perplexidade diante de como as coisas podem funcionar daquele jeito, coloca em dúvida as suas verdades e a do outro e hostiliza e inferioriza, subalterniza o modo de proceder do outro. Um determinado grupo concebe a sua visão como a única possível, a superior, a certa. E o agir do outro fica sendo engraçado, absurdo, anormal e ininteligível.

Destacarei algumas ações realizadas na escola para exemplificar como acontece o trabalho pedagógico no que se refere à temática em questão, na escola, a começar pelos "Ciclos de debates-Religião de todas as cores". Tive a oportunidade de observar o III evento de uma série de três, pois os demais já haviam ocorrido na ocasião do meu trabalho de campo na escola. O "III Ciclo de debates-Religião de todas as cores", aconteceu no dia 20 de novembro de 2014 e contou com representantes das seguintes religiões: Ateísmo, Religião de matriz africana, Espírita (Kardecista), Católica (Carismática), e um representante da Umbanda que não pode estar presente no dia do evento. Este evento trouxe diferentes personalidades para dialogar com os (as) estudantes.

Os representantes compartilharam concepções de vida e de suas crenças. O representante da Religião de Matriz Africana foi o que mais chamou atenção a começar por sua indumentária diferenciada. Provocando assim, grande questionamento durante o debate. O representante da religião de matriz africana traz para discussão temas como o racismo, direitos, preconceito religioso e liberdade religiosa. Suas falas foram pautadas nos princípios de igualdade de direitos e do respeito às diferenças.

Alunos assistindo ao III ciclo de debates religião de todas as cores. Escola Municipal Marcos Antônio Dias Batista. Data: 20/11/2014 foto: Tainara Jovino.

Participantes do III Ciclo de Debates Religiões de todas as cores. Da esquerda para a direita: Vicente (funcionário da escola e representante do ateísmo); Rosângela Braga (diretora da escola); (representante do espiritismo Kardecista); Rodrigo Pereira (assessor de direitos humanos); Maristela (professora de história na escola e idealizadora do projeto); Ifaseun Onifade/ Babalawo (representante da religião de matriz africana candomblé). Escola Municipal Marcos Antônio Dias Batista. Data: 20/11/2014. Foto: Tainara Jovino.

Nesta ocasião aconteceu também nas turmas do Ciclo II uma série de eventos culturais denominados "para relembrar a nossas origens". Aconteceram rodas de capoeiras com a participação de estudantes e profissionais da instituição. Houve também outras apresentações, abrangendo literatura relativa à estética negra; danças temáticas e rodas de capoeira, todas elas tendo os/as estudantes como protagonistas.

Roda de capoeira com alunos do Ciclo II Escola Municipal Marcos Antônio Dias Batista Data: 24/11/2014. Foto: Tainara Jovino.

Contação da história “Menina bonita do laço de fita”. Ciclo II Escola Municipal Marcos Antônio Dias Batista. Data: 24/11/2014. Foto: Tainara Jovino

.

Dança da música Waka Waka (This time for África-Shakira) realizada por alunas do Ciclo II. Escola Municipal Marcos Antônio Dias Batista. Data: 24/11/2014. Foto: Tainara Jovino.

Outro evento presenciado foi a “Roda de conversa: Gênero feminino e a questão étnico-racial no mundo do trabalho” dentro das atividades do “Março mulher” no dia 05/03/2015 em parceria com o Fórum Goiano de Mulheres (FGM) com representantes das etnias negra, branca, indígena e cigana. A escola entende que este debate é primordial para a comunidade, pois, a escola é o ponto de contato dos estudantes com a diversidade, assim sendo, é um espaço por excelência de aprendizado e convivência social. Este evento estava dentro do subprojeto “Sexualidade e gênero história e cultura afro-indígena brasileira”.

Neste evento todos os (as) representantes falaram um pouco sua experiência como mulher negra, cigana, branca e indígena dentro de seus ambientes de trabalho e um pouco de suas trajetórias que foram traçadas até se chegarem ao patamar que estão em suas vidas profissionais. A fala que chamou mais atenção foi da mulher cigana que apontou as dificuldades enfrentadas pela sua comunidade principalmente pelas mulheres que são vistas

muitas vezes como feiticeiras e de outras formas preconceituosas e deturpadas. Diz da experiência de ser discriminada e do quanto às crianças ciganas sofrem no seu processo de escolarização. Os (as) alunos (as) ficaram bastante motivados (as) com essa presença e esta convidada foi alvo de muitas perguntas, demostrando a tamanha curiosidade que os mesmos possuem de conhecer aquele que é diferente.

Participantes da "Roda de conversa: Gênero feminino e a questão étnico-racial no mundo do trabalho". Da esquerda para a direita: Cleonice (funcionária da instituição); Rodrigo Pereira (Assessor de Direitos Humanos); Marta Faustino Nobre (Mestra em Direito Penal UFG- Gerente do jurídico da Caixa Econômica Federal); Filha de Marineuza; Marineuza (Enfermeira); Maristela Crestani (Professora de história da instituição); Regina Célia Freitas (Artesã e representante da comunidade Gitana de Goiânia); Rosenilda Trindade Costa (Mestra em Educação pela UFG, Rede de atenção à criança e ao adolescente-SME); Rosângela (diretora da escola). Escola Municipal Marcos Antônio Dias Batista. Data: 05/03/2015 Foto: Tainara Jovino.

Dança Cigana com alunos. Escola Municipal Marcos Antônio Dias Batista. Data: 20/11/2014. Foto: Tainara Jovino.

Na realização do trabalho é frequente a utilização de recursos literários através de histórias que falam sobre a cultura afro-brasileira, principalmente relacionada à estética negra como, por exemplo; Menina bonita do laço de fita, as tranças de Bintou e Os cabelos de Lelê. Nas turmas do ciclo III os alunos são maiores e usualmente se utilizam recursos como: Rodas de conversas, debates, com presenças de personalidades diferenciadas, trabalhos lúdicos através da arte e de pintura de obras que envolvem as temáticas. Literatura infanto-juvenil e infantil, textos da mídia em geral, artigos de opinião dos jornais e revistas, imagens, fotografias, texto com imagens.

O projeto Galeria Aberta desenvolvida pela disciplina de Artes também está dentro de atividades que são configuradas pela unidade escolar como representação da cultura afro-indígena na Escola Municipal Marcos Antônio Dias Batista. Propôs trabalhar por meio da arte as questões, com obras de artistas envolvendo as temáticas: diversidade cultural, religiosa e étnico-racial. Teve como objetivo desenvolver o gosto estético e a criação de imagem através da releitura de obras de arte de artistas brasileiros e goianos. Objetivando realizar releituras com alunos nas pilastras da área de convivência e corredores da entrada da escola. A pintura das pilastras da escola pelos alunos fez parte da culminância do projeto.

Alunos do Ciclo III pintando nas pilastras da escola. Projeto Galeria aberta. Escola Municipal Marcos Antônio Dias Batista. Data: 22/10/2014. Fotos de Tainara Jovino.

"Obra: Sem título" Projeto Galeria Aberta. Escola Municipal Marcos Antônio Dias Batista. 17/06/2015. Foto: Tainara Jovino.

“Obra: Releitura Iza Costa Homenagem à América Latina” Projeto Galeria Aberta. Escola Municipal Marcos Antônio Dias Batista. 17/06/2015. Foto: Tainara Jovino.

“Obra: Sem título” Projeto Galeria Aberta. Escola Municipal Marcos Antônio Dias Batista. 17/06/2015. Foto: Tainara Jovino.

"Obra: Decy Grafite" Projeto Galeria Aberta. Escola Municipal Marcos Antônio Dias Batista. 17/06/2015. Foto: Tainara Jovino.

"Obra: Sem título" Projeto Galeria Aberta. Escola Municipal Marcos Antônio Dias Batista. 17/06/2015. Foto: Tainara Jovino.

"Obra: Sem título" Projeto Galeria Aberta. Escola Municipal Marcos Antônio Dias Batista. 17/06/2015. Foto: Tainara Jovino.

Neste contexto a arte é considerada de fundamental importância no trabalho com a temática étnico-racial, por entenderem que a arte interfere de uma forma tão forte na nossa cultura, o Brasil é um país multicultural e a arte leva os alunos a perceberem isso de uma forma lúdica, prática e prazerosa. Os trabalhos artísticos retratam a cultura negra, indígena, bem como a diversidade religiosa.

Enfim, o trabalho realizado na escola como um todo está no sentido de desconstruir a visão estereotipada da cultura africana, afro-brasileira e indígena. Porém, a forma com que algumas atividades são realizadas muitas vezes é alvo de questionamento pelas próprias profissionais. A escola estar aberta às discussões sobre as diferenças étnico-raciais, sobre o racismo e descriminação e implementa na medida do possível essa proposta educacional, mas, ainda não se chegou efetivamente a um projeto de educação antirracista.

3.2.2 O ensino de história e cultura afro-brasileira e indígena e a formação dos professores

Um ponto recorrente no que diz respeito ao trabalho com a ERER é a questão da formação específica de professores (as) e a forma com que esta influencia nas mentalidades dos (as) profissionais e como irá refletir no trabalho no que se refere temática em discussão. Nas falas dos (as) profissionais (as), a formação teórica para o desenvolvimento do trabalho pedagógico é considerada de grande relevância. Todavia, apesar de haver uma consciência de que existem cursos de formação neste sentido, nem todos (as) os (as) profissionais da escola tiveram a oportunidade de participar dos mesmos. A falta de conhecimento aprofundado sobre o tema é apontada diversas vezes como uma dificuldade enfrentada pelos (as) educadores (as) e até como um entrave para o desenvolvimento adequado do trabalho acerca da temática afro-indígena como denominam os (as) professores (as).

Conforme Gomes (2005) a discussão sobre a questão racial está ligada a um terreno delicado: as nossas representações e os nossos valores sobre o negro. As representações sobre o negro e às identidades são temáticas que a escola está cada vez mais desafiada a enfrentar e a tratar pedagogicamente. Certamente uma melhor compreensão sobre o que é o racismo e seus desdobramentos é um dos caminhos para se pensar estratégias de combate dos preconceitos raciais na educação. E esta compreensão pode se dar de diversas formas, dentre elas, a formação, seja ela inicial ou continuada.

Nas palavras de Petronilha Gonçalves e Silva:

> O desconhecimento das experiências de ser, viver, pensar e realizar de índios, de descendentes de africanos, de europeus, de asiáticos, faz com que ensinemos como se vivêssemos numa sociedade monocultural. Isto nos torna incapazes de corrigir a ilusão da democracia racial, de vencer determinações de sistema mundo centrado em cosmovisão representativa de uma única raiz étnico-racial. Impede-nos de ter acesso a conhecimentos de diferentes origens étnico-raciais, e ficamos ensinando um elenco de conteúdos tido como o mais perfeito e completo que a humanidade já teria produzido. Tornamo-nos incapazes de perceber as vozes e imagens ausentes dos currículos escolares: empobrecidos, mulheres, afro-descendentes, africanos, indígenas, idosos, homossexuais, deficientes, entre outros (SILVA, 2007, p 501).

Estas representações e modos de pensar o negro no Brasil são muitas vezes permeadas pelo que os autores decoloniais vão chamar de colonidade do poder e do saber. Segundo Lander (2005) a colonialidade do saber pode ser considerada como um dispositivo que organiza a totalidade do espaço e do tempo de todas as culturas, todos os povos e os territórios

do planeta, o presente e o passado, em uma grande narrativa universal. Nessa narrativa, a Europa é, ou sempre foi simultaneamente o centro geográfico e a culminação do movimento temporal. Trata-se de uma hegemonia epistêmica com o poder de nomear, de criar fronteiras, de decidir quais conhecimentos são verdadeiros e quais são falsos e, assim, de estabelecer uma visão de mundo dominante.

Porém, no entendimento das profissionais da Escola Municipal Marcos Antônio Dias Batista a formação continuada para o trabalho com as relações étnico-raciais não é uma das prioridades dentro da RME. Quando são oferecidos cursos sobre essa temática o número de vagas é reduzido e muitas vezes são ministrados fora do horário de trabalho dos (as) educadores (as) o que gera desestímulo em participar das formações, pois, não é exceção na realidade da Rede, profissionais que tem carga horária de trabalho dupla ou até mesmo tripla, o que inviabiliza a participação de muitos (as).

Um dos eixos do Plano de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2009) é a atenção especial que deveria ser dada à formação inicial e continuada de professores. Assim:

> A formação deve habilitar à compreensão da dinâmica sociocultural da sociedade brasileira, visando a construção de representações sociais positivas que encarem as diferentes origens culturais de nossa população como um valor e, ao mesmo tempo, a criação de um ambiente escolar que permita que nossa diversidade se manifeste de forma criativa e transformadora na superação dos preconceitos e discriminações étnico-raciais (Parecer CNE/CP n. 03/2004).

Deste modo, compreende-se que a ERER se propõe à construção de uma cultura de respeito e valorização das diferenças e empreende um processo de reeducação das relações entre os indivíduos. Relações estas que foram cruelmente marcadas pela experiência colonial brasileira, na qual predominava uma atitude racista e uma relação hierárquica. Os estigmas decorrentes desta conflituosa relação permeiam o contexto escolar, afetando o fazer pedagógico e os estudantes, principalmente o fenômeno que é designado pelos pensadores Quijano (2002) e Mignolo (2003) de "Eurocentrismo". Para Munanga (2003) a educação eurocêntrica nega a própria humanidade, pois, reconhecer que é um ser humano igual o outro é um processo difícil diante desta educação que está posta, hierarquizada e sob um padrão que não nos é própria.

Diante de toda dinâmica sociocultural e histórica que envolve a ERER, as professoras das disciplinas Língua Portuguesa, História e Artes que segundo a Lei 10.639/03 e 11.645/08 devem trabalhar com a história e cultura afro-brasileira e indígena não se sentem totalmente preparadas para trabalhar a temática, mas minimamente capacitadas, através de um

conhecimento e embasamento que elas mesmas buscam individualmente, muitas vezes com recursos próprios. As profissionais que se disseram mais preparadas para trabalhar com a temática foram as que passaram por uma formação continuada, não que os cursos supram todas as necessidades educacionais, mas influenciam na segurança e na propriedade para ministrar aulas e discutir sobre o assunto.

Outro aspecto observado na fala das profissionais é a resistência de alguns (as) dos (as) professores (as) com a temática. Esta resistência pode ser resultado de diferentes fatores. Muitos (as) não buscam o embasamento teórico e a compreensão sobre as questões que envolvem a ERER o que recai muitas vezes no tratamento estereotipado destes conhecimentos, principalmente quando o (a) professor (a) se vê diante da necessidade ou até mesmo da obrigatoriedade de trabalhar com os mesmos.

Concordando com Gomes (2005) ainda há um imaginário que discutir relações raciais não é tarefa da educação, mas um dever dos militantes políticos, dos sociólogos e antropólogos. Este pensamento demonstra uma total incompreensão sobre a formação histórica e cultural da sociedade brasileira, trazendo implícita a ideia de que não é competência da escola discutir temáticas que fazem parte do nosso complexo processo de formação humana. A função da escola estaria reduzida à transmissão de conteúdos historicamente acumulados, como se esses pudessem ser trabalhados de maneira desvinculada da realidade social brasileira.

A concepção dos (das) educadores (as) condiz com a ideia de que a educação é um processo amplo e complexo de construção de saberes culturais e sociais, que fazem parte do acontecer humano. Neste patamar a formação ocupa, segundo as concepções compartilhadas pelas entrevistadas, um espaço primordial na mudança das mentalidades e uma maior aproximação e compreensão do tema, o que vai influenciar, de forma direta, a prática pedagógica. A forma com que o professor pensa as questões relacionadas à diversidade étnico-racial vai transparecer em seu discurso em sala de aula.

Para que haja um tratamento do tema em pauta de modo a ampliar, diversificar e complexificar os conhecimentos sobre os conteúdos que envolvem a ERER e o respeito às diferenças é preciso que o profissional tenha também uma visão ampla sobre esses assuntos. Deste modo, conforme Gomes:

> Para que a escola consiga avançar na relação entre os saberes escolares/realidade social/diversidade étnico-cultural é preciso que educadores compreendam que o processo educacional também é formado por dimensões como ética, as diferentes identidades, a diversidade, a sexualidade, a cultura, as relações raciais, dentre outras. Trabalhar com estas dimensões não é transformá-las em conteúdos escolares ou

> temas transversais, mas ter a sensibilidade para perceber como esses processos constituintes da nossa formação humana se manifestam na nossa vida e no próprio cotidiano escolar. Dessa forma podemos construir novas formas de convivência e respeito entre professor, alunos e comunidade. É preciso que a escola se conscientize de que ela existe para atender a sociedade na qual está inserida e não órgãos governamentais ou aos desejos dos educadores (GOMES, 2005, p. 147).

Caso contrário, continuaremos tratando as temáticas que envolvem a ERER e as culturas afro-brasileira e indígena especificamente falando, como historicamente foram tratadas de forma simplificada, subalterna e estereotipada. E em decorrência deste processo, a sociedade brasileira continuará legitimando o racismo e não conseguirá avançar na construção de projetos de educação antirracista e de uma sociedade mais justa e que leve em consideração os aspectos étnico-raciais na proposição de políticas publicas como é o caso das ações afirmativas. Não que a formação de professores (as) seja resolução de todos os problemas da educação, mas há que se admitir que ela ocupa papel importante na construção de uma educação antirracista.

3.2.3 Dificuldades e avanços na Educação para as Relações Étnico-Raciais na escola

As Leis 10.639/03 e 11.645/08 que preveem o direito dos negros e indígenas se reconhecerem na cultura nacional, expressarem visões de mundo próprias, manifestarem com autonomia, individual e coletiva, seus pensamentos, é considerada uma política relativamente nova no âmbito educacional se nós levarmos em consideração o tempo que uma lei leva para ser conhecida e todo seu processo de efetivação.

A partir da pesquisa de campo etnográfica, com observações e entrevistas foi possível perceber algumas dificuldades e avanços, no que se refere à implementação da ERER na Escola Municipal Marcos Antônio Dias Batista. Dentre as dificuldades inclui-se a falta de formação docente para a realização do trabalho; a resistência dos professores em relação à educação das relações étnico-raciais na escola e dificuldades relacionadas à própria estrutura do sistema educacional do município. Os avanços são referentes à abertura ao diálogo com as diferenças; o espaço que os conteúdos e saberes relativos à ERER ocupam no mapa curricular

e no cotidiano da escola e a forma de desenvolvimento do trabalho com a história e cultura afro-brasileira e indígena.

Como abordado no tópico anterior a falta de formação específica para o trabalho com a ERER é uma dificuldade enfrentada pelos (as) educadores (as) da Escola Municipal Marcos Antônio Dias Batista. O preparo teórico e prático facilita a condução das questões por mais adversas que elas sejam, pois há uma dificuldade real de se trabalhar com o que é desconhecido.

As profissionais não se sentem totalmente preparadas para tratar das temáticas. Daí a necessidade de se insistir e investir para que os professores, além de sólida formação na área específica de atuação, recebam formação que os possibilite não só a compreender a diversidade étnico-racial, mas também a lidar positivamente com ela e, sobretudo, criar estratégias pedagógicas que facilite a compreensão dessa diversidade por parte dos alunos.

Para Silva (2007) o desconhecimento das experiências da cultura de índios, de descendentes de africanos, de europeus, de asiáticos, faz com que ensinemos como se vivêssemos numa sociedade monocultural. Tornando-nos incapazes de corrigir a ilusão da democracia racial e reproduzir um elenco de conteúdos tido como o mais perfeito e completo que a humanidade já teria produzido.

Apesar do avanço no trabalho com a ERER, e do grupo de educadores estarem hoje mais aberto ao diálogo, não há por parte de todos os docentes um engajamento, podendo-se dizer que em alguns casos existe uma resistência no que se refere ao assunto, o que configura uma dificuldade. Essa resistência é uma questão delicada, muitas vezes ligada a diferentes fatores, tais como, falta de preparo ou de afinidade; escassez de tempo e recursos e negação da própria identidade. Como afirma a diretora da escola:

> "Mas isso é um processo muito grande de resistência é o que eu te falei, pra gente discutir essas questões dentro da escola ou em qualquer outro lugar a gente tem que se assumir e isso é uma coisa muito difícil para muita gente porque é você assumir algo que é negado socialmente" (Diretora Rosângela).

Uma das causas apontadas para a resistência é o fato do trabalho com as atividades relacionadas à ERER ser visto pelos educadores como trabalho a mais e de forma estereotipada:

> (...) mesmo que a equipe seja boa e uma equipe disponível, há uma resistência porque pensa-se que é um trabalho a mais, há uma dificuldade de se compreender que é um trabalho que pode ser feito junto né e ai essa coisa de pensar no trabalho a mais criou uma resistência e a mesma dificuldade será encontrada também ao nível

> psíquico com os estudantes especialmente com os afrodescendentes por que não há um sentimento de pertença porque o que vai equivaler ao sentimento de pertença é a herança negativa do escravismo, é isso que aparece, então assim pensar no negro é pensar só no negro escravo porque os nossos livros infelizmente ainda hoje, só fala do negro enquanto escravo, não se fala dos negros como pessoas brilhantes que conquistaram um espaço, que seja uma referência boa, então nesse sentido ninguém quer se ver né dessa maneira, então isso tanto dentro do universo dos professores, dos profissionais e dos estudantes é recorrente (Professora Maristela).

O estigma que segundo Goffman (1982) aponta para a relação que se estabelece entre atributo e estereótipo é uma forte desaprovação de características ou crenças pessoais que vão contra normas culturais. Os estigmas estão relacionados com a pertença a uma raça, nação ou religião. Esta questão está presente na fala das professoras já que elas afirmam que pensar no negro está ainda muito associado aos processos de escravidão, de sofrimento e subalternidade.

A questão de estarmos em um país racista e de pessoas que negam suas identidades e que não reconhecem a existência do racismo, influencia negativamente no desenvolvimento do trabalho com a ERER, o que demonstra que o processo de colonização afeta as mentalidades até os dias atuais. Nesse caso, para superar essa dificuldade, segundo Quijano (2005) seria necessário a "descolonização do saber" direcionada principalmente para o resgate dos saberes que foram silenciados e estereotipados pela colonialidade ao longo da história. A fala de uma das educadoras ressalta esses efeitos da colonização das mentes e dos saberes, o que afeta as atitudes das pessoas sobre suas identidades que passam a serem vistas de forma negativa:

> "Nós estamos em um país que nega as suas origens, um país que não se assume enquanto país racista e aí estas relações elas permeiam tudo, todas as relações nossas, todas as relações, é familiar, é no trabalho em todos os lugares ela está permeada. E aí agente percebe assim a dificuldade de se trabalhar essa temática, porque para trabalhar isso eu tenho que me assumir e eu não quero assumir uma coisa que para o resto do país não é boa" (Diretora Rosângela).

A falta do sentimento de pertença, o não reconhecimento dos alunos, das famílias e até mesmo de alguns professores como negros, a falta de empoderamento e de se verem imersos no processo é apontado como uma dificuldade. Os discursos apontam para uma alienação no que se refere às características étnico-raciais e consequente desejo de aproximação ao padrão branco quando, por exemplo, pessoas negras se autodeclaram como morenas, pardas dentre outras gradações.

Outro ponto recorrente é a complexidade da questão do pertencimento étnico-racial na sociedade brasileira, quando se refere especificamente à raça, se torna ainda mais complicada.

Na América latina em particular, desenvolveu-se uma prática de classificação racial que se apoia em características fenotípicas da pessoa, na qual se classifica pela cor da pele, tipo de cabelo. Estes são os marcadores que conferem identidade racial. Devido à base colonial a questão racial brasileira se mostra ambígua e cheia de nuanças e gradações, o que resulta em um tratamento das temáticas referentes ao assunto de forma simplificada e estereotipada devido à falta do sentimento de pertença. Este aspecto é evidenciado na fala da educadora:

> (...) isso é uma questão pessoal mesmo, sua intimidade com a temática seu grau de envolvimento, até que ponto você se sente pertencente também, o sentimento de pertença é importante, quando a pessoa tem uma visão estereotipada é porque ela não se sente pertencente a determinado grupo ou a determinada cultura e como eu me sinto de dentro, estou por dentro, então fica mais fácil por que você se vê, se coloca, tem que se colocar no lugar dos outros. Esse sentimento de pertença como eu estava dizendo ele é necessário para você lidar com as questões de uma forma mais verdadeira, não rotulada e não estereotipada senão você se sente como pegando um manual, olha isso é certo, isso é errado, isso é adequado, isso não é adequado, esse conceito é correto, digamos assim para tratar não posso falar negro tenho que falar afrodescendente, isso não muda nada, não muda mentalidade, não muda atitude, não muda visão de mundo (...) (Professora Maristela).

As identidades étnicas e as diferenças que caracterizam o país foram historicamente negadas no âmbito social e no âmbito educacional, no último caso, principalmente no que se refere à escolarização. A compreensão dessa questão na atualidade esta diretamente relacionada ao conhecimento dos processos históricos, sociais e culturais referentes à mesma.

As identidades e as representações sobre as mesmas são sempre construídas pelo autorreconhecimento (de pessoas, grupos, povos) e pelo reconhecimento externo (de outras pessoas, outros grupos, outros povos, de países e poderes públicos). Segundo Hall (2005) e Taylor (1998), a nossa identidade é parcialmente formada pelo reconhecimento ou pela má percepção que os outros têm dela. Ou seja, uma pessoa ou um grupo de pessoas pode sofrer um prejuízo ou uma deformação real de suas identidades se o olhar das pessoas ou sociedades que os rodeiam lhes atribuem uma imagem limitada, depreciativa ou desprezível deles mesmos. Assim, o não reconhecimento ou o reconhecimento inadequado da identidade do "outro" pode causar prejuízo a esse outro, ao aprisioná-lo a um modo de ser reduzido e resultando um autorreconhecimento negativo e depreciativo.

A formação da sociedade brasileira imputa a ela uma peculiaridade que se pauta na diversidade dos povos que formam a nação. A fábula das três raças e a teoria da miscigenação da população colabora na reprodução de verdades para desvirtuar as identificações do brasileiro. Conforme Munanga (2003), a identidade negra não surge da tomada de consciência de uma diferença de pigmentação ou de uma diferença biológica entre populações negras e

brancas e/ou negras e amarelas. Ela resulta de um longo processo histórico que começa com o "descobrimento" do Brasil no século XV e do continente africano e de seus habitantes pelos navegadores portugueses. Esse acontecimento abriu o caminho para as relações mercantilistas com a África, ao tráfico negreiro, para a escravidão e também para colonização do continente africano e de seus povos.

Gomes (2002) em seu estudo mostra que a trajetória escolar é um importante momento no processo de construção da identidade do indivíduo. Porém, vem reforçando estereótipos e representações negativas sobre o segmento étnico-racial negro e o seu padrão estético. Ela pontua que nas sociedades em que a questão racial é um dos aspectos estruturantes das relações de poder, o cabelo e a cor da pele são os aspectos mais visíveis da diferença racial e portador de uma forte dimensão simbólica, relacionados muitas vezes com a inferioridade e tem sido usado como elementos definidores do lugar do sujeito dentro do sistema de classificação racial brasileiro.

A questão da identidade apresenta uma dinâmica inesgotável no tempo e no espaço. Munanga (2003) baseando-se do ponto de vista da antropologia, diz que todas as identidades são construídas, daí o verdadeiro problema de saber como e a partir de quê. A elaboração de uma identidade empresta seus materiais da história, da geografia, da biologia, das estruturas de produção e reprodução, da memória coletiva e dos fantasmas pessoais, dos aparelhos do poder, das revelações religiosas e das categorias culturais.

A crença na existência de uma democracia racial no Brasil por parte dos professores e alunos é um entrave para a compreensão do racismo, dos mecanismos através dos quais ele opera e do reconhecimento das diferenças. Essa questão também é assim compreendida pelas professoras entrevistadas. Como aparece na fala destacada abaixo, essas profissionais acreditam que o racismo está cristalizado nas mentalidades dos (as) alunos (as) e professores (as) e age com sutileza, sendo difícil e complicada a sua desconstrução:

> (...) está introjetado em nós, visões estereotipadas, conceitos, maneiras e condutas que são esperadas, por exemplo, se você tem o cabelo afro solto dentre da sala de aula, para muitos professores ainda incomoda, "dá vontade de pegar o cabelo daquela criatura e cortar" essa é uma das primeiras coisas que você escuta ou então, "eu vou prender, vou alisar" sabe assim aquela coisa de controlar o cabelo? E até com estudante indígena que a gente tinha aqui acontece, com tudo que foge ao padrão né, porque o padrão europocêntrico ele é muito forte então, as pessoas reproduzem sem ver, e nem se dão conta de que isso é preconceito, na verdade se tornou uma norma de conduta e até de asseio entendeu, uma questão de higiene. E ai esse verniz da educação do asseio, da higiene tampa, encobre o racismo (Professora Maristela).

As dificuldades de implementação de ações afirmativas e para a busca de maior igualdade de direitos e de condições de vida aos cidadãos brasileiros demonstram o quanto a sociedade brasileira é racista. Uma das questões mais problemáticas para a implementação de políticas voltadas para a educação das relações étnico-raciais e tratamento das diferenças no âmbito escolar é esperar dos diferentes alunos os mesmos resultados e condutas. Aparentemente há uma acolhida total com relação às diferenças. Entretanto, ainda que de forma sutil a visão eurocêntrica de mundo é acessada, quando se espera de estudantes negros, brancos, indígenas, dentre outros, os mesmos comportamentos, os mesmos sentimentos, os mesmos resultados. Têm-se conhecimentos da diferença, mas, também existe muita dificuldade em lidar com ela. Tomo como exemplo os casos de estudantes indígenas na escola onde a pesquisa etnográfica foi realizada. Não existe um tratamento diferenciado com relação a esses alunos. Ao contrário espera-se que eles correspondam aos parâmetros estabelecidos pela unidade escolar, o que nos leva a concluir que essas identidades não são de fato respeitadas ou não estão sendo consideradas plenamente na política pedagógica da escola.

Segundo Gomes (2005) uma coisa é dizer que se respeita o outro, outra coisa é mostrar esse respeito na convivência humana e estar cara a cara com os limites que o outro nos impõem. Enfim é saber se relacionar com esse outro, negociar, resolver conflitos e mudar valores. Tocar no campo dos valores da identidade mexe com questões delicadas e subjetivas, nos leva a refletir sobre diversos temas presentes no campo educacional. Inclusive, a autora acima citada ressalta que a autonomia do professor às vezes é confundida ou reduzida à liberdade de escolha de uma metodologia, discutir ou não certas temáticas, o que limita as discussões sobre as relações étnico-raciais na escola.

Muitas vezes, ao tratar das relações raciais, alguns docentes partem de uma compreensão deturpada de autonomia para reproduzir e produzir práticas racistas. Outras vezes essa questão é tratada de forma superficial e estereotipada por várias razões, sendo uma das principais a falta de conhecimento sobre o tema e falta de formação adequada para trabalhar com o mesmo.

Um dos maiores desafios para a educação escolar indígena considerado no Plano Nacional de Educação (Brasil, 2001) envolve uma proposta de estabelecer um paradigma educacional pautado no respeito à etnicidade, interculturalidade, multilinguíssimo, ou seja, uma educação que considere a heterogeneidade das populações indígenas, sem perder de vista as diferenças que caracterizam estes grupos étnicos.

Da mesa forma, conforme Gomes (2005), no que se refere à população negra, é justamente o campo dos valores que apresenta uma maior complexidade, quando pensamos

em estratégias de combate ao racismo e de valorização da população negra na escola brasileira. Segundo essa autora é necessário tocar de maneira séria no campo dos valores, das representações sobre o negro e dos diversos pertencimentos que alunos, professores negros, brancos, indígenas e mestiços possuem. Estes valores na maioria das vezes estão acompanhados de práticas que precisam ser revistas para que sejam construídos princípios éticos e realizado um trabalho sério e competente com a diversidade étnico-racial na escola.

É preciso tocar nesta questão delicada caso contrário continuaremos pensando que a construção de práticas antirracistas no interior da escola só dependerá de maior acesso a informação ou do processo politização das consciências docentes. Gomes (2005) ressalta que o trato pedagógico da diversidade é um direito de todo cidadão pertencente a qualquer grupo étnico-racial específico sendo também um ponto crucial para educadores que tem interesse na ampliação com a extensão da cidadania e da democracia.

Neste processo de pensar as diferenças, conforme Rocha (1988) e DaMatta (1987), faz-se essencial no trabalho com a diversidade assumir a "relativização". Neste sentido o exercício do relativismo seria enxergar o outro sem o olhar etnocêntrico, não transformar a diferença em hierarquia, ou em termos de superioridade e inferioridade. Seria ver essa diferença na sua dimensão de riqueza por ser diferença.

Outras dificuldades relatadas são referentes ao próprio sistema de ensino do Município de Goiânia. A organização do processo escolar em Ciclo de desenvolvimento humano é colocada em cheque por algumas profissionais, como o sistema que mais desrespeitou as diferenças dos indivíduos. O agrupamento por idade não teria trazido melhoras efetivas ao processo de ensino e ainda há muitos profissionais que até então não sabem lidar com a nova estrutura escolar.

A extensão do calendário da RME, de 200 dias letivos é considerado pelas profissionais "opressor e esmagador". Existe na escola, conforme orientação da SME, um dia reservado para estudos. Entretanto, apenas um dia não é considerado suficiente pelas professoras. Segundo elas é impossível realizar um planejamento ou pesquisas significativas para enriquecer o trabalho pedagógico em apenas uma manhã ou uma tarde.

Na atual estrutura do sistema de ensino para além da carga horária de trabalho dos (as) profissionais, ainda é apontado como dificuldade a sobrecarga de turmas para um único professor, nesta realidade um professor chega a ser o único a trabalhar com todas as turmas de um Ciclo (de desenvolvimento Humano), tendo apenas duas horas por semana de aula em cada turma para trabalhar as várias partes da disciplina, o que torna o trabalho difícil ou inviável.

Muitas vezes fica explícita a visão lúcida e realista das professoras sobre a educação no Brasil que segue um processo de precarização o que dificulta a realização de um trabalho minimamente digno e significativo nas diferenciadas áreas do conhecimento e prejudica o processo de ensino-aprendizagem. O sistema educacional é citado como um sistema excludente especialmente no tocante da comunidade negra que é frequentemente motivada a desistir na trajetória escolar. As falas demonstram como o sistema escolar tem cumprido um papel segregador e diluidor de possibilidades para as crianças e adolescentes negros (as), como aponta uma educadora:

> "Esse sistema e o sistema mais coercitivo que se tem de levar as pessoas a desistirem, a não fazer nada. Eu me considero assim uma sobrevivente, por que a estrutura escolar na verdade é um processo excludente, é para excluir, é para nos aniquilar, é para matar, eu sou a representação de que a gente sobrevive, por que todo o papel da escola, ele agiu tudo foi desfavorável, uma questão de pressão externa e interna para que eu nunca fosse nada, não só para mim, mas para que toda minha geração de mulheres, negros e de negras não sobrevivessem, então quem sobreviver a tudo isso, são os sobreviventes por que tem toda uma situação que leva a gente a desistir" (Diretora Rosângela).

Está enraizada uma concepção do negro desempenhando determinados papéis: escravo, mendigo, empregado, operário, artista, jogador de futebol, dentre outros. O fato de estarem condenados a papéis subalternos é uma angústia para milhões de brasileiros que não nasceram brancos segundo Santos (1984). E é no processo educacional que estes estereótipos precisam ser desnaturalizados levando os (as) alunos (as) a consciência de seus direitos como cidadãos (ãs) e de que existem outras possibilidades do que as que lhe foram oferecidas historicamente.

Essas contribuições nos fazem refletir e sair do âmbito apenas teórico e ver como a segregação age na escolarização e como ela se concretiza na prática cotidiana da escola. A obrigatoriedade do ensino referente à ERER, muitas vezes vai se diluindo nas condições reais da educação na atualidade e das dificuldades que não podem ser desconsideradas.

A educação para a igualdade implica em primeiro lugar, em um reconhecimento das diferenças e desigualdades. O processo educacional segundo esta perspectiva é um processo complexo, tenso e conflituoso e pode possibilitar a construção tanto de experiências de discriminação racial, quanto de superação do racismo, tudo depende da forma com a qual é trabalhada.

A educação, pode se constituir segundo Freire (2005) tanto como prática da liberdade, como instrumento da opressão e dominação. A "educação bancária", servindo a dominação,

nega o diálogo, inibe a criatividade, domestica e nega aos seres humanos sua humanidade. É justamente esse sistema coercitivo que é apontado na fala da educadora citada anteriormente.

A "educação problematizadora", servindo à libertação, se funda na criatividade e estimula a reflexão, o diálogo e a ação das pessoas sobre a realidade e responde a sua vocação ontológica e histórica de humanizar-se conforme a teoria Freiriana. A ERER pode se configurar, a meu ver, como mecanismo e instrumento de emancipação e pode se constituir em uma ação libertária, na medida em que assume uma posição de *práxis,* na qual a ação e reflexão estão coerentemente ligadas havendo uma interdependência entre elas. Motiva uma reflexão que tira da inércia e conduz a prática através da qual as pessoas podem se libertar da condição de oprimidos e segregados.

A razão da educação libertadora está no seu impulso inicial conciliador, daí que a educação implique a superação da contradição educador (o sabe tudo) - educando (o sabe nada). Na concepção bancária na qual a educação é depositar, transferir, transmitir valores e conhecimentos não se pode verificar esta superação. Quanto mais capazes de problematizar sobre suas condições e sobre o mundo em que vivem, mais os estudantes se sentirão desafiados e motivados a responder aos desafios.

No que se refere aos avanços com a ERER na Escola Municipal Marcos Antônio Dias Batista percebi por parte dos professores e da gestão um empenho em abordar as relações étnico-raciais de forma a ampliar os conhecimentos do alunado, tentando fugir de um padrão estereotipado e eurocêntrico. Trabalham a partir de dinâmicas pedagógicas de forma a proporcionar experiências que colocam os alunos em contato direto com situações ou com pessoas representantes de culturas diferenciadas. São pessoas convidadas a compartilharem com a comunidade escolar suas experiências, o que enriquece a prática pedagógica e proporciona uma aprendizagem mais significativa aos estudantes, já que proporciona um diálogo direto dos mesmos com essas culturas diferenciadas e a oportunidade para que eles próprios tirem suas dúvidas sobre as questões discutidas.

Conforme os relatos das entrevistadas atualmente o grupo de docentes se encontra mais maduro e mais aberto ao diálogo sobre as diferenças, apesar de ainda haver resistência ela vem decrescendo. Afirmam ainda que quando a Lei 10.639/03 foi promulgada a mesma era vista como um instrumento para angariação de fundos através da participação em editais ou como um mero legalismo e obrigatoriedade. Com o passar do tempo e com o trabalho realizado pela escola a mesma foi sendo vista como instrumento jurídico-normativo que possibilitaria o desenvolvimento de ações voltadas para mudanças na realidade racista brasileira.

Quanto aos recursos existentes para o desenvolvimento do trabalho com a temática é consenso entre as profissionais que estes são mais diversificados hoje. Quando foi instituída a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira e indígena uma das maiores dificuldades apontada era a falta de recursos. Entretanto, as professoras reconhecem que isso não procede mais, pois, foram ampliados os recursos destinados ao trabalho com o tema.

Especificamente em relação aos livros didáticos, após a promulgação da lei houve revisões e produções de novos materiais considerando o que está previsto no Plano Nacional do Livro Didático (PNLD):

> Os princípios e critérios estabelecidos no PNLD definem que, quanto à construção de uma sociedade democrática, os livros didáticos deverão promover positivamente a imagem de afrodescendentes e, também, a cultura afro-brasileira, dando visibilidade aos seus valores, tradições, organizações e saberes sociocientíficos. Para tanto, os livros destinados a professores (as) e alunos (as) devem abordar a temática das relações étnico-raciais, do preconceito, da discriminação racial e violências correlatas, visando à construção de uma sociedade antirracista, justa e igualitária (Edital do PNLD, 2010).

Entretanto, as professoras apontam nas suas falas a falta de aprofundamento e consistência na abordagem da temática nos livros, trazendo representações das culturas afro-brasileira e indígena de forma simplificada e estereotipada, muitas vezes contradizendo a proposta do PNLD.

Analisando as falas das professoras e comparando a proposta pedagógica da escola atual com as anteriores, foi possível perceber que as temáticas referentes à diversidade étnico-racial ocupam maior espaço no mapa curricular. Conforme análise dos documentos, a observação realizada e os relatos das professoras, a escola se empenha em desenvolver um trabalho cotidiano e contínuo referente ao assunto. Assim, as ações não acontecem apenas em datas consideradas comemorativas tais como, Dia do Índio e Dia da consciência Negra, mas são trabalhadas durante todo o ano letivo.

Entretanto estas mesmas falas apontam que os avanços não ocorreram da mesma forma no que se refere às concepções sobre o assunto. Porém, as professoras acreditam que algumas mudanças estão em processo e que as mesmas podem acontecer a partir do acesso ao conhecimento especializado sobre o tema. O conhecimento neste caso, desnaturalizaria algumas concepções racistas, mas também contribuiria na construção das identidades.

Em síntese, posso inferir que o que foi proposto no PPP da instituição é materializado dentro das possibilidades e das condições. Existe uma preocupação não só em incluir estes conteúdos no currículo escolar, mas em trazer à luz, colocar em discussão as temáticas relacionadas à diversidade étnico-racial na escola. As ações são desenvolvidas abrangendo

atividades que sejam lúdicas, prazerosas e interessantes para os estudantes. Realizadas não por mero formalismo, mas, de forma embasada, objetivando uma mudança na realidade racista.

Faz-se pertinente como Munanga (2005) indagar se a escola na sua missão de instrução, de abertura e formação ao espírito científico, pode participar do combate contra os preconceitos. Talvez não, talvez sim, pois, segundo o pensador, existem tantas formas de escolas, quantas formas de educação. Assim, se na perspectiva de Paulo Freire (2005), somos desafiados a construir uma Pedagogia do oprimido. A questão étnico-racial nos leva a construir uma Pedagogia da diversidade, na qual haja um reconhecimento das identidades, para a construção de uma nova imagem positiva que possa devolver aos grupos étnicos que foram historicamente discriminados, a sua autoestima rasgada pela alienação racial.

Enfim, o processo de implementação da Educação das relações étnico-raciais está permeado por avanços e recuos, caracterizando-se em uma proposta educacional em processo e ainda inicial, tanto do ponto de vista político quanto prático. Apesar de atualmente a Escola Municipal Marcos Antônio Dias Batista com seu coletivo de educadores (as) estarem abertos às discussões sobre as diferenças étnico-raciais, sobre o racismo e descriminação ainda não se chegou efetivamente a um projeto de educação antirracista.

3.3. Sobre Diversidade étnico-racial e Igualdade: os significados atribuídos pelos (as) estudantes

> "A diferença é essencial para sermos reconhecidos, é meio que uma identidade uma coisa que só você possui, uma característica única" (Estudante Luccas Xavier de Souza).

Na tentativa de compreender como os (as) alunos (as) pensam os conceitos acerca dos princípios de diversidade e igualdade étnico-racial, recorri à análise de textos e desenhos produzidos por eles (as) tentando perceber seus posicionamentos em relação ao outro e às diferenças. Dentre as concepções, se destacam: a valorização da diversidade étnico-racial e a representação do racismo nas produções.

Nas produções dos (as) alunos (as) que se referem às relações étnico-raciais foi possível perceber uma valorização das diferenças étnico-raciais. Muitos textos revelam

concepções semelhantes a do estudante Luccas Xavier na citação inicial. De maneira geral apareceram referências às diferenças de raça e etnia, diferenças religiosas e de sexo.

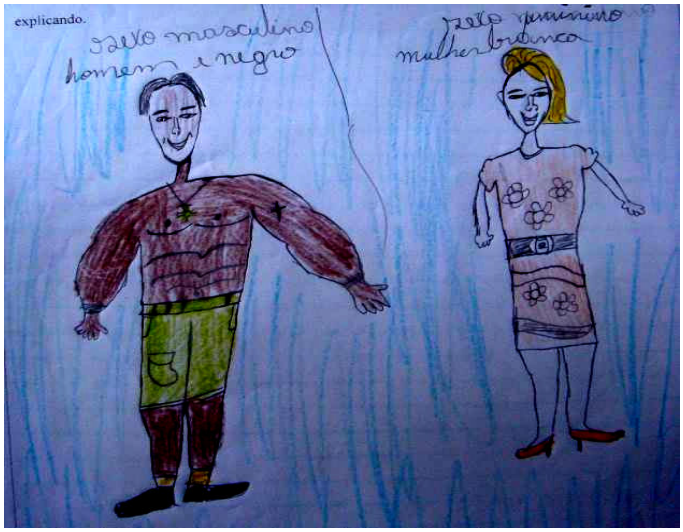
Toda a matriz da modernidade na luta pelos direitos humanos, conforme Candau (2008) enfatizou, a questão da igualdade, a qual perante a lei foi atribuída a todos os seres humanos, independentemente das origens raciais, étnicas, nacionalidade, dentre outros. Porém, hoje se enfatiza muito mais o *direito às diferenças*. Para Munanga (2004) a igualdade supõe o respeito ao indivíduo naquilo que ele tem de único, como a diversidade étnica e cultural e o reconhecimento do direito que tem toda pessoa e toda cultura de cultivar sua especificidade, pois fazendo isso, elas contribuem para enriquecer a diversidade cultural geral da humanidade.

É recorrente nos textos dos (as) alunos (as) a opinião de que seria negativo se na sociedade todas as pessoas possuíssem as mesmas características físicas e culturais. Os (as) alunos (as) se posicionam a favor das diferenças, e estas são entendidas e representadas na perspectiva da diversidade, especificamente a étnico-racial e religiosa.

Na maioria dos desenhos a diferença representada é relacionada aos negros e indígenas. Os (as) alunos (as) utilizam o conceito raça para se referir aos mesmos. Segundo Silva e Zubaran (2012) os conceitos de raça e etnia, não têm em si um significado fixo e imutável, mas são marcadores sociais que fazem parte do processo de construção das diferenças e das identidades culturais. As noções de raça e etnia estão relacionadas à critérios de pertencimento e de construção de fronteiras étnico-raciais que classificam aqueles que pertencem e os que não pertencem a determinados grupos sociais, o que Barth (2000) denomina de *grupos étnicos*.

As referências que aparecem de forma mais contundente nas produções são relacionadas ao que DaMatta (1987) denomina de "*triângulo de raças*", ou seja, ao negro, indígena e branco:

Representação do negro "(...) um cara negro (...)" Mateus da Silva estudante do Ciclo III da Escola Municipal Marcos Antônio Dias Batista, 20/12/2014.



Representação da diferença através de "(...) duas pessoas diferentes de sexo e de cor (...)". Gustavo estudante do Ciclo II da Escola Municipal Marcos Antônio Dias Batista, 20/12/2014.

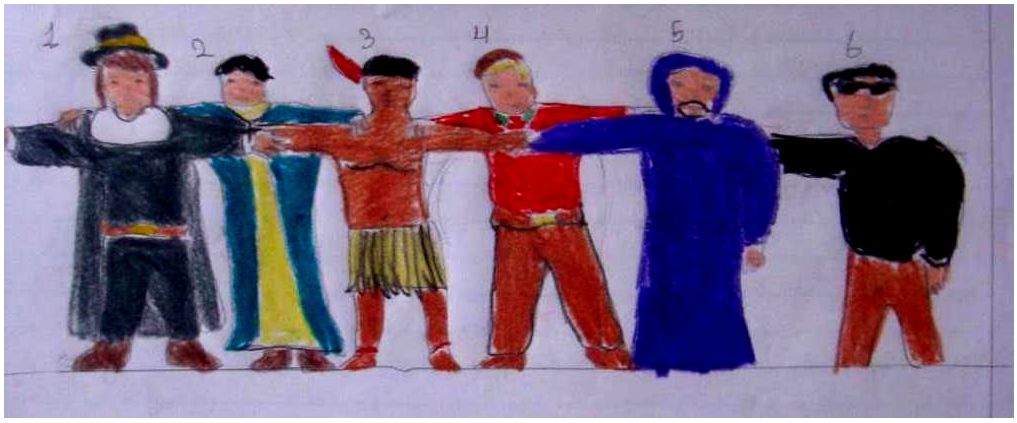
Representação da "(...) diversidade através dos povos indígenas, branco e o negro (...)". Julia Lopes Viera aluna do Ciclo II da Escola Municipal Marcos Antônio Dias Batista, 20/12/2014.

"Pessoas diferentes". Michel Francisco Lima aluno do Ciclo II da Escola Municipal Marcos Antônio Dias Batista, 20/12/2014.

Representação de um "(...) mundo com diferentes tipos de pessoas (...)" Sarah Pimenta Villargs aluna do Ciclo II da Escola Municipal Marcos Antônio Dias Batista, 20/12/2014.

Conforme DaMatta (1987) "O triângulo de raças" se constitui uma das mais poderosas forças culturais do Brasil, fornecendo as bases de um projeto político e social para o brasileiro e permitindo ao homem comum, ao sábio e ao ideólogo conceber uma sociedade altamente hierarquizada como uma totalidade integrada por laços humanos definidos pelo sexo e por atributos raciais complementares.

As produções escritas também trazem referência à diversidade religiosa. O conhecimento dessa diversidade pode ser reflexo do trabalho realizado pela Escola Municipal Marcos Antônio Dias Batista referente a ERER, tais como, os ciclos de debates "Religião de todas as cores" vinculado ao subprojeto "*Cultura Afro-brasileira e indígena*". O desenho a seguir ilustra a representação da diversidade religiosa:



Representação da diversidade religiosa: 1 calvinista, 2 padre, 3 índio, 4 judeu, 5 árabe muçulmano e no 6 ateu. Kayro Henrique Barbosa aluno do Ciclo II da Escola Municipal Marcos Antônio Dias Batista, 20/12/2014.

Alguns desenhos e escritos trazem uma complexificação do conceito de diversidade representando um mundo de várias personalidades, um mundo multicultural um mundo de várias raças, culturas e religiões.

Representação de "(...) um mundo multicultural, um mundo de várias raças, de várias culturas, de várias religiões (...)". Bárbara Araújo Silva aluna do Ciclo II da Escola Municipal Marcos Antônio Dias Batista, 20/12/2014.

Ainda que os (as) estudantes não tenham compreensão aprofundada a diversidade étnico-racial estes (as) interlocutores enfatizam em seus textos a importância das diferenças e, através de seus meios de pensar e de se expressar, explicam que "seria sem graça se fossem todos iguais". Os (as) estudantes se mostraram em sua maioria abertos para conhecer e

respeitar as diferenças. Como aponta Munanga (2004) não se muda a cultura do povo pela repressão, mas por um movimento que passa pela educação.

Penso que essas concepções expressas pelos (as) alunos (as), sem desconsiderar outros meios de construção de conhecimentos e saberes para além da educação escolar, foram influenciadas pelos conhecimentos obtidos ao longo do processo educativo relativo à Educação das relações étnico-raciais, bem como pelo ensino de história e cultura afro-brasileira e indígena na escola pesquisada.

As produções dos (as) alunos (as) além de instaurar uma discussão sobre a questão da diversidade étnico-racial trazem elementos referentes ao racismo; às desigualdades sociais e a exclusão de pessoas negras na sociedade brasileira. Como já foi discutido a ideia de que não existe racismo no Brasil esta profundamente enraizada em nossas cabeças e age como um silenciador de questões importantes que precisam ser visibilizadas e discutidas, tais como, as desigualdades, a segregação, a realidade antidemocrática e elitista, bem como suas origens e causas.

O racismo no mundo ocidental é, segundo pensadores da teoria descolonial como Quijano (2005) e Mignolo (2003), fruto do processo de colonização. No Brasil esse racismo se distingue por ser sutil, velado e mascarado, porém não menos alienante. Baseia-se no conceito biológico de raça, acreditando-se que as diferenças genéticas conferem melhores qualidades e capacidades a determinadas grupos raciais.

Nesta perspectiva teórica, concebe-se que o racista cria a raça no sentido sociológico. Ou seja, a raça no imaginário do racista não é exclusivamente um grupo definido pelos traços físicos, mas um grupo social com traços culturais, linguísticos, religiosos, dentre outros que ele considera naturalmente inferiores ao grupo ao qual ele pertence. De outro modo, o racismo é essa tendência que consiste em considerar que as características intelectuais e morais de um dado grupo, são consequências diretas de suas características físicas ou biológicas. No período escravista e mesmo no período pós abolição, as pessoas negras, por exemplo, não ameaçavam a posição de ninguém, pois, estavam segregadas social e geograficamente. Segundo Munanga (2003) a desculpa usada era de que o país era pobre e não havia ainda oportunidade para todos.

Assim, em um país onde determinados grupos étnico-raciais não são tratados como iguais e são impedidos de acessarem bens materiais e simbólicos da sociedade devido seu pertencimento étnico-racial, não pode ser uma democracia, muito menos a *democracia racial conforme* concebida por Gilberto Freire em sua obra Casa Grande e Senzala, que hoje é classificada pelos estudos pós-coloniais como um dos maiores mitos da ideologia racista.

Os preconceitos e a discriminações são ocasionadas pela recusa as diferenças, isto se expressa perfeitamente na fala e no desenho do estudante:

> "No ponto de ônibus é que tem mais racismo só porque um é de cor diferente senta do outro lado" (Alisson Rodrigo Brito).

Representação da segregação e o racismo no ponto de ônibus. Alisson Rodrigo Brito aluno do Ciclo II da Escola Municipal Marcos Antônio Dias Batista, 20/12/2014.

Munanga (2003) ressalta que embora haja concordância científica quanto à inoperacionalidade do conceito de raça, o uso do mesmo se justifica considerando a raça como uma construção sociológica e uma categoria social de dominação e de exclusão. O conceito de raça se materializa nas situações de exclusão das minorias nos diversos âmbitos sociais, seja na educação, no mercado de trabalho e no acesso de bens materiais e simbólicos da sociedade, o que impulsiona a desigualdade social.

No caso do Brasil as comunidades negras e indígenas foram historicamente os grupos étnico-raciais que mais sofreram em consequência da ideologia racista, que reproduz no seio da sociedade as desigualdades e a segregação.

Outro aspecto recorrente nos textos e desenhos analisados é o padrão de beleza eurocêntrico. Os (as) alunos (as) ao se referirem à aparência física padrão, considerada bonita e ideal remetem à cor de pele branca e ao cabelo liso, apresentando uma valorização das características e do padrão branco em detrimento dos atributos e fenótipos negros e indígenas.

Conforme Nilma Lino Gomes (2002) o padrão branco de beleza é aquele que prima pela "brancura", surge da comparação dos sinais do corpo negro (como o nariz, a boca, a cor da pele e o tipo de cabelo) com os do branco europeu e que, no contexto da colonização, serviu de argumento para a formulação de um padrão de beleza, de fealdade, modelo de belo e de pureza que nos persegue até os dias atuais.

Lopes (2005) afirma que a discriminação supervaloriza determinadas culturas, dá ao dominador a ideia de que ele é melhor e desenvolve no discriminado o sentimento de menos-valia. Por isso a necessidade dos não brancos de se aproximar ao padrão do padrão europeu, bonito o que mascara e distorce a identidade do indivíduo gerando um distanciamento da estética negra uma vez que esta é sempre relacionada ao estigma da inferioridade, desprovendo a estética negra de qualquer beleza, processo que Fanon (2008) sintetiza bem em sua obra *Pele Negra Máscaras Brancas*.

Estas concepções são decorrentes muitas vezes da ideologia racista que liga o negro ao estigma da maldade e da subalternidade. Este é um ponto importante a levarmos em conta na construção da identidade que conforme Hall (2005) é formada e transformada no interior da representação. Assim, sabemos o que somos e construímos nossa identidade a partir das representações que são feitas sobre nosso grupo étnico.

Assim, conforme Quijano (2005) a perspectiva eurocêntrica de conhecimento opera como um espelho que distorce o que reflete. Quer dizer, a imagem que encontramos nesse espelho não é a nossa. A imagem que vemos é parcial e distorcida. Todos nós fomos conduzidos, segundo o pensador sabendo ou não, querendo ou não, a ver e aceitar aquela imagem como nossa e como pertencente unicamente a nós.

Como salienta Leitão (2008) a própria construção da imagem do índio no imaginário brasileiro, foi influenciada por uma representação, via de regra preconceituosa, estereotipada e idealizada, que remonta às primeiras imagens construídas pelo imaginário europeu acerca do Novo Mundo e dos seus povos. Estas representações possibilitam a criação de um índio genérico e primitivo (LEITÃO, 2008, p. 149).

Dessa maneira seguimos querendo ser o que não somos. E como resultado não podemos identificar nossos verdadeiros problemas, muito menos resolvê-los, a não ser de uma maneira parcial e distorcida. A negação da identidade negra não passa de manobras muito

bem planejadas pelas ideologias de barragens para eliminar o povo negro e todo o seu universo cultural.

Considerando as questões apontadas é possível perceber na produção dos (as) alunos (as) que, apesar de demostrarem uma abertura às diferenças étnico-raciais, há uma dificuldade de se reconhecerem como pertencentes a um determinado grupo étnico-racial. Muitos deles, mesmo sendo negros não assumem uma identidade negra e rejeitam a estética inerente a ela.

A Educação das Relações Étnico-Raciais juntamente com o ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena na escola, instituído pelas Leis 10.639/03 e 11.645/08, são estratégias importantes para se romper com os pensamentos estereotipados e com o racismo que permeiam as relações e o modo de pensar o outro e as diferenças com as crianças. Apesar de demostrarem algumas concepções bem elaboradas acerca da problemática em questão, percebe-se que os (as) alunos (as) da Escola pesquisada ainda estão em processo de formação da consciência no que se refere às suas identidades e ao respeito às diferenças étnico-raciais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Educação para as Relações Étnico-Raciais e o ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena está sendo implementada como obrigatoriedade instituída pelas Leis 10.639/03 e 11.645/08. Porém, é resultado de históricas lutas do Movimento Social Negro. Com a promulgação dessas leis e implementação de políticas de ação afirmativa para a educação se faz pertinente saber em que medida as mesmas tem sido efetivada. E especificamente perceber e compreender com quais concepções e saberes as escolas da Rede Municipal de Educação (RME) de Goiânia trabalham e como esta proposta educacional está sendo construída e desenvolvida nas escolas.

Como resultado de uma história de colonização e de dominação e inferiorização de negros e indígenas à escola tradicional no Brasil restou, segundo Munanga (2004), como única possibilidade o aprendizado da história do colonizador e de uma narrativa eurocêntrica da história. É nesta lógica que a educação acaba por reproduzir e disseminar através de suas práticas, atitudes preconceituosas, discriminatórias e racistas, reforçando assim estereótipos.

A pesquisa bibliográfica realizada permitiu compreender as raízes históricas que fazem do Brasil, o Brasil; as origens e os mecanismos pelos quais o racismo atua na nossa sociedade, e o modo nas discussões sobre os dos direitos humanos, na pedagogia libertadora e na antropologia interpretativa para pensar e educação para as relações étnico-raciais. Neste contexto, os seres humanos são concebidos como são culturais e históricos a diversidade é vista como algo positivo e o processo educativo é compreendido como mecanismo que possibilita mudanças na realidade.

Apesar de não ser o único espaço no qual a educação se realiza, a escola é legitimada como principal território de produção, circulação e consolidação de significados e valores e, por isso, considerado lugar apropriado para a Educação das Relações Étnico-Raciais, para abordagem das histórias e culturas afro-brasileiras, africanas e indígenas, e consequentemente para a construção das identidades dos indivíduos que ali se encontram, uma vez que a tarefa inerente e principal de toda estrutura educacional, especialmente da escola, é de promover o desenvolvimento e a aprendizagem do ser humano nas diferentes dimensões: sociais, cognitiva, emocionais e motoras.

A escola para Silva e Souza (2008) tem papel fundamental na formação da imagem que uma sociedade faz de si mesma, de sua história e de sua diversidade étnico-racial e cultural.

No que se refere à discussão sobre a educação para as relações étnico-raciais, a pesquisa demonstra a existência de algumas iniciativas no âmbito da Secretaria Municipal de Educação (SME) do município Goiânia, conforme preveem as Leis Nacionais 10.639/03 e 11.645/08. Entretanto, estão são pontuais e encontram-se ainda em fase inicial, não existindo ainda uma política consolidada no que se refere ao assunto. A pesquisa constata algumas referências à ERER nas diretrizes que tratam das diferentes modalidades de ensino que compõem a Educação Básica. Entretanto, não existe um documento único que oriente de modo geral as ações das instituições responsáveis pela implementação dessa política.

Por inciativa da própria SME ou das unidades de ensino são desenvolvidas atividades referentes à ERER, sobretudo no que diz respeito a ações voltadas para a formação de professores e divulgação e socialização de trabalhos realizados nas unidades escolares. As quais são implementadas principalmente através de cursos de formação continuada e de mostras pedagógicas. Mas essas ações acontecem de forma esporádica e não de uma forma contínua e sistemática.

Em uma visão geral as instituições educacionais de Goiânia implementam propostas de educação antirracista e ações relacionadas as Leis 10.639/03 e 11.645/08, mas nem sempre

alcançam os resultados previstos e muitas vezes acabam por reafirmar o racismo. Assim, as leis estão sendo efetivadas nas unidades escolares de Goiânia, mas o modo como os trabalhos acontecem ainda é alvo de questionamentos por estâncias superiores da RME e pelos (as) próprios (as) educadores (as).

A pesquisa etnográfica na escola proporcionou perceber que a instituição tem a preocupação em incluir anualmente a temática étnico-racial e conteúdos referentes ao ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena no Projeto Político Pedagógico. E materializa estas propostas na medida do possível. Os temas referentes às culturas afro-brasileiras e indígenas são abordados tendo como referência os conteúdos programáticos que já são tradicionalmente estabelecidos e por meio de subprojetos específicos. Apesar das temáticas referentes à ERER ter maior abrangência no mapa curricular, encontram-se estas relacionados às datas consideradas comemorativas tais como, o Dia do Índio e Dia da Consciência Negra, prevalecendo assim, os conteúdos considerados por Santomé (1995) "hegemônicos" no restante da matriz curricular.

Na Escola Municipal Marcos Antônio Dias Batista há por parte dos professores e da gestão existe um empenho em abordar as relações étnico-raciais de forma a ampliar os conhecimentos do alunado, tentando fugir de um padrão estereotipado e eurocêntrico. Trabalham a partir de dinâmicas pedagógicas de forma a proporcionar experiências que colocam os alunos em contato direto com situações ou com pessoas representantes de culturas diferenciadas. Estas são pessoas convidadas a compartilharem com a comunidade escolar suas experiências, o que enriquece a prática pedagógica e proporciona uma aprendizagem mais significativa aos estudantes, já que proporciona um diálogo direto dos mesmos com essas culturas diferenciadas, permitindo que eles próprios tirem suas dúvidas sobre as questões discutidas.

A proposta chama as pessoas para a responsabilidade social frente a essa demanda que é trabalhar as questões das minorias nas escolas, considerando que as pessoas se constituem não apenas de intelecto, mas também de diferenças, identidades, emoções, representações e valores.

Posso inferir que o que foi proposto no PPP da instituição é materializado dentro das possibilidades e das condições. Existe uma preocupação não só de incluir estes conteúdos no currículo escolar, mas em trazer à luz, colocar em discussão as temáticas relacionadas à diversidade étnico-racial na escola através da Literatura, da História e das Artes. As ações são desenvolvidas abrangendo atividades lúdicas, prazerosas e interessantes para os estudantes.

Realizadas não por mero formalismo, mas, de forma embasada, objetivando uma mudança na realidade racista.

A pesquisa evidencia algumas dificuldades, no que se refere ao assunto, incluindo falta de formação docente específica para a realização do trabalho e resistência dos professores no que se refere ao trabalho voltado para a educação das relações étnico-raciais na escola, além de dificuldades relacionadas à própria estrutura do sistema educacional do município. Mas, especificamente no caso da escola pesquisada, a pesquisa também revela avanços referentes à abertura ao diálogo com as diferenças; a ampliação do espaço que os conteúdos e saberes relativos à ERER e ao ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena no mapa curricular e no cotidiano da escola e a forma de desenvolvimento desse trabalho.

Apesar de haver resistência por alguns pares do contexto escolar, o grupo se encontra mais maduro e mais aberto para o diálogo sobre as diferenças, sobre o racismo e a discriminação, e estas questões não estão sendo silenciadas, pois, mesmo com as dificuldades apontadas estão sendo instaurados alguns diálogos na escola.

No que se refere aos estudantes, foi possível notar que ainda que não demostrem uma compreensão aprofundada sobre a temática étnico-racial e que eles expressam o racismo de forma sutil em seus textos e desenhos uma concepção de superioridade de um grupo étnico- sobre o outro. Também ressaltam a importância e a valorização das diferenças. Nas palavras de um dos alunos que expressa o pensamento de muitos dos seus colegas, “seria sem graça se fossem todos iguais”.

Os (as) estudantes se mostraram em sua maioria abertos às diferenças. Como aponta Munanga (2004) não se muda a cultura do povo pela repressão, mas um movimento que passa pela educação. Certamente essas concepções expressas pelos (as) alunos (as) foram influenciadas pelos conhecimentos obtidos ao longo do processo educativo e com o desenvolvimento do trabalho relativo à Educação das relações étnico-raciais bem como o ensino de história e cultura afro-brasileira e indígena na escola pesquisada o que evidencia que todo esse trabalho reflete um resultado positivo.

Assim, com esse estudo foi possível perceber que o processo de implementação da Educação para relações étnico-raciais por meio das Leis 10.639/03 e 11.645 no município de Goiânia e especificamente na Escola Municipal Marcos Antônio Dias Batista está permeado por avanços e recuos, caracterizando-se em uma proposta educacional em processo e ainda inicial, tanto do ponto de vista político quanto prático. Apesar de atualmente a escola estar aberta às discussões sobre as diferenças étnico-raciais, sobre o racismo e descriminação ainda não se chegou efetivamente a um projeto de educação antirracista.

REFERÊNCIAS

ALVES, José Augusto Lindgren. A Desumanização do Humano. In: **Os Direitos Humanos na Pós-Modernidade.** São Paulo: Perspectiva, 2005.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas, SP: Papirus, 1995. (Série Prática Pedagógica).

ARAÚJO, Paulo V. B. e SILVA, Débora C. **Educação em Direitos Humanos e Promoção da Igualdade Racial.** Linhas Críticas, Brasília, DF, v. 17, n. 34, p. 483-505, set./dez. 2011. Disponível em: http://seer.bce.unb.br/index.php/linhascriticas/article/viewFile/6241/5115

ARENDT, Hannah. As perplexidades dos Direitos do Homem. In: IDEM. **Origens do totalitarismo.** Trad. Roberto Raposo. São Paulo: Companhia das Letras, 1989, p. 324-336.

ARROYO, Miguel. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis: vozes, 2011.

BARTH, Fredrik. O Guru, o iniciador e outras variações antropológicas. Tradução de John Cunha Comerford. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria, 2000.

BENEVIDES. Maria Victoria. **Educação em Direitos Humanos:** de que se trata?. Palestra de abertura do Seminário de Educação em Direitos Humanos, Biblioteca Digital Interna da Subsecretaria de Direitos Humanos da SEADH-ES, São Paulo, 2000.

BOBBIO, Norberto. **Era dos direitos**. Rio de Janeiro: Campus, 1988. [Trad. Carlos Nelson Coutinho]

BRANDÃO. Carlos Rodrigues. **A educação como cultura.** São Paulo: Brasiliense, 1985.

BRASIL. **Lei 10.639 de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Brasília: [s.n.], 2003.

_____. **Lei 11.645/08 de 10 de Março de 2008**. Altera a Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece a inclusão no currículo da Rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira" para incluir a história e cultura dos povos indígenas. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília, 2008.

_____. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: 1988.

_____. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino da História afro-brasileira e africana.** Brasília/DF: SECAD/ME, 2004.

_____. **Orientações e ações para educação as relações étnico-raciais**. Brasília, DF: SECAD, 2006.

_____. **Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana.** Brasília: SECAD; SEPPIR, jun. 2009.

_____. Diretrizes **Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica.** Brasília, DF: MEC, 2012.

_____**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Quilombola.** Brasília, DF: MEC/SECADI, 2012.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação em Direitos Humanos.** Brasília, DF: MEC, 2012.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais:** introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. Lei 7.716. Define os crimes resultantes de preconceito de raça ou de cor. De 5 de Janeiro de 1989.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. **Multiculturalismo e direitos humanos**. IN: Programa Ética e Cidadania construindo valores na escola e na sociedade: relações étnico-raciais e de gênero / organização FAFE – Fundação de Apoio à Faculdade de Educação (USP) , equipe de elaboração Ulisses F. Araújo... [et al.]. –Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Etica/1_rel_etica.pdf

_____. **Direitos humanos, educação e interculturalidade:** as tensões entre igualdade e diferença**.** Revista Brasileira de Educação v. 13 n. 37 jan./abr. 2008. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v13n37/05.pdf

_____. **Cotidiano escolar:** a tensão entre igualdade e diferença. Revista Nuevamerica/Novamerica, n.134, 2012. Disponível em: http://www.gecec.pro.br/downloads/04_Cotidiano_Esc_Igualdade_diferenca.pdf

CARDOSO DE OLIVEIRA, Roberto. **O trabalho do antropólogo**. Brasília: Paralelo 15; São Paulo: Editora UNESP, 1998.

CASTRO. Garcia Mary. ABRAMOVAY, Miriam (Coords) **Relações raciais na escola:** reprodução de desigualdades em nome da igualdade. Brasília: UNESCO, 2006.

CAVALLEIRO, Eliane. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar, racismo, preconceito e discriminação na educação infantil.** São Paulo: Humanitas, 2000.

CHAUÍ, Marilena. (1980). **O que é ideologia**. Editora Brasiliense, 34ª edição. São Paulo, 1994. (Coleção primeiros passos).

DAMATTA, Roberto. **Relativizando:** uma introdução à antropologia social. Rio de Janeiro: Editora Rocco, 1987.
DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS. Adotada e proclamada pela resolução 217 A (III) da Assembleia Geral das Nações Unidas em 10 de dezembro de 1948. Disponível em: www.direitoshumanos.usp.br

FANON, Frantz. Pele negra máscaras brancas. Salvador: EDUFBA, 2008. Trad. de Renato da Silveira. Disponível em: http://www.geledes.org.br/wp-content/uploads/2014/05/Frantz_Fanon_Pele_negra_mascaras_brancas.pdf

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança:** um reencontro com a pedagogia do oprimido. Notas: Ana Maria Araújo Freire. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

_____. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia do oprimido.** Rio de janeiro: Paz e Terra, 2005.

FONSECA, Francisco. Dimensões críticas das políticas públicas. **Cad. EBAPE. BR**, v. 11, n. 3, artigo 5, Rio de Janeiro, Set./Nov. 2013.

GEERTZ, Clifford. **A Interpretação das Culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

GOHN, Maria da Glória. **Movimentos sociais e educação.** São Paulo: Cortez, 1992.- (questões da nossa época; v. 5)

GOLDENBERG, Miriam. **A arte de pesquisar:** como fazer uma pesquisa qualitativa em Ciências Sociais. Rio de Janeiro: Record, 1997.

GOIÂNIA. Câmara Municipal de Goiânia. **Lei n. 7.207**, 26 de jun. 1993.

_____. Secretaria Municipal de Educação. **Plano Municipal de Educação.** Goiânia: SME, 2004.

GOMES, Nilma Lino. **"Trajetórias escolares, corpo negro e cabelo crespo:** reprodução de estereótipos ou ressignificação cultural?" Revista Brasileira de Educação, n° 21, 2002.

_____. O impacto do diferente: reflexões sobre a escola e a diversidade cultural. In: PORTO, Maria do Rosário Siveira et all. **Negro, educação e multiculturalismo**. São Paulo: Editora Panorama, 2002 a.

_____. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. **Educação antirracista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03.** Brasília: MEC/SECAD, 2005. p. 39-62

_____. Educação e Relações Raciais: Refletindo sobre Algumas Estratégias de Atuação. In: MUNANGA, Kabengele (org). **Superando o Racismo na escola**. 2ª edição revisada. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, Brasília, 2005.

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

GOMES, Marcilene Pelegrine; GUIMARÃES, Warlúcia Pereira. Educação das relações étnico-raciais: A experiência da Secretaria Municipal de Educação de Goiânia. **Revista Retrato da Escola,** Brasília, v. 7, n 13, jul. /dez. 2013. Disponível em: <http//www.esforce.org.br>

GOFFMAN, E. **Estigma**: Notas sobre manipulação da identidade deteriorada. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1982.

GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. Racismo e anti-racismo no Brasil. **Novos Estudos CEBRAP** N. º 43, novembro, 1995

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução Tomaz Tadeu da Silva, Guacira Lopes louro -10 ed.- rio de janeiro; DP&A, 2005.

JAPIASSU, Hilton. **Interdisciplinaridade e patologia do saber**. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

LAFER, Celso. A internacionalização dos direitos humanos: o desafio do direito a ter direitos. In: AGUIAR, Odílio Alves; PINHEIRO, Celso de Moraes; FRANKLIN, Karen (Orgs.). **Filosofia e direitos humanos.** Fortaleza: Editora UFC, 2006, p. 13-32.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Metodologia Científica:** ciência e conhecimento científico; métodos científicos; teoria, hipóteses e variáveis; metodologia jurídica. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

LANDER, Edgardo. Ciências sociais: saberes coloniais e eurocêntricos In: **LANDER,** Edgardo (org). **A colonialidade do saber:** Eurocentrismo e Ciências Sociais. Perspectivas Latino-Americanas. Colección Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina, 2005.

LEITÃO, Rosani Moreira. Bons e maus selvagens: textos imagens e representações sobre o índio. **Revista de Ciências Humanas da Faculdade Estácio de Sá de Goiás- FESGO**. Goiânia, GO, v.01, nº01, dez.2008.

LÉVI-STRAUSS, Claude. **Raça e História**. Presença: Lisboa; Brasil – Antiguidades. Martins Fontes, 1952.

LOPES, Vera Neusa Racismo, Preconceito e Discriminação. In: MUNANGA, Kabengele (org). **Superando o Racismo na escola.** 2ª edição revisada. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, Brasília, 2005.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MAIA, C, N.; FERREIRA. L. G. **Igualdade ou diferença? A questão da diversidade e da identidade na escola.** Revista Espaço Acadêmico. v. n. 127 dez. 2011. Disponível emhttp://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/viewFile/13351/8337

MALINOVSKI, Bronislaw. **Os Argonautas do Pacífico Ocidental**. Ethnologia, n.s., nº 6-8, 1997

MATOS, Luciana de Oliveira Dias. Ação Afirmativa: Superando desigualdades raciais no Brasil. In: SILVA, Marilena da; GOMES, Uene José (orgs). **África, Afrodecendência e educação.** Goiânia: Ed. Da UCG, 2006.

MIGNOLO, Walter. **Histórias locais/projetos globais**: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar. Belo Horizonte: UFMG, 2003

_____. Europa, modernidade e eurocentrismo. In: LANDER, Edgardo (Org.). A colonialidade do saber. Eurocentrismo e Ciências Sociais. **Perspectivas Latino-Americanas.** Buenos Aires: CLACSO, 2005.

MOREIRA, Antônio. Flavio. B; CANDAU, Vera Maria. F. **Educação escolar e cultura (s):** construindo caminhos. Revista Brasileira de Educação. n° 23 Maio/Jun/Jul/Ago. 2003. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n23/n23a11.pdf

MUNANGA, Kabengele. **Negritude.** Usos e Sentidos. - São Paulo. Editora Ática, 1988. (Série Princípios).

_____. **Rediscutindo mestiçagem no Brasil identidade nacional versus identidade negra**. Rio de Janeiro: Vozes, 1999.

_____. **Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia**. Cadernos PENESB. Niterói; EdUFF, 2003a. Palestra proferida no 3º Seminário Nacional Relações Raciais e Educação-PENESB-RJ, 05/11/03.

_____. **Diversidade, etnicidade, identidade e cidadania.** Ação Educativa, ANPED. Palestra proferida no 1º Seminário de Formação Teórico Metodológica, SP. 2003. Disponível em: <http://www.acaoeducativa.org/kabe.PDF>. Acesso em 28/jul/2006.

_____. **Identidade Étnica, Poder e Direitos Humanos.** In Revista THOT, nº 80. São Paulo: Palas Athena, abril de 2004, pp. 19-29.

PIOVESAN, Flávia. Ações afirmativas da perspectiva dos direitos humanos. **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n. 124, jan./abr. 2005, p. 43-55.

_____. Direitos humanos globais, justiça internacional e o Brasil. Rev. Fund. Esc. Super. Minist. Público Dist. Fed. Territ., Brasília, Ano 8, V. 15, jan./jun. 2000, p. 93 – 110.

QUIJANO, Aníbal. **Colonialidade, poder, globalização e democracia**. Ano 17 N° 37 Novos Rumos, 2002.

_____. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (Org.). **A colonialidade do saber:** Eurocentrismo e Ciências Sociais. Perspectivas Latino-Americanas. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

ROCHA, Everardo P. Guimarães. **O que é etnocentrismo**. Editora Brasiliense 5° ed. São Paulo: 1988.

RUIZ, Castor M. M. Bartolomé. **A testemunha e a memória:** o paradoxo do indizível da tortura e o testemunho do desaparecido. Ciências Sociais Unisinos, v. 48, n. 2, mai-ago/2012, p. 70-83.
SAID, Edward W. Orientalismo: **O Oriente como invenção do Ocidente.** Trad. Rosaura Eichenberg. São Paulo: Companhia das letras, 2007.

SANTOS, JOSÉ RUFINO DOS. **O que é o racismo.** São Paulo: abril cultural: Brasiliense, 1984. Coleção primeiros passos.

SANTOS, Boaventura de Souza. Para uma pedagogia do conflito. In: SILVA, Luiz .H; AZEVEDO, José C; SANTOS. Edimilson Santos. **Novos mapas culturais novas perspectivas educacionais.** Porto Alegre: Sulina, 1996.

_____. Por uma concepção multicultural de direitos humanos. **Revista Crítica de Ciências Sociais,** n. 48, jun./1997, p. 11-32.

_____. **Reconhecer para libertar:** os caminhos do cosmopolitanismo multicultural. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003. Introdução: para ampliar o cânone do reconhecimento, da diferença e da igualdade, p.56.

SACRISTÀN, Gimeno J. Escolarização e cultura: A dupla determinação. In: SILVA, Luiz .H; AZEVEDO, José C; SANTOS. Edimilson Santos. **Novos mapas culturais novas perspectivas educacionais.** Porto Alegre: Sulina, 1996.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In: SILVA, Tomaz Tadeu (org). **Alienígenas na sala de aula**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1995.(Coleção estudos culturais em educação)

_____. A instituição escolar e a compressão da realidade: O currículo integrado. In: SILVA, Luiz. H; AZEVEDO, José C; SANTOS. Edimilson Santos. **Novos mapas culturais novas perspectivas educacionais**. Porto Alegre: Sulina, 1996.

SILVA, Beatriz Petronilha Gonçalves e. (Relatora). **Parecer das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.** Brasília: MEC/CNE, 2004.

_____. Ensinar, aprender e relações étnico-raciais no Brasil. Porto Alegre/RS, ano XXX, n. 3 (63), set./dez. 2007, pp. 489-506.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e; ZUBARAN, Maria Angélica. Interlocuções sobre estudos afro-brasileiros: Pertencimento étnico-racial, memórias negras e patrimônio cultural afro-brasileiro. **Currículo sem Fronteiras**, v.12, n.1, pp. 130-140, Jan/Abr 2012.

SILVA, Tomaz Tadeu. Currículo e Identidade social: Territórios contestados. In: SILVA, Tomaz Tadeu (org**) Alienígenas na sala de aula.** Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1995. (Coleção estudos culturais em educação)

SILVA, MATINIANO JOSÉ DA. **Racismo à brasileira:** raízes históricas. Goiânia: Ed O Popular, 1985.

SILVA, G.J.; SOUZA, J.L**. Educar para a diversidade étnico-racial e cultural: desafios da educação inclusiva no Brasil.** Inter-Ação: Rev. Fac. Educ. UFG, 33 (1): jan./jun. 2008. Disponível em: www.**revista**s.ufg.br/index.php/**interacao**/article/download/4256/4180

SILVEIRA**,** Fabiano Augusto Martins. **Da Criminalização do racismo: aspectos jurídicos e sociocriminológicos.** Belo Horizonte: Del Rey, 2006.

SPOSATI, Aldaíza, Mapa da exclusão/ inclusão social. In: **Políticas públicas: proteção e emancipação.** www.comciencia.br, 2002. Acessado em 01/12/2014.

TAYLOR, Charles. El multiculturalismo y "la politica del reconocimiento. D.F: Fondo de Cultura Económica, México, 1993.

_____. (Org.). **Multiculturalismo:** examinando a política de reconhecimento. Lisboa: Instituto Piaget, 1998.

APÊNDICE A
ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA PROFESSORES/AS

Dados Gerais
Nome:
Formação:
Função/Disciplinas que ministra:
Tempo de vínculo na Rede Municipal de Educação:
Tempo trabalhado como professor (a) em sala de aula:
Tempo de trabalho na Escola Municipal Marcos Antônio Dias Batista:

****

1. A escola Marcos Antônio Dias Batista trabalha a temática Educação para as relações étnico-raciais conforme previsto nas leis 10.639/2003 e 11.645/2008?

2. A escola já realizou ou realiza alguma atividade ou cursos voltados para a formação dos professores para trabalharem com essa temática? Como? Qual? Você participou?

3. Você pode relatar alguma situação de racismo e discriminação étnico-racial ocorrida em suas aulas ou no contexto desta unidade escolar, seja entre alunos, seja entre alunos e professores ou entre estes e outras pessoas que trabalham e convivem na escola?

4. Você já foi incentivado ou orientado a trabalhar com essa temática em suas aulas? Como a proposta chegou até você?

5. Você percebe interesse ou resistência por parte dos/as estudantes por esta temática? E dos/as professores/as?

6. No caso de já ter trabalhado ou pretender trabalhar com estas temáticas em suas aulas, quais materiais utiliza como suporte (textos, vídeos, entrevistas, fotografias etc?).

7. Você considera importante discutir sobre as diferenças étnicas, raciais, religiosas e outras, bem como o respeito ao outro, nas suas aulas ou no contexto escolar? E quais saberes/conhecimentos você considera mais importantes de serem trabalhados?

8. Você se sente preparado/a para trabalhar questões como racismo, descriminação, desigualdade? Quais os maiores desafios e dificuldades enfrentadas por você?

9. Após introduzir a temática relações étnico-raciais no currículo escolar você percebeu alguma mudanças ou avanços no que se refere à ocorrência de situações discriminatórias com relação ou origem étnica ou racial ou ao respeito às diferenças de modo geral?

10. Como você entende a Educação para as relações étnico-raciais?

APÊNDICE B

ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA DIRETORA/COORDENADORA

Nome:

Formação:
Função: Gestora / Diretora
Tempo de vínculo na Rede Municipal de Educação:
Tempo trabalhado como Diretor/coordenador:
Tempo de trabalho na Escola Municipal Marcos Antônio Dias Batista:

****

1. Você poderia falar um pouco da sua função como diretora da escola Marcos Antônio Dias Batista, de como ela está organizada, as características gerais da comunidade atendida?
2. A escola trabalha a temática Educação para as relações étnico-raciais conforme previsto nas leis 10.639/2003 e 11.645/2008?
3. Quais são as políticas e recomendações existentes neste aspecto? Quais documentos servem de base para a implantação desta proposta nesta escola? Existe algum programa ou proposta da SME para a abordagem desse tema no currículo escolar? Quais?
4. A escola já realizou ou realiza algum projeto voltado para a discussão das relações étnico-raciais? Que tipo de atividades são desenvolvidas?
5. E no que se refere à formação dos professores, existe alguma iniciativa no que se refere ao assunto?
6. Você percebe interesse ou resistência por parte dos/as professores/as em trabalhar com essa temática?
7. Você considera importante discutir sobre as diferenças étnicas, raciais, religiosas e outras, bem como o respeito ao outro, nas suas aulas ou no contexto escolar? E quais saberes/conhecimentos você considera mais importantes de serem trabalhados?
8. Após introduzir a temática das relações étnico-raciais no currículo escolar você percebeu alguma mudança ou avanço no que se refere à ocorrência de situações discriminatórias com relação ou origem étnica ou racial ou ao respeito às diferenças de modo geral.
9. Nesta escola, todos os professores trabalham com a temática relações étnico-raciais ou a mesma e trabalhada por professores de disciplinas específicas? Em qual/ quais disciplina/as? E por quê?
10. Quais os avanços percebidos por você com a implementação da educação para as relações étnico-raciais nesta escola?

APÊNDICE C

ATIVIDADE COGNITIVA DIRECIONADA AOS ESTUDANTES

ESCOLA MUNICIPAL MARCOS ANTÔNIO DIAS BATISTA
Nome: _____

Ano: 7º Turma: G3 **Data: __/ 12 / 2014**

- As pessoas são diferentes em suas características físicas, em sua cultura, língua, religião, modos de viver e modos de ver o mundo. Imagine que em um passe de mágica todos pudessem ser transformados em clones idênticos. O que você acharia disto? Faça um desenho para representar sua opinião e depois escreva explicando.

APÊNDICE D

ROTEIRO DE ENTREVISTA
PARA PROFISSIONAIS DO DEPARTAMENTO DE INCLUSÃO DA SME

Nome:
Formação:
Função que desempenha/órgão:
Tempo de Trabalho na RME:

1. Fale um pouco sobre o processo de elaboração da "Política de Educação Inclusiva, diversidade e cidadania". Qual a data de trabalho prevista para a reescrita? Quais atividades estão sendo desenvolvidas neste processo?

2. Quais as presenças na comissão de elaboração da política? Há locais de fala diferenciados? Quais são as áreas de formação? Como foram eleitas as pessoas para comporem a comissão?

3. Está política será inserida na "Proposta do ciclo"? Essa proposta é reescrita com qual frequência? Qual é a data da última Proposta que está em vigência? Nela está incluída a questão étnico-racial?

4. A partir de qual momento a inclusão da política voltada para a Educação das relações étnico-raciais começou a ser pensada em Goiânia? O que influenciou a elaboração dessa política?

5. Essa nova versão da proposta irá contemplar Leis e Diretrizes já existentes voltados para a questão étnico-racial? Como se inserem essas políticas já existentes em âmbito nacional?

6. Quais são as principais orientações da política e em que elas estão pautadas? Quais as temáticas serão inseridas no que diz respeito à diversidade étnico-racial?

7. Quais os desafios e avanços que você percebe no processo de elaboração desta política municipal de educação? Quais os desafios especificamente a cerca da questão da diversidade étnico-racial?

8. A política a ser elaborada busca estar de acordo com as necessidades educacionais? Como?

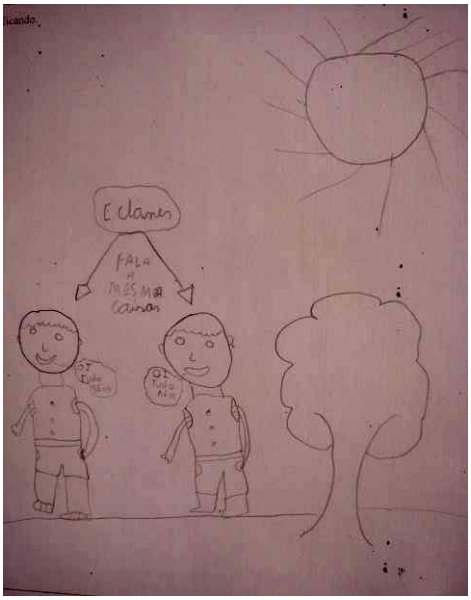
9. Quais ações têm sido desenvolvidas nos últimos anos acerca da temática na Rede Municipal de Educação? Muitas unidades de ensino já trabalham a perspectiva da Lei 10.639?

10. Quais as dificuldades e desafios enfrentados na implentação da Lei 10.639 e da Educação das relações étnico-raciais nas escolas do município de Goiânia?

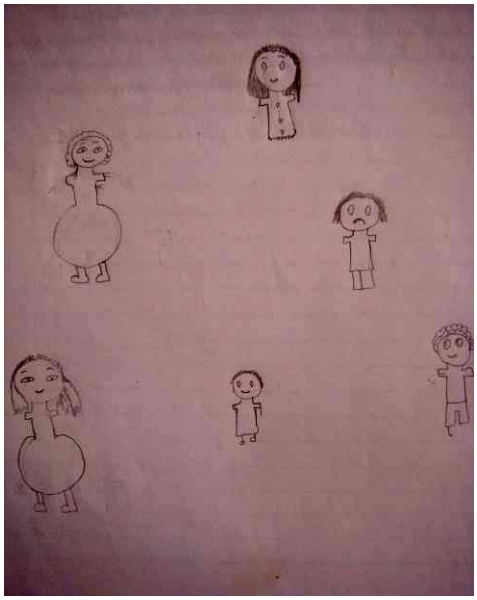
11. Como acontece a formação continuada de professores da Rede Municipal de Educação para tratar a temática? Quais os cursos estão sendo ministrados? Há avanços percebidos através destas formações?

12. O que já foi elaborado até o momento? E qual é o impacto esperado após a elaboração/implementação da "Política de Educação Inclusiva, diversidade e cidadania" em Goiânia?

ANEXO A
DESENHOS DOS ALUNOS DA TURMA G3

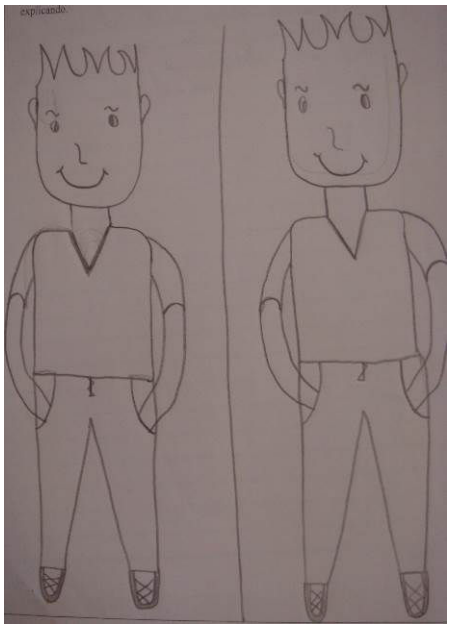


Desenho do aluno Ilton Cruz



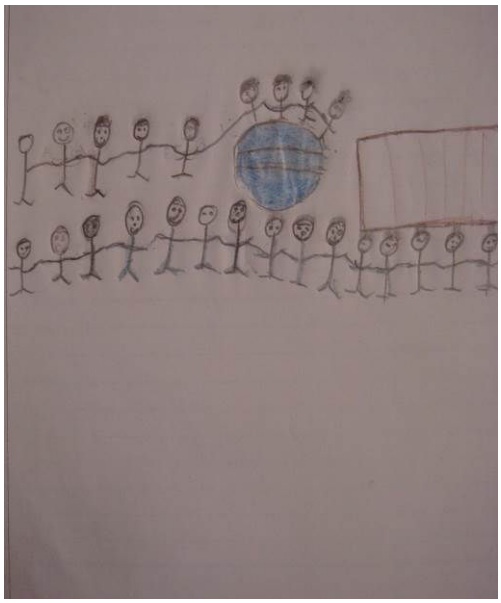
Desenho da aluna Emilly Laury

Desenho da aluna Isabela Araújo Ferreira

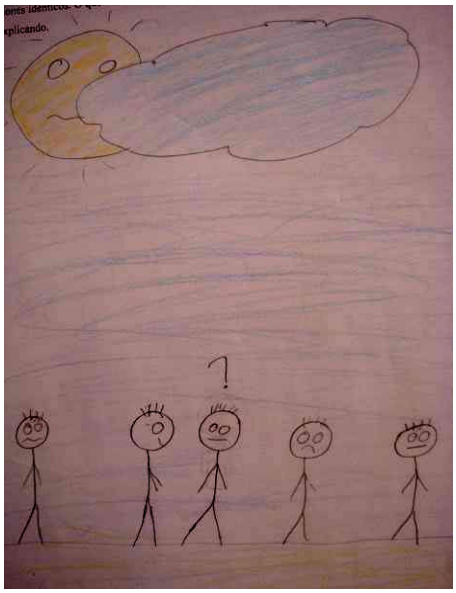


Desenho do aluno João Emanuel F.

Desenho do aluno Henrique Alves Lima



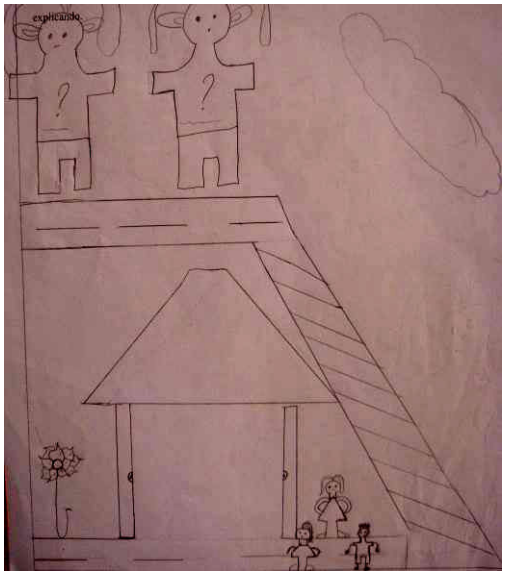
Desenho do aluno kennedy



Desenho do aluno Weber Almeida

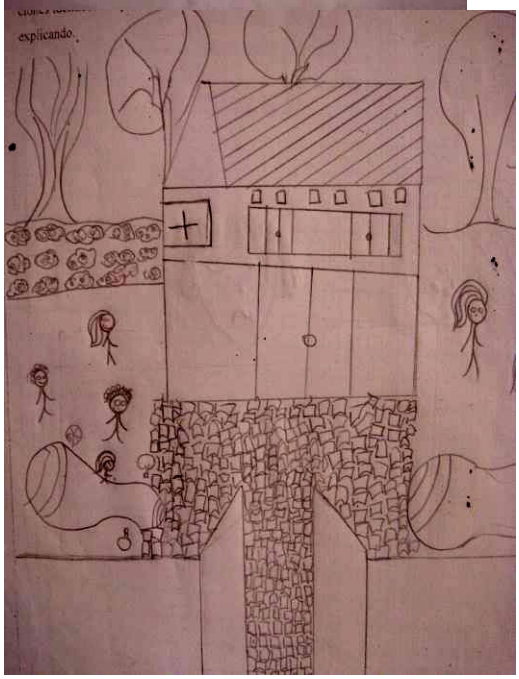
Desenho do aluno Luccas Xavier de Souza

Desenho do aluno João Lucas Martins Santos

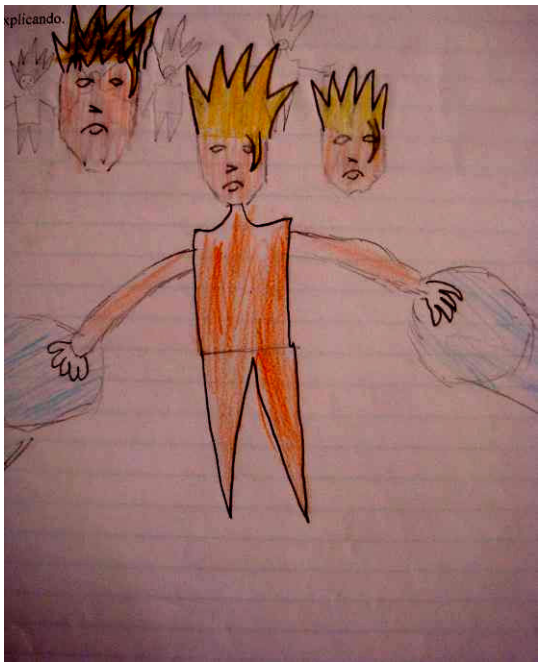


Desenho da aluna Brenda Vitória Gonçalves Batista

Desenho do aluno Matheus Henrique



Desenho da aluna Vitoria Fernanda Diniz da Silva

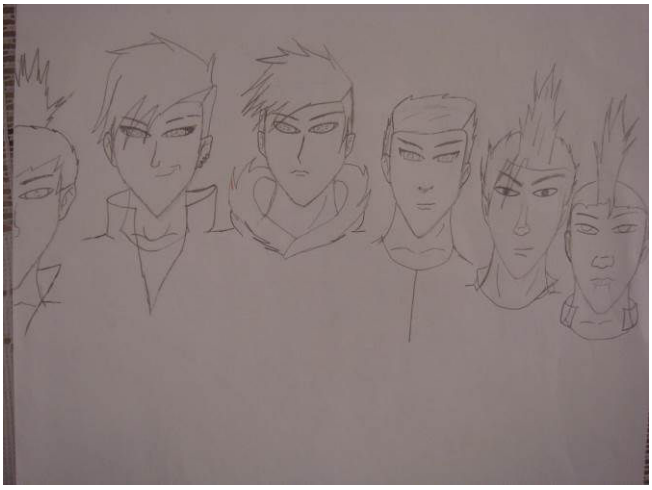


Desenho do aluno Diego Santos

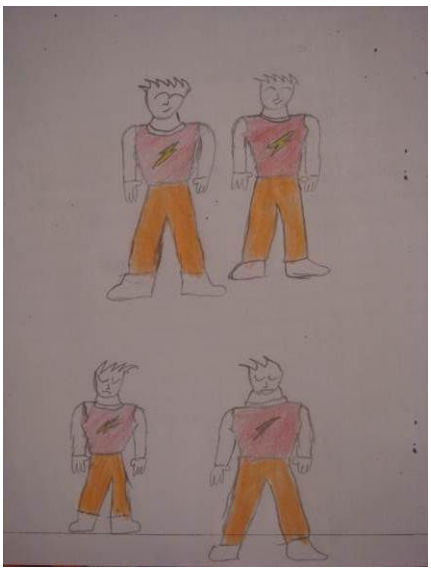
Desenho do aluno Danilo Faleiro

Desenho da aluna Adrielly Delmondes de Souza

Desenho da aluna Ana Carolina Pereira Silva

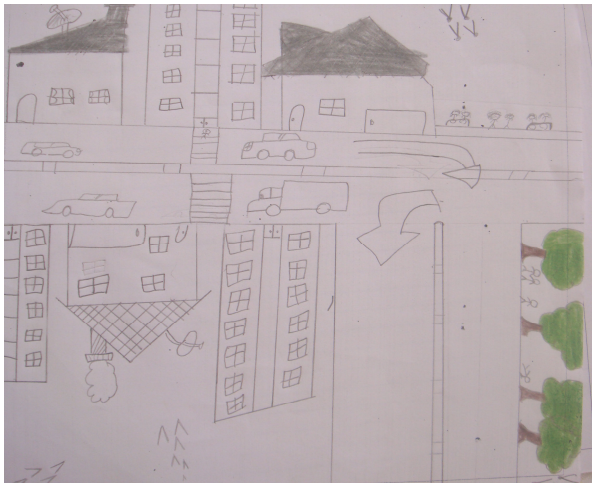


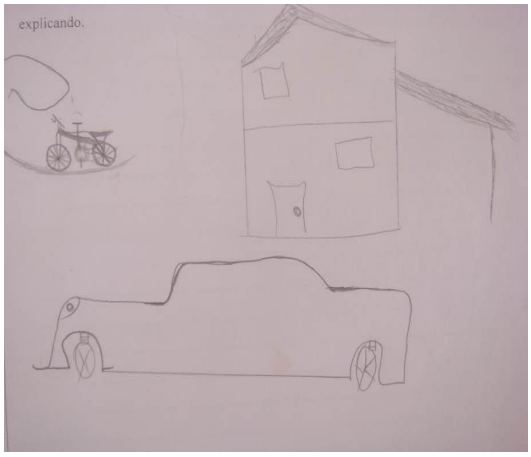
Desenho do aluno Thiago Ferreira



Desenho aluno Jõao Vitor Pereira

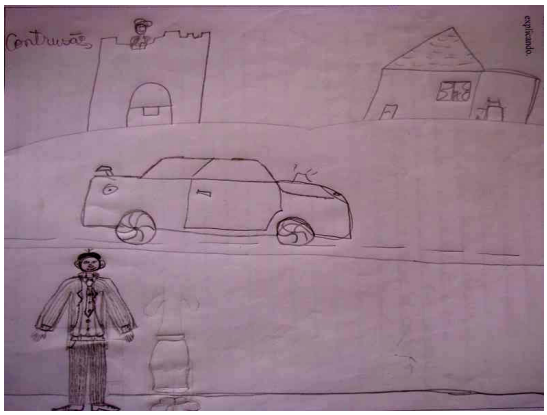
Desenho aluno Wagner Aires





Paulo Cesar aluno do Ciclo II.

Jackson Rafael aluno do Ciclo II.



Marco Aurélio Nunes de Melo aluno do Ciclo II

Atividade diagnóstica realizada na Escola Municipal Marcos Antônio Dias Batista em 20/12/2014.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS - UFG

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: A escola como um espaço de aprendizagem, reflexão e promoção da igualdade

Pesquisador: Tainara Jovino dos Santos

Área Temática:

Versão: 3

CAAE: 36975614.0.0000.5083

Instituição Proponente: Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 902.942

Data da Relatoria: 14/12/2014

Apresentação do Projeto:

O projeto de pesquisa "EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: A escola como um espaço de aprendizagem, reflexão e promoção da igualdade" visa discutir sobre a Educação para as Relações Étnico-Raciais e a sua implementação no ambiente escolar, particularmente na primeira fase do Ensino Fundamental em uma escola da Rede Municipal de Educação de Goiânia-GO. Envolverá professores que trabalham nessa etapa de ensino, a gestão escolar, bem como alunos que se encontram em processo de formação. O estudo tem como objetivos: 1) pesquisar o processo de ensino/aprendizagem na escola para perceber e compreender como a Educação para as Relações Étnico-Raciais está sendo construída e desenvolvida; 2) perceber se esta tem sido promotora dos direitos que propõe. Em termos metodológicos, além das entrevistas: 1) a pesquisa tem caráter qualitativo; 2) Uma pesquisa bibliográfica e documental 3) Uma pesquisa de campo etnográfica. Será feita uma análise e sistematização dos dados coletadas na escola campo, para construção de análises, reflexões e conclusões acerca do estudado e vivenciado no ambiente escolar.

Objetivo da Pesquisa:

O estudo tem como objetivos pesquisar:

1) o processo de ensino/aprendizagem na escola para perceber e compreender como a Educação

para as Relações Étnico-Raciais está sendo construída e desenvolvida. 2)Perceber se esta tem sido promotora dos direitos que propõe. 3) Espera-se ao final desta pesquisa o conhecimento de como está sendo construída e desenvolvida a educação para as relações étnico-raciais e como essas noções e valores aparecem no currículo, nos projetos, nas práticas pedagógicas e na cultura escolar como um todo. 4) Prover dados para que se construa material teórico acerca da temática e possa ser organizado e catalogado uma base de
dados empíricos consistentes e abrangentes acerca da Educação para as relações étnico-raciais. 5) Contribuir na construção de novas possibilidades na educação básica e para avanços no campo dos estudos em direitos humanos, visto que auxiliará com um novo olhar e um novo recorte para a problemática exposta. 6) Permitir reflexões e apontar encaminhamentos para orientar o trabalho educativo voltado para as especificidades da Educação para as relações raciais, que se proponha como mecanismo propulsor para a
superação do racismo em nossa sociedade.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos: a pesquisadora esclarece que como a sua pesquisa lida com o tema das relações étnico-raciais ela poderá se defrontar com situações de preconceito racial e racismo. Nesse caso, a pesquisadora se compromete a disponibilizar o apoio e a assistência que for necessária ao participante. Em casos de danos decorrentes da sua participação na pesquisa, a pesquisadora garante a indenização e auxílio conforme decisão judicial ou extrajudicial. Caso estas situações ocorram, a pesquisadora se compromete a disponibilizar e dar apoio e assistência necessária aos alunos, professores e diretores e demais participantes da pesquisa.

Benefícios: espera-se que os resultados decorrentes da pesquisa possam fornecer subsídios para conhecimento de aspectos significativos referentes à Educação das relações étnico-raciais, de tal modo que contribua para que novas práticas possam ser construídas no decorrer da prática profissional dos educadores.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa é extremamente relevante para analisar de que modo: 1) As Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e 2) A Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional têm sido efetivas no combate ao racismo e a promoção da igualdade.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

O TCLE dos pais e o termo de anuência dos alunos estão no linguajar adequado. Acrescentaram

espaço destinado para assinatura datiloscópica para participantes e/ou responsáveis sem letramento.

Recomendações:

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Após análise dos documentos postados verifica-se o atendimento da pendência anteriormente elencada, portanto,smj, somos favoráveis à aprovação do presente protocolo de pesquisa.

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Considerações Finais a critério do CEP:

Enviar relatórios parcial e final.

GOIANIA, 08 de Dezembro de 2014

Assinado por:
João Batista de Souza
(Coordenador)