

O silêncio diante da desigualdade racial brasileira: subsídios para transformações nas práticas escolares

Daniela de Figueiredo Ribeiro^{iD}

Centro Universitário Municipal de Franca, Franca, SP, Brasil

Débora Luz Squilante^{iD}

Centro Universitário Municipal de Franca, Franca, SP, Brasil

Resumo

A atual pesquisa busca compreender como uma escola estadual do interior paulista atua diante da temática das relações étnico-raciais prevista pela Lei nº 10.639/2003 para a educação brasileira. Por meio de um estudo de caso etnográfico, buscou-se investigar as ações de combate ao racismo nos anos finais do ensino fundamental. Foram realizadas observações participantes e entrevistas com profissionais educadores. Os resultados indicaram o despreparo da comunidade escolar para a implementação da lei e para a prevenção de situações de violência racial contra alunos negros. Conclui-se que está sendo mantido silêncio diante da desigualdade racial na escola estudada.

Palavras-chave

educação escolar básica; direito educacional; necessidades do educando.

The perpetuation of silence in the face of Brazilian racial inequality

Abstract

The current research seeks to understand how a state school in the interior of São Paulo acts on the issue of ethnic-racial relations provided for by Law 10.639/2003 for Brazilian education. Through an ethnographic case study, we sought to investigate actions to combat racism in the final years of elementary school. Participant observations and interviews with professional educators were carried out. The results indicated the school community's unpreparedness for the implementation of the law and for the prevention of situations of racial violence against black students. It is concluded that silence is being maintained in the face of racial inequality in the school studied.

Keywords

basic school education; education law; students' needs.

La perpetuación del silencio frente a la desigualdad racial brasileña

Resumen

La presente investigación busca comprender cómo una escuela estatal del interior de São Paulo actúa sobre la cuestión de las relaciones étnico-raciales prevista por la ley nº 10.639/2003 para la educación brasileña. A través de un estudio de caso etnográfico, se buscó investigar acciones para combatir el racismo en los últimos años de la escuela primaria. Se llevaron a cabo observaciones de los participantes y entrevistas con educadores profesionales. Los resultados indicaron la falta de preparación de la comunidad escolar para la implementación de la ley y para la prevención de situaciones de violencia racial contra estudiantes negros. Se concluye que se está guardando silencio ante la desigualdad racial en la escuela estudiada.

Palabras clave

educación escolar básica; ley educativa; necesidades del alumno.

1 Introdução

No Brasil, o racismo contra negros é um dos principais fatores para a perpetuação das desigualdades sociais. As pessoas negras compõem a maioria entre os mais pobres do país e, em comparação com os brancos, estão em maior número entre as pessoas desempregadas ou subempregadas, entre os analfabetos e os analfabetos funcionais (DEVULSKY, 2021). Lima (2019), embasado na Convenção Internacional sobre a Eliminação de todas as formas de Discriminação Racial (1969), afirma que o racismo é uma construção social com fins políticos e, como tal, pode se fundar na discriminação com base na cor, religião, etnia, origem e ascendência. Em relação ao racismo contra negros, o autor esclarece que, embora o racismo não dependa da presença de características fenotípicas, uma de suas formas mais comuns e duradouras de expressão é fundada na cor da pele. Como consequência, há o estabelecimento de uma gradação de acordo com a tonalidade de pele, que significa que, quanto mais escura, mais distante de um ideal de branquitude e maior a intensidade da discriminação.

Ressalta-se que as práticas racistas acontecem desde a tenra idade na trajetória de vida de uma pessoa negra, por isso os debates sobre racismo e educação formal precisam estar em evidência, pois as crianças pequenas já experimentam a discriminação por cor junto de seus pares, professores e comunidade escolar como um todo, o que perdura por todo o ciclo escolar. Além do tratamento diferenciado entre alunos negros e brancos, destacam-se os estudos do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF, 2021), que demonstraram que, no ano de 2019, a exclusão escolar de crianças e adolescentes pretas(os), pardas(os) e indígenas somavam mais de 70% daquelas(es) que estavam fora da escola.

Mesmo diante dos dados sobre desigualdade escolar e sua relação com raça e etnia, Gomes (2019) afirma que há uma relutância entre pesquisadores da área da educação em compreender que as crianças pequenas, como as da educação infantil, já nutrem interpretações e realizam ações embasadas na diferença racial e que geralmente esses comportamentos apresentam estereótipos negativos em relação aos negros. A autora afirma que o lugar subalterno que as crianças negras ocupam nas pesquisas educacionais e no cotidiano das escolas, mesmo nas instituições em que são maioria, como creches populares ou privadas, mas localizadas em bairros pobres, impacta os

currículos, já que eles não são pensados ou orientados para atender à especificidade racial e à presença do racismo na educação. Com esse cenário, Gomes (2019) também denuncia a baixa produção teórica na área educacional sobre crianças negras, assim como nas associações entre educação infantil e raça; políticas públicas educacionais, raça e infância; e antropologia, relações raciais e infância. Para a autora, há uma persistência na lacuna de produções científicas e na ausência de crianças negras percebidas como sujeitos de direito (GOMES, 2019).

Adiciona-se a percepção de Matos e França (2021), que apontam para a necessidade de mais estudos empíricos sobre as práticas educativas que informem sobre os saberes do povo negro e que subsidiem a redução do racismo e a construção da identidade dos sujeitos. Uma das razões é a responsabilidade da escola no que tange à construção da identidade dos alunos negros, especialmente a identidade voltada para o pertencimento a um grupo. Assim, o grupo, em especial o grupo escolar, devido à quantidade de horas e anos que crianças e adolescentes passam na escola, é também a base para a formação da identidade social, juntamente com as crenças e comportamentos associados (DEL PRETTE, A.; DEL PRETTE, Z., 2003). Nesse sentido, a formação da identidade social está relacionada a um autoconceito que poderá ser tanto positivo quanto negativo, influenciando a percepção dos membros de um grupo (DEL PRETTE, A.; DEL PRETTE, Z., 2003; MATOS; FRANÇA, 2021). Dentro dessa perspectiva, sustenta-se que o racismo interfere negativamente na construção da identidade social de crianças e adolescentes negros.

Outra contribuição é a revisão de literatura de Carvalho e França (2019), que a executaram com a finalidade de fazer um levantamento de quais são os recursos empregados pelas escolas para o enfrentamento do racismo. As autoras pontuam que, mesmo que existam pesquisas científicas e relatos sobre o racismo, ele continua a ser negado no discurso brasileiro, por isso a escola também é responsável por assumir sua função social no combate ao racismo. Os resultados demonstraram que o número de artigos com uma proposta de combate ao racismo é pequeno, especialmente por não ter sido delimitado ano para a busca, mas, por outro lado, as pesquisadoras usaram apenas três bases de dados (CARVALHO; FRANÇA, 2019). Esse trabalho é importante pela afirmação de que os estudos sobre temáticas que envolvam racismo e educação precisam ser expandidos a nível local e nacional, principalmente porque há ações

antirracistas realizadas por diversas escolas, mas que não são divulgadas na literatura, não sendo possível a sistematização de ações para seu enfrentamento.

Para que ocorra o enfrentamento do racismo contra o negro, Silva e Lúzio (2019) afirmam sobre a exigência de uma educação baseada nos valores humanos, com respeito à diversidade étnico-racial. Uma das ações sociais que influenciam a superação de quadros históricos de desigualdade racial imposta aos afrodescendentes envolve uma mudança substancial no currículo básico de ensino, uma vez que novas gerações, ao terem acesso a um currículo que não fosse majoritariamente eurocêntrico, seriam capazes de reconhecer, compreender e respeitar o papel que as culturas africanas tiveram e ainda têm na construção da história social brasileira; por isso mesmo, os autores reforçam o impacto positivo da implementação com qualidade – que é diferente de apenas somar conteúdos – do Ensino de História e Cultura Africanas e Afro-Brasileiras, como determinou a Lei nº 10.639, promulgada em 2003, tornando obrigatório o ensino da História e da Cultura Africana e Afro-Brasileira. A partir dessa alteração, o conteúdo programático dos estabelecimentos de ensino fundamental e médio deveriam incluir o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil, sendo esses mesmos conteúdos ministrados no âmbito de todo o currículo escolar.

Embora o racismo atinja toda a população não branca, a atual pesquisa busca contribuir com a literatura no que tange ao enfrentamento e combate ao racismo contra negros, uma vez que os negros brasileiros correspondem a mais da metade da população. Assim, o objetivo desta pesquisa foi identificar quais são as ações de uma escola do interior paulista para a implementação da Lei nº 10.639/2003 relativas à educação das relações étnico-raciais e verificar se as privações simbólicas relativas à população negra estão sendo combatidas de forma eficiente, tal como propõe a política que visa contribuir com o desenvolvimento humano e social.

2 Metodologia

A pesquisa, caracterizada como qualitativa e do tipo etnográfico, foi aprovada pelo Comitê de Ética do Centro Universitário Municipal de Franca (Unifacel) sob o parecer

consubstanciado nº 4.824.632. Em seguida, a investigação foi iniciada em uma escola pública estadual no interior de São Paulo, em um município com aproximadamente 360 mil habitantes. A escola aceitou a entrada da pesquisadora na escola após a entrega da Carta de Anuência pela própria pesquisadora, a qual esclarecia que a temática da pesquisa era a relação étnico-racial nos anos finais do ensino fundamental, com foco na população negra. O documento também continha como estaria previsto o andamento da coleta de dados, que envolvia conversas informais com alunos, professores e funcionários, observação participante, uso da sala de leitura para ter contato com os materiais ali guardados, entrevistas formais com professores e com o coordenador pedagógico dos anos finais do ensino fundamental e circulação pela escola conforme a rotina escolar.

Na primeira etapa da pesquisa, a pesquisadora iniciou a observação participante com o mínimo de quatro horas por semana, embasando-se nos estudos de André (2020) sobre a pesquisa do tipo etnográfico na área educacional.

Para André (2020), um estudo do tipo etnográfico em educação faz uso de técnicas tradicionalmente associadas à etnografia, como observação participante e entrevista. A observação favorece um grau de interação com a situação estudada, afetando-a e sendo afetado por ela, e as entrevistas aprofundam questões ou esclarecem problemas observados.

Na primeira e segunda parte da pesquisa, o diário de campo foi o instrumento selecionado para o registro da coleta de dados. Na terceira parte da pesquisa, ocorreram as entrevistas gravadas e posteriormente transcritas. A escolha dos entrevistados não se deu aleatoriamente. Quanto ao critério dos professores participantes, foram usados dois critérios: (1) professores das disciplinas de Educação Artística, Literatura e História Brasileira, considerando que, nessas áreas, os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira deveriam ser ministrados, de modo especial, de acordo com a Lei nº 10.639/2003; (2) inclusão do professor que ministrava, até o momento, a disciplina de Projeto de Vida, após a sugestão do coordenador pedagógico, o qual justificou que a professora em questão era uma referência no estudo das relações étnico-raciais na escola. A entrevista com os atores sociais selecionados abordou: a) o conhecimento sobre “As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana”; b) a identificação de situações de racismo no cotidiano escolar; c) os trabalhos desenvolvidos na escola sobre relações

étnico-raciais e ações antirracistas; d) O apoio fornecido pela unidade de ensino para trabalhar a temática étnico-racial e o papel do professor na sala de aula, considerando o seu conhecimento teórico.

A análise do material coletado ocorreu com embasamento na abordagem fenomenológica. Graças (2000) esclarece que, ao tomar esse referencial em um percurso metodológico, parte-se da subjetividade do discurso, atuando com experiências que surgem do pensar e do agir dos sujeitos. A autora pontua que o relato do sujeito revela como ele se percebe como ser no mundo e o sentido que ele atribui às situações em que se encontra envolvido. Para tal, a utilização de inquéritos permite que o pesquisador apreenda significados, que serão posteriormente estruturados e compreendidos. Em relação aos sujeitos que participam dessa interação com o pesquisador, poderão ter acesso ao seu próprio ser, uma vez que o homem é capaz de se tornar consciente das coisas, do outro e de si mesmo através da corporificação da subjetividade, a qual é facilitada quando há diálogo entre indivíduos, ou seja, na intersubjetividade.

Perante o conjunto do material coletado, ocorreu uma organização em torno de três eixos de análise, que serão apresentados nos resultados da pesquisa.

3 Resultados e discussão

O primeiro eixo de análise foi denominado de “cenas do cotidiano escolar”, que apresenta a escola a partir da percepção da pesquisadora como observadora participante e de suas descrições do diário de campo. Nesta parte, adentra-se ao cotidiano escolar e suas dinâmicas, como proposto por André (2020), e também ao que é proporcionado pelo próprio espaço físico e recursos materiais da escola investigada. Durante a análise, as cenas foram selecionadas e importadas integralmente do diário de campo:

Cena 1

Nota-se um aluno negro se esquivando com frequência de ser empurrado ou tocado por um aluno branco, de pele muito clara. O aluno negro verbaliza várias vezes que está incomodado, mas o aluno branco acha engraçado e continua. As meninas, de um grande grupo de alunas brancas, chamam o aluno negro para ficar perto delas. A líder do grupo de meninas avisa que a brincadeira já acabou. Em seguida, o aluno negro se senta com as meninas, ‘salvo’, mas não participa da conversa entre elas. Um novo aluno branco se aproxima e os dois meninos brancos começam a se empurrar. No entanto, apenas com o olhar determinam limites. Diferentemente de quando ocorreu com o aluno negro, que, mesmo com verbalizações, o toque físico não parou. Na maioria das vezes, apenas ameaçam

se empurrar, pois com o olhar decidem que não haverá toques. [Horário de entrada / Refeitório].

Cena 2

Encontrei um grupo formado por quatro alunos do 7º ano, sendo que dois deles são negros e dois brancos. Os dois alunos negros empurravam os alunos brancos e os dois alunos brancos empurravam os alunos negros. Essa dinâmica não teve interferência por nenhum outro aluno ou funcionário e o grupo permaneceu com esses comportamentos durante todo o intervalo. Esse mesmo grupo foi encontrado nas semanas seguintes. A formação era a mesma e ora se empurravam, ora havia agressões verbais, mantendo-se a formação dois versus dois. [Pátio maior e no horário de intervalo].

Cena 3

A professora de História Brasileira iniciou o diálogo com outra professora: 'Hoje tem aula de seminário indígena. Ah! Não estou a fim. Os alunos conversam demais nessa aula; estão tão interessados na temática, sabe?' [tom de voz irônico]. A outra professora respondeu, rindo: 'Eu imagino mesmo'. Ambas se levantaram após tocar o sinal. [Sala dos professores].

Na primeira cena, foi possível observar que o corpo negro foi invadido sem consentimento. Esse jogo de corpo é uma manifestação de estereótipos racistas que estão presentes como elementos centrais da história social e psíquica das nações ocidentais, culminando em uma série de ações conscientes e inconscientes de natureza sutil que expressam aversão por minorias raciais, ao mesmo tempo que reproduzem a opressão de um grupo sob o outro (MOREIRA, 2020). Destaca-se que o imaginário social e colonial determinou quem é cidadão de direito e quem não é e, dentro dessa lógica de violência racial, há quem não tem direito ao próprio corpo e à sua integridade física e mental. Ao comparar o modo como o aluno branco mudou o seu comportamento diante de outro aluno branco, pontua-se a existência de tratamentos discriminatórios legitimados no contexto escolar, o qual tem reproduzido o racismo estrutural através de seu aparelho institucional. O tratamento diferenciado entre discentes é um dos aspectos que determinam experiências completamente diferentes entre pessoas negras e brancas durante o percurso de escolarização.

Sobre a segunda cena, questionam-se as ações da escola frente a essas situações cotidianas e o quanto ela reconhece as expressões de violência, incluindo a racial, já que há dois grupos historicamente demarcados de formas diferentes e com oportunidades desiguais de inclusão social e de acesso à justiça. Dessa forma, é necessário que a comunidade escolar receba os alunos a partir de sua diversidade, mas também com preparo para atuar diante dos conflitos étnico-raciais, pois estes inevitavelmente irão surgir, já que a escola faz parte de uma sociedade estruturalmente

racista, mas que os próprios conflitos podem ser usados como recursos pedagógicos no enfrentamento do racismo.

Em relação à terceira cena apresentada, discute-se como os professores se aproximam do estudo das relações étnico-raciais e o quanto o valorizam dentro do currículo escolar. Questiona-se ainda como a expressão “*não estou a fim*” tem aparecido na sala de aula e na atuação do professor, especialmente ante uma disciplina nomeada Seminário Indígena. Para Rocha (2011), uma educação geradora de cidadania impõe que a escola reveja valores e padrões, posicionando-se política e pedagogicamente a favor do cidadão que pretende formar. Contudo, enquanto o principal agente de aprendizagem do sistema educacional não se sensibilizar e se responsabilizar pelas práticas pedagógicas discriminatórias, não haverá uma efetivação de ações antirracistas capazes de desenvolver atitudes e valores positivos quanto à diversidade étnico-racial brasileira.

No segundo eixo, organizado a partir da leitura completa do material – diário de campo e respostas das entrevistas –, formaram-se cinco categorias estabelecidas de acordo com significados, como proposto pela análise fenomenológica.

Eu não falaria de cor – O mito da democracia racial

Para começar, eu não falaria de cor. Nunca. Não existe cor. Sabe aquele menino negro, ali? Eu respondo que não sei, que não vi. Eu respondo que é um menino, um ser humano. Não vejo cor. Ou seja, para começar, temos que parar de dar evidência à cor. Quanto mais evidenciamos, mais forte fica. Quer um exemplo? Tem coisa pior que cotas? Eu sou totalmente contra. É absurdo. (Professor de Educação Artística, anos finais do ensino fundamental / Entrevista).

Bom, aqui no Brasil, a cultura é muito diversificada. Temos várias raças, culturas; a miscigenação é muito grande aqui e, graças a tudo isso, todas essas culturas, nós temos aquilo que a nossa cultura chama de jeitinho brasileiro. (Professor de Projeto de Vida, anos finais do ensino fundamental / Entrevista).

Nessa categoria, passamos pelo discurso do mito da democracia racial, um dos principais mantenedores do racismo brasileiro, e pela visão de harmonia e cordialidade entre os grupos raciais atribuída ao conceito de miscigenação, que são *obstaculizadores* de demandas sociais. Para Carneiro (2001), o mito da democracia racial tem como objetivo *desracializar* a sociedade por meio da defesa da miscigenação, prestando-se historicamente a dissimular as desigualdades sociais. Argumenta-se, a partir do mito da democracia racial, que as diferenças foram ocultadas e que se propagou o estabelecimento de relações supostamente harmônicas entre negros e brancos, sendo esse mito imediatamente absorvido por instituições escolares.

Ela nem é negra – Da invisibilidade da população negra ao apagamento da temática étnico-racial como mecanismos de perpetuação do racismo

‘Há também mais duas merendeiras negras. Quer dizer, ela se diz negra, né, mas ela não é, não, viu?’. De acordo com a merendeira, a sua colega de trabalho não tinha cor para tal classificação. Justificou: ‘Apenas é filha de pai e mãe negros’. Em seguida, referindo-se à filha: ‘Ela sofria racismo, mas olha que ela nem é negra. Ela é só filha de um homem negro. Ela parece com você. Ela é normal, sabe? Tem seus olhos castanhos e a pele mais clara, mas é filha de negro’. Ainda acrescentou com os olhos arregalados: ‘Nem na faxina tem negros aqui’. (Merendeira e Pesquisadora / Diário de campo).

Não. Não temos funcionários negros aqui, mas já tivemos. Ele saiu, né, meninas? (Secretaria pedagógica, Três funcionários e Pesquisadora / Diário de campo).

Em um primeiro momento, nota-se a contradição entre as duas falas, já que há negação da presença de funcionários negros na escola. A invisibilidade da população negra associada ao fenômeno do colorismo são violências raciais que perpassam o cotidiano escolar e que, muitas vezes, não são percebidas como racismo e muito menos elegidas como questões para serem debatidas e combatidas. De acordo com Devulsky (2021), colorismo envolve um jugo racista que conforma homens e mulheres a tentar se encaixar nos moldes brancos existenciais, fomentando o consumo de vestimentas, estéticas e linguagem. Com isso, quanto mais próximo desse ideal e mais claro o tom de pele, melhores oportunidades de inclusão social e familiar; quanto mais escuro o tom da pele, há diminuição drástica de oportunidades reais.

Além disso, há de se indagar o quanto a comunidade escolar tem questionado a ausência de funcionários ou professores negros na escola, uma vez que, ao responderem à indagação da pesquisadora, não deram demonstração de espanto, ou seja, afirma-se a naturalização de não haver pessoas negras em cargos públicos ou em cargos que dependam de ensino superior.

Eles dizem que é mimimi – Violência racial no ambiente escolar

Não. Não vivenciei nem observei. Pelo menos nessa escola, nunca ouvi nada nem fiquei sabendo pelos colegas. (Professor de História Brasileira, anos finais do ensino fundamental / Entrevista).

Então, aqui tem, sim, racismo, preconceito. Eu vi hoje e já vi outras situações parecidas com essa. Também já vi de professor com aluno; não é explícito, mas dá para saber, sabe? A gente que é professor sabe. É o jeito de tratar. É o jeito de falar daquele aluno. A gente sabe que pensa assim ou age assim pelo racismo. (Professor de Educação Artística, anos finais do ensino fundamental / Entrevista).

Destaca-se a contradição entre os dois relatos: a negação, a naturalização ou a sutileza com que o racismo se manifesta, trazendo consequências nefastas para a vida dos alunos negros, uma vez que diminui a probabilidade de denúncia e a defesa por direitos. Infere-se que essa categoria sinaliza o que Kilomba (2018, p. 78) denominou de racismo cotidiano, que é definido como “[...] todo vocabulário, discursos, imagens, gestos, ações e olhares que colocam o sujeito negro e as Pessoas de Cor como Outra/o”. Portanto, no cotidiano escolar surgem formas de racismo mais declarado, como um vocabulário empregado, ou mais sutil, como um “jeito de tratar” do professor. Ressalta-se que esses episódios cotidianos afetam drasticamente a qualidade de vida da população negra e que, na educação básica, interferem na trajetória de vida de alunos negros de variadas formas.

Nessa perspectiva, Moreira (2020) esclarece que, como antítese da branquitude, a negritude é posta como algo que não pode ser moral e esteticamente apreciado. O autor sinaliza que episódios racistas atuam de forma incessante no nosso universo cultural e, com isso, a população negra ainda pode sofrer com baixa autoestima, diminuição da aspiração pessoal, comportamentos depressivos, retraimento social e medos patológicos.

Eles não sabem expressar – Ações e atitudes dos alunos

No ensino fundamental, até comentam algo, por exemplo, sobre ser errado ser racista, mas não chega a se formar um debate. Os alunos do ensino fundamental são muito novos e eles ainda não têm a noção, mesmo sendo vítimas de racismo; eles não sabem expressar isso ainda ou ter a compreensão total do conceito. (Professor de História Brasileira, anos finais do ensino fundamental / Entrevista).

Foi no 7º ano. Os alunos debateram o tema. Na verdade, tudo acontece nos intervalos, pois eles sempre voltam do intervalo questionando por que existe racismo, preconceito; por que pessoas têm vidas diferentes. Não sei se deu para entender. Eu não estou sabendo explicar, mas eles não acham o racismo normal, natural. Questionam por que existe e eles questionam por que estão vendo ou escutando alguma coisa lá fora. (Professor do Projeto de Vida, anos finais do ensino fundamental / Entrevista).

Evidentemente, os relatos apresentados pelo professor da disciplina Projeto de Vida acabaram por desmistificar a ideia expressa no discurso do professor de História Brasileira. Os alunos demonstram diariamente a necessidade de falar, debater ideias e conceitos e compartilhar sentimentos em relação ao racismo e a outras questões sociais, como “[...] por que pessoas têm vidas diferentes”. Todavia, a escola não tem oferecido espaço e tempo suficientes para que os discentes aprendam a analisar criticamente a

sociedade brasileira, tampouco para avançar nos estudos das relações étnico-raciais. Para Ribeiro (2019), a promoção de uma multiplicidade de vozes seria capaz de interromper um discurso autorizado e único, que se pretende universal. Na escola, quando os debates não são permitidos ou quando há justificativa de que os estudantes não estão preparados, o que se revela, na verdade, é o despreparo do sistema de ensino.

Não tem jeito, não – Desenvolvimento da temática étnico-racial no currículo escolar

No ensino fundamental, não falamos sobre movimentos sociais e movimento negro. A escola fala só da escravidão mesmo e como se perpetuou historicamente nos dias de hoje. (Professor de História Brasileira, anos finais do ensino fundamental / Entrevista).

Mas vou te falar: não tem muito, não. Em toda disciplina tem alguma coisa, mas só tem a cota específica da lei, só porque tem que ter, sabe? O material didático apenas coloca lá para dizer que colocou. Depende mais de nós mesmos enriquecermos o material. (Coordenador pedagógico, anos finais do ensino fundamental / Entrevista).

No primeiro relato, observa-se que, no universo escolar, a população negra está reduzida à escravidão e que, no segundo, há a denúncia do próprio coordenador pedagógico em relação ao material didático diariamente trabalhado com os alunos dos anos finais do ensino fundamental. Nas duas falas, revela-se a ausência do estudo das relações étnico-raciais na sala de aula, independentemente da disciplina, uma vez que o coordenador faz uma análise geral dos conteúdos. Discute-se ainda a importância do professor negro na formação do aluno negro, uma vez que este último verbalizou três vezes que o profissional falava sobre racismo na escola, reconhecendo a luta e a mobilização social que este docente proporcionava no dia a dia escolar. Uma única referência no contexto escolar já sensibilizou o discente negro, por isso reafirmam-se a necessidade e a efetividade do cumprimento da Lei nº 10.639/2003, especialmente no que se refere ao resgate da contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política do país, demonstrando como a cultura negra brasileira e o negro são participantes ativos – e não reduzidos a ex-escravos – na formação da sociedade nacional.

Na visão de Gomes (2012), a discussão sobre as relações raciais no Brasil e sobre a História e a Cultura Africanas pode e deve ser feita com estudantes de todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, no entanto é preciso considerar que há vários interesses em jogo e que a educação das relações étnico-raciais abala as estruturas de um poder classista, machista, racista e homofóbico, portanto há movimentos para que o

sistema educacional não seja estimulador de mentalidades democráticas. O autor esclarece que a implementação da Lei nº 10.639/2003, além de ser uma iniciativa de combate ao racismo, configura-se como uma postura política e epistemológica. Contra essa força mobilizadora de garantia de direitos, apresentam-se vários mecanismos *obstaculizadores*, tanto no enraizamento como na sustentabilidade de práticas pedagógicas antirracistas, como o preconceito e a discriminação racial.

O último eixo de análise é a síntese comparativa, a qual se preocupou com a verificação do grau de conhecimento da temática étnico-racial na escola pesquisada, compreendendo a obrigatoriedade de atuação escolar em prol da implementação da Lei nº 10.639/03 e a importância histórica e democrática das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (BRASIL, 2013).

Constata-se que, dos quatro professores entrevistados, três responderam não ter participado, até o momento, de cursos de formação continuada sobre as questões étnico-raciais. Dos quatro professores entrevistados, todos responderam não terem sido apoiados pelo coordenador pedagógico no que tange aos estudos dessa temática. Dos quatro professores entrevistados, três responderam que nunca haviam participado de projetos sobre essa temática. Dos quatro professores entrevistados, três responderam que sabiam da existência das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, mas nenhum deles havia realizado a leitura ou estudo desse documento. Dos quatro professores entrevistados, todos responderam que a escola não promove eventos que favoreçam vivenciar a cultura negra. Dos quatro professores entrevistados, três afirmaram que nunca haviam feito atividades relacionadas ao Dia da Consciência Negra. Dos quatro professores entrevistados, todos reconheceram a ausência do protagonismo negro no material didático. Dos quatro professores, três reconheceram que não buscam materiais paradidáticos para trabalharem o tema racial em sala de aula. Nenhum deles citou o uso da própria biblioteca da escola. Dos quatro professores entrevistados, três reconheceram que a temática étnico-racial não está no currículo oficial da escola. Dos quatro professores entrevistados, todos afirmaram que não discutem política associada à questão étnico-racial em sala de aula.

Especificamente sobre os docentes, estes demonstraram baixo conhecimento teórico sobre os estudos das relações étnico-raciais e o significado de sua presença no currículo escolar nacional, além de baixo envolvimento prático com temas que perpassam a formação social brasileira, como o racismo, que é um fenômeno violento estrutural e estruturante. Afirma-se que os docentes são figuras de respeitabilidade e confiabilidade, portanto, quando o aluno tem sua voz negada, distorcida ou ignorada diante do representante da autoridade em sala de aula, há maior probabilidade de não se perceber como capaz de participação ativa na sociedade, na política e na cultura.

Ademais, essa escola não demonstrou ter realizado uma revisão curricular que agregasse a inclusão da temática étnico-racial e a valorização da história e da cultura dos africanos e afro-brasileiros. Os valores eurocêntricos e a história da formação da sociedade a partir da visão europeia continuam sendo oferecidos aos estudantes como verdades únicas. Assim, não se pode afirmar que essa escola tem agido em prol do rompimento do silêncio sobre a desigualdade racial no Brasil, tampouco organizado ações antirracistas pautadas na formação de cidadãos conscientes de sua atuação política.

De maneira geral, há um despreparo da comunidade escolar no desenvolvimento de uma escola democrática, antirracista e favorecedora de novas mentalidades, oposta ao projeto da supremacia branca e questionadora do mito da democracia racial, do colorismo e das diversas ações discriminatórias e excludentes contra a população negra brasileira.

5 Considerações finais

Em face do exposto, afirma-se que a escola estadual pesquisada, localizada no centro de uma cidade do interior de São Paulo, não tem se atentado para a demanda da educação das relações étnico-raciais, portanto há ressalvas em considerá-la democrática, inclusiva e favorecedora de um verdadeiro desenvolvimento humano e social. Esta investigação, do tipo etnográfico, apesar de estar localizada em uma unidade de ensino, demonstra a necessidade de o sistema de ensino e de a literatura se direcionarem para discussões sobre o grau de implementação da Lei nº 10.639/2003 nas escolas brasileiras, uma vez que ainda há constatações de que, após quase 20 anos de sua promulgação, a trajetória escolar de alunos negros continua diferente da trajetória de alunos brancos, com maior desvantagem para os primeiros. Além da desvantagem,

convivem com a exclusão, o desprezo e a violência, sendo-lhes negado o direito à sua identidade, ancestralidade, orgulho e valorização de serem quem são.

6 Referências

ANDRÉ, M. E. *Etnografia da prática escolar*. 18. ed. Campinas: Papirus, 2020.

BRASIL. Lei nº 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. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 10 jan. 2003.

BRASIL. *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, DF: MEC, 2013.

CARNEIRO, S. *Racismo, sexismo e desigualdade no Brasil*. São Paulo: Selo Negro, 2001.

CARVALHO, D. M. S.; FRANÇA, D. X. Estratégias de enfrentamento do racismo na escola: uma revisão integrativa. *Educação & Formação*, Fortaleza, v. 4, n. 12, p. 148-168, 2019. DOI: <https://doi.org/10.25053/redufor.v4i12.974>. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/redufor/article/view/974>. Acesso em: 15 abr. 2022

DEL PRETTE, A.; DEL PRETTE, Z. Assertividade, sistema de crenças e identidade social. *Psicologia em Revista*, Belo Horizonte, v. 9, n. 13, p. 125-136, 2003.

DEVULSKY, A. *Colorismo*. 2. ed. São Paulo: Jandaíra, 2021.

GOMES, N. L. As práticas pedagógicas com as relações étnico-raciais nas escolas públicas: desafios e perspectivas. In: GOMES, N. L. (org.). *Práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei nº 10.639/03*. Brasília, DF: MEC, 2012. p. 19-33.

GOMES, N. L. Raça e educação infantil: à procura de justiça. *Revista e-curriculum*, São Paulo, v. 17, n. 3, p. 1015-1044, 2019. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/curriculum/article/view/44232>. Acesso em: 15 abr. 2022.

GRAÇAS, E. M. Pesquisa qualitativa e a perspectiva fenomenológica: fundamentos que norteiam sua trajetória. *Revista Mineira de Enfermagem*, Belo Horizonte, v. 4, n. 1/2, p. 28-33, 2000.

KILOMBA, G. *Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano*. Rio de Janeiro: Cobogó, 2018.

LIMA, E. F. Racismo no plural: um ensaio sobre o conceito de racismo. In: LIMA, E. F. et al. (org.). *Ensaio sobre o racismo: pensamento de fronteira*. São Paulo: Balão, 2019. p. 11-24.

MATOS, P. M.; FRANÇA, D. X. Socialização étnico-racial e racismo: dos saberes afro-brasileiros e africanos à construção da identidade étnico-racial. *Educar em Revista*, Curitiba, v. 37, e78243, 2021. Disponível: <https://www.scielo.br/j/er/a/y7zG7PbgcL5y9YfhNPjR8RM/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 2 jan. 2022.

MOREIRA, A. *Racismo recreativo*. São Paulo: Sueli Carneiro, 2020.

RIBEIRO, D. *Lugar de fala*. São Paulo: Sueli Carneiro, 2019.

ROCHA, R. M. C. *Educação das relações étnico-raciais: pensando referenciais para a organização da prática pedagógica*. Belo Horizonte: Mazza, 2011.

SILVA, C. R. R.; LÚZIO, J. Educação e pesquisa na desconstrução do racismo no Brasil: desafios, resistências e avanços. In: LIMA, E. F. et al. (org.). *Ensaio sobre o racismo: pensamento de fronteira*. São Paulo: Balão, 2019. p. 25-32.

UNICEF. *Cenário da exclusão escolar no Brasil: um alerta sobre os impactos da pandemia da Covid-19 na Educação*. Brasília, DF: Unicef, 2021.

Daniela de Figueiredo Ribeiro, Centro Universitário Municipal de Franca, Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional

 <https://orcid.org/0000-0003-0276-6563>

Psicóloga e doutora em Psicologia pela Universidade de São Paulo. Docente do curso de Psicologia e do Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional do Centro Universitário Municipal de Franca.

Contribuição de autoria: Concepção da pesquisa, escrita – primeira redação –, coleta e análise dos dados.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0852602991814069>

E-mail: danifiribeiro@yahoo.com.br

Débora Luz Squilante, Centro Universitário Municipal de Franca, Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional

 <https://orcid.org/0000-0001-9698-1162>

Mestranda no Programa de Desenvolvimento Regional, área de concentração Desenvolvimento Social e Políticas Públicas, pelo Centro Universitário Municipal de Franca, com atual investigação empírica sobre racismo na educação básica. Graduada em Psicologia pela Universidade Paulista de Ribeirão Preto.

Contribuição de autoria: Supervisão da pesquisa, desenho metodológico, contribuições na análise de dados, revisão e redação final.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1346775620224117>

E-mail: deb.squilante@gmail.com

Editora responsável: Lia Machado Fiuza Fialho

Pareceristas ad hoc: Maria de Nazaré Tavares Zenaide e Luciana de Moura Ferreira Mendes

Como citar este artigo (ABNT):

RIBEIRO, Daniela de Figueiredo; SQUILANTE, Débora Luz. O silêncio diante da desigualdade racial brasileira: subsídios para transformações nas práticas escolares. *Educ. Form.*, Fortaleza, v. 7, e8463, 2022. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/redufor/article/view/e8463>



Recebido em 7 de agosto de 2022.

Aceito em 4 de novembro de 2022.

Publicado em 26 de dezembro de 2022.