

DOI: [10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT06.003](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT06.003)

A TEMÁTICA ÉTNICO-RACIAL NA SALA DE AULA: PERSPECTIVA DOS DOCENTES DE FAGUNDES – PB

Valeska Nogueira de Lima

Mestra pelo Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). Professora do município de Fagundes-PB, valeskanlima@yahoo.com.br.

André Augusto Diniz Lira

Doutor em Educação pela UFRN. Professor do PPGE/UFCG, tutor do PET Pedagogia da UFCG, andreaugustoufcg@gmail.com.

RESUMO

A temática das relações étnico-raciais obteve visibilidade a partir de várias mobilizações sociais antirracistas, nas últimas décadas, que problematizaram os mecanismos de exclusão dos grupos sociais minoritários, inclusive no espaço escolar, direcionando o debate para a importância da pluralidade étnica. Na literatura educacional, é recorrente a observação quanto ao racismo nas relações escolares, mas a maioria dos estudos ainda não nos proporciona pensar na mediação que tem se realizado no contexto da sala de aula. Este capítulo de livro se baseia em uma parte da dissertação de mestrado da primeira autora, que realizou um levantamento das práticas pedagógicas no que se refere à educação para as relações étnico-raciais a partir da visão dos docentes. A pesquisa foi realizada no município de Fagundes-PB, contando com a participação de 74 professores da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental da rede municipal de ensino. A análise dos dados foi proveniente dos instrumentos de pesquisa adotados, como o questionário, a Associação Livre de Palavras (ALP) e a entrevista. Os resultados da pesquisa sugerem uma compreensão

dos docentes acerca da relevância do trabalho com as relações étnico-raciais em suas práticas, porém se limitam a atividades pontuais e de caráter esporádico e situacional. Portanto, consideramos que a escola precisa estar atenta ao relevante papel social que exerce para o exercício da cidadania e, para isso, possibilitar ao aluno vivenciar o aprendizado da convivência e o respeito às diferenças.

Palavras-chave: Educação étnico-racial, Prática docente, Mediação.

INTRODUÇÃO¹

As demandas da obrigatoriedade do ensino da cultura e história afro-brasileira implementados pela Lei 10.639/03, posteriormente modificada e ampliada pela Lei 11.645/08, suscita, no âmbito da sala de aula, discussões acerca da diversidade racial para que seja promovida uma educação voltada para a desconstrução das desigualdades raciais. No entanto, essa tarefa para o trabalho docente, para a própria escola e para o sistema escolar não se dá sem percalços.

Conforme Onofre (2008), a educação voltada para a diversidade possibilita a denúncia das dimensões cristalizadas no currículo, ocasionando a inserção dos temas culturais que, geralmente, estão à margem das práticas docentes. Nessa perspectiva, a escola e o currículo são incitados a incluir a discussão racial tanto na mudança de postura dos profissionais da educação, por meio da formação inicial e continuada, quanto na organização dos conteúdos curriculares. Portanto, a valorização das diferenças raciais realizadas por meio da mediação do professor na escola e da reconstrução do currículo podem contribuir para a superação do racismo e dos estereótipos, assim como na (re)construção identitária dos negros, muitas vezes negados da sua condição de sujeitos de direitos.

A discussão acerca da educação para as relações étnico-raciais se constitui como um dos principais desafios para grande parte dos professores brasileiros. Mesmo estando inserido na pluralidade presente em nosso país, há uma acentuada dificuldade do sistema de ensino no que se refere ao tratamento das manifestações de preconceito e de racismo no ambiente escolar, provocando um não posicionamento dos professores com relação à temática.

Nesse contexto, conceituamos a **educação para as relações étnico-raciais** como uma ação necessária à escola para possibilitar o desenvolvimento de práticas pedagógicas que contribuam com a superação das desigualdades raciais, por meio de um processo

1 Este trabalho é um recorte de capítulo da dissertação intitulada “Representações sociais da cultura afro-brasileira, do aluno negro e suas implicações pedagógicas em Fagundes-PB” da autoria da primeira autora e orientada pelo segundo autor (LIMA, 2019).

dialogico de enfrentamento ao racismo, reconhecendo que essa ação se constitui em um longo processo e que não se dá sem percalços e desafios. A ausência de discussões acerca da educação voltada para as relações étnico-raciais contribui para a naturalização de práticas discriminatórias e manutenção de uma mentalidade racista. Porém, ao reconhecermos a escola como ambiente de encontro das diferenças, lugar marcado pela presença viva de diversas culturas, enfatizamos que a escola pode se constituir como um espaço privilegiado para oportunizar aos excluídos socialmente o acesso aos direitos e a vivência da construção do conhecimento, além de ser um espaço de resistência e enfrentamento.

As instituições escolares se configuram como espaços de relações múltiplas, possibilitando a promoção de discussões que abordam o preconceito. Por fazer parte da sociedade, a escola é marcada pela presença de manifestações de preconceitos, sobretudo racial, em consequência dos estereótipos que são propagados no meio social, sendo o negro desqualificado em detrimento um ensino monorracial, totalmente em desacordo com a nossa realidade. Dessa forma, a necessidade da incorporação das questões étnico-raciais na prática pedagógica desenvolvidas nas escolas assume fulcral relevância para a formação cidadã do aluno, tendo em vista que não só os alunos negros serão beneficiados com o conhecimento adquirido, mas todos terão consciência para a desconstrução da desigualdade racial que prevalece nas relações sociais. Nessa perspectiva, em consonância com Agostinho (2014, s/p):

De acordo como sejam trabalhados e estudados, quando feitos, os conteúdos para as relações étnico-raciais podem abrir novos horizontes e oportunidades para a diversidade e para as relações democráticas político-sociológicas, constituintes da nação brasileira, bem como para o conhecimento de valores e a construção de identidades e agentes do processo/constructo histórico-social.

No entanto, a inserção da temática na escola não pressupõe reificar a leitura histórica de massacre vivenciado pelos negros no passado escravocrata, preso por correntes nos pés e no pescoço e com mordanças sobre os lábios mostrando seu silenciamento diante

da situação ao qual foram remetidos em nome da construção do nosso país.

Conhecer a prática pedagógica com relação à educação para as relações étnico-raciais é fundamental para nos conceder elementos reveladores de como essa temática se manifesta na realidade investigada, a partir dos saberes dos docentes e do que eles dizem acerca do seu fazer pedagógico. Por essa razão, este capítulo apresenta um panorama de como as relações étnico-raciais estão sendo trabalhadas na escola a partir da fala dos próprios sujeitos envolvidos diretamente com a produção e socialização do conhecimento, pois não observamos diretamente o fazer docente. Trataremos, então, a partir de duas perspectivas: o saber dos professores com relação à temática e o fazer pedagógico envolvendo as relações étnico-raciais.

FUNDAMENTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS

O presente capítulo trata-se de um recorte da pesquisa de mestrado em Educação intitulada “Representações sociais da cultura afro-brasileira, do aluno negro e suas implicações pedagógicas em Fagundes-PB” (LIMA, 2019). O objetivo geral dessa pesquisa centrou-se na investigação do professorado dos anos iniciais do ensino fundamental, enquanto agente mediador das relações étnico-raciais, na cidade de Fagundes-PB, considerando suas representações e práticas pedagógicas.

Para realização da pesquisa nos pautamos em duas fases de produção de dados. A primeira fase ocorreu mediante a aplicação de questionário com uma amostra de cerca de 70% do universo de professores da rede municipal de ensino, o que correspondeu a 74 sujeitos. Já na segunda fase, selecionamos uma subamostra com 10 participantes para aprofundamento dos dados anteriores, fazendo uso de entrevistas.

Como referencial teórico, da pesquisa geral, pautamo-nos na Psicologia Cultural, em uma abordagem interdisciplinar tal como trilhada por Valsiner (2012), considerando as contribuições da Psicologia Social com o conceito de representações e práticas sociais, da sociologia da cultura na trilha de Bourdieu e na Psicologia do desenvolvimento de Vygotsky.

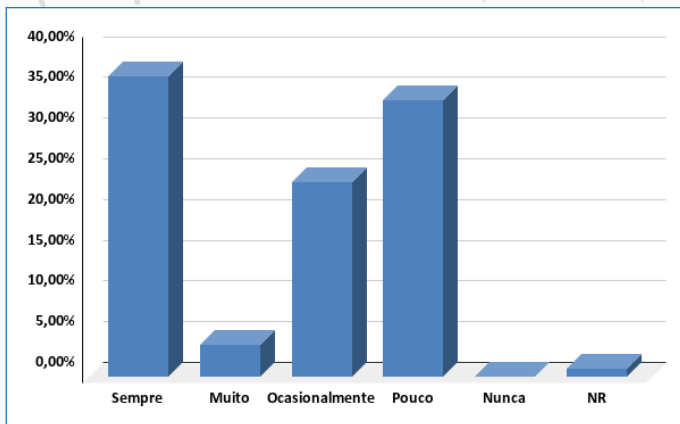
Para este capítulo, temos como foco (ou recorte da pesquisa maior) as opiniões sobre as práticas didáticas provenientes do questionário e também as que foram explicitadas no discurso dos sujeitos por meio das entrevistas. Do ponto de vista teórico, baseamo-nos na teoria do mundo social de Pierre Bourdieu de um modo seletivo, notadamente nos conceitos de legitimidade/legitimação e *habitus* (BOURDIEU, 2003). De acordo com Viana (2017), para esse autor, o conceito legitimidade/legitimação fundamenta a visão de uma cultura legítima baseada na crença coletiva da importância de um determinado bem. Como veremos adiante, nem sempre esse posicionamento implica em práticas condizentes com a valorização ou o reconhecimento manifesto pelos sujeitos desse bem cultural. O conceito de *habitus*, por outro lado, está associado às disposições incorporadas, que, em geral, terminam por serem as responsáveis pela reprodução de práticas sociais e até profissionais (BOURDIEU, 2004).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O QUE DIZEM OS PROFESSORES SOBRE SUA PRÁTICA DOCENTE COM AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS?

A partir dos dados obtidos por meio do questionário, buscamos verificar como é desenvolvido o trabalho com a história e cultura afro-brasileiras na prática dos professores participantes da pesquisa. Inicialmente, ao perguntarmos a incidência do trabalho com as relações étnico-raciais, o resultado evidencia que 40,6% (n=30) dos professores afirmaram trabalhar com a temática *sempre* ou *muito*, conforme gráfico abaixo. Enquanto 58,1% dos professores afirmaram trabalhar *ocasionalmente* ou *pouco* com a história e cultura afro-brasileira. Convém ressaltar que nenhum professor afirmou *nunca* ter trabalhado com o tema. Esse aspecto pode estar pautado na legitimação da abordagem da história e cultura afro-brasileira a partir da instituição da Lei 10.639/03. Esses dados podem ser visualizados no gráfico seguinte.

Gráfico 1 – Trabalho com história e cultura afro-brasileira



Fonte: Produzido pela autora – Dados da pesquisa

Tais respostas podem apontar para dois aspectos distintos. O primeiro deles indica que, mesmo em diferentes proporções, está sendo realizado um trabalho com as relações raciais conforme as respostas dos professores participantes da pesquisa. O segundo aspecto pode estar relacionado à legitimação do trabalho com a temática, de maneira que alguns professores podem ter dado visibilidade a uma prática que, na realidade, não é desenvolvida de fato. Como veremos adiante, isso ficará mais claro quando considerados outros conjuntos de dados da pesquisa. O que se evidenciará é a valorização de um “bem” considerado socialmente legítimo, que os docentes conseguem apreciar, considerando como tendo uma importância para o fazer pedagógico.

Até então, vimos que os professores participantes da pesquisa indicaram desenvolver um trabalho com as relações étnico-raciais na realização do questionário. No entanto, ao aprofundarmos esses dados, nas entrevistas, com a subamostra dos participantes, notamos uma mudança no discurso acerca do fazer docente com relação à temática. Ao ser questionada acerca do trabalho em sala de aula com a temática, uma das docentes afirmou trabalhar a partir da sua história de vida, por ser neta de um homem negro, mas que o trabalho específico não é realizado em seu fazer pedagógico. Assim, percebemos que a prática recorrente se pauta na ausência de um trabalho específico com o tema, sendo realizada uma abordagem esporádica e com uma problematização superficial nos momentos

que surgem conflitos entre os alunos por conta da não aceitação da cor da pele. Algumas professoras também demonstram não desenvolver trabalhos específicos, assegurando que *"eu já trabalhei, mas não era **continuadamente não**"* (P09 - E), *"já trabalhei, mas muito pouco"* (P44 - E).

Percebemos no discurso de algumas professoras que o tema ao ser tratado, está pautado em situações momentâneas, como em rodas de conversa, como afirma *"**conversando** com eles, mostrando que um não é, por ter uma cor, que a cor é mais importante, e sim o caráter dele que vai crescer [...] **Aí a gente vai plantando a sementinha pra ver se fica alguma coisa**"* (P04 - E).

Uma das professoras relata que não realizou um trabalho específico com a temática e que *"a gente escuta muito falar, mas, na realidade, em sala de aula para nós professores não tem um caminho não"* (P09 - E). Tal aspecto demonstra a necessidade apontada pela professora em ter "formas" para que se trabalhe com a temática. Podemos, então, relacionar o trabalho pontual com as relações étnico-raciais com a necessidade de conhecimentos por parte do professor, que, muitas vezes têm saberes superficiais vinculados ao senso comum ou pautado nas imagens estereotipadas que permeiam o imaginário coletivo.

A partir das respostas obtidas na pesquisa a respeito da prática pedagógica na abordagem da história e cultura afro-brasileira e africana, parece-nos que tais questões ainda não estão presentes nas escolas como algo relevante. Além disso, as culturas parecem não ser contempladas no currículo escolar, distanciando a diversidade de culturas da realidade educacional.

Muitas vezes a presença das relações étnico-raciais é decorrente da exigência das escolas no desenvolvimento da semana voltada para a consciência negra que acontece uma vez ao ano, no mês de novembro mais precisamente, fora esse momento quando o trabalho existe é realizado de cunho individual, não se constituindo em um trabalho coletivo, *"o professor sozinho acaba fazendo isolado que deveria fazer em conjunto né, se temos três primeiro ano, a gente trabalha isso, então vamos ver como trabalhar, aí termina um trabalho isolado, cada um faz o seu"*. (P45 - E). Conforme a professora,

Eu fiz de acordo com aquele projeto, esse projeto falando sobre essas questões, esse tema, mas foi num período, aí eu passei para as crianças como era, mas depois claro que tem a revisão, eu vou revisando, mas não é direto como deveria ser. Aí é nessa questão que eu acho que a gente deveria ter mais conhecimento da cultura, mais material didático para ser trabalhado em nossa sala de aula diariamente, temos sempre que buscar, eu vejo que falta isso. (P45 - E).

No que se refere ao trabalho específico com a temática num determinado período do ano letivo, uma das professoras argumenta ser contrária à abordagem pontual por considerar que acaba sendo dada ênfase na problemática existente, segundo ela, *“eu não gosto de trabalhar só aquela semana pra dar mais enfoque, pra dar mais ah o negro foi libertado, isso aí dá muita ênfase pra o racismo. Eu pelo menos acho que isso dá mais ênfase para o racismo você trabalhar [isolado], possa ser que eu esteja até errada [risos], mas eu acho que dá mais ênfase”*. (P04 - E). No entanto, os dados demonstram que a professora critica o trabalho “pontual”, mas que a abordagem cotidiana envolvendo a diversidade não se faz presente em seu fazer pedagógico. Esse aspecto fica evidente na fala da mesma ao afirmar não existir diferença entre seus alunos.

O silenciamento como discurso pode resultar numa forma de manutenção das desigualdades. Sobre isso, Silva Júnior (2002, p. 49) afirma que “este silêncio não é em si mesmo uma forma de manutenção das diferenças, mas um discurso em que o não dito ganha significados ambíguos ou se estabelece em relação apenas a uma das partes da relação social”.

Mesmo diante dessa realidade alguns professores defendem que é imprescindível o posicionamento do docente para desenvolver uma prática voltada à temática étnico-racial. Conforme a entrevistada, *“principalmente, porque é de onde parte, o ponto de partida é o professor, se ele não for atrás não acontece nada”* e *“a própria escola, acho que em geral, não tô falando só dessa não, não tem o material que a gente busca, a gente sabe que professor é isso, professor tem que buscar e ir atrás”*. (P45 - E), acrescentando, ainda que, *“parte de cada um a sua contribuição, não só esperar né e fazer também. Não sabe que tem a lei? Alguma coisa, pouco, mas se sabe, então vamos trabalhar em cima disso”*. (P45 - E). Vemos,

então, que para a professora o trabalho com a temática deve acontecer no trabalho individual, visto que a escola não se envolve para tratar o tema.

No relato de outra docente percebemos a mesma ênfase na necessidade do professor em ser agente de sua formação continuada e buscar conhecimentos que possam contribuir para o desenvolvimento integral dos alunos, para ela *“tem que partir de nós, se a gente não tiver aberto, se a gente não tiver esclarecido para tudo o que acontece a gente vai transmitir esse racismo por muitos e muitos anos e a gente não vai conseguir chegar ao ponto chave que é abranger esse tema”*. (P69 - E). A referida professora retrata ainda que o trabalho com as relações étnico-raciais *“tem que ser efetivo, é aquela busca constante né, todos os dias porque se a gente trabalhasse só hoje e esquecer amanhã ou com quinze dias, eu acho que aí não surge o efeito, tem que ser um trabalho árduo, contínuo, porque se não nós não damos o vencimento”*. (P69 - E).

Com a realização das entrevistas fica visível que para alguns professores que a formação adequada é imprescindível para que seja promovida a efetivação do estudo da cultura afro-brasileira e africana na escola. Para P44:

A escola ela precisa entender que o nosso público né é um público, assim, de maioria mesmo negra ou descendente de negros e que nós precisamos ter mais tempo pra trabalhar essas questões, precisamos de formação continuada pra, e acompanhamento, porque não é fácil também para o professor trabalhar de uma forma correta as questões étnico-raciais, porque também acaba até folclorizando, as vezes o professor tenta trabalhar de uma forma mais adequada mas não sabe e acaba trabalhando como só o dia da consciência negra ou então Menina Bonita do Laço de Fita que é só o que as professoras falam é só o que parece que se conhece né, então assim, eu acho que tem que se ter mais tempo, tem que se ter formação e tem que se ter é interesse mesmo de um currículo que contemple essas questões né de verdade não só nos momentos, momento de feira cultural que eu acho que isso acaba não formando um sujeito que se compreenda como negro ou se não é negro que entenda

que o negro é igual a ele né, que em nosso país, eu acho, o racismo é algo estrutural e a gente não percebe, nos pequenos gestos que a gente vê que existe racismo que essas questões precisam ser trabalhadas. (P44 – Entrevista)

Em outras falas também constatamos a ratificação da relevância das formações para o professor, fazendo-se necessário **"ampliar mais os conhecimentos sobre essa questão. Faz vinte anos que eu trabalho e nunca vi um planejamento ainda [...] Então é aí que eu digo a formação é a principal coisa, tendo uma **formação continuada** só não faz se não quiser, mas tendo seu conhecimento ele faz"** (P45 – E). Além disso, a temática **"eu creio que não é bem visto no currículo escolar, é uma coisa que deveria ter, **deveria estar no ano inteiro**, pois em algumas vezes fica embutido e agora tá saindo mais. Há algumas questões a serem trabalhadas em sala de aula que tem, mas muitas vezes não tem recursos, principalmente quem trabalha na zona rural, fica difícil. Sempre tem esse tipo de conflito"** (P09 – E).

COMO É REALIZADO O TRABALHO COM AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA PERSPECTIVA DOS DOCENTES?

Verificamos que alguns docentes enfatizam a relevância do professor na transformação da prática educativa devido a sua influência no processo de construção do conhecimento do aluno, especificamente no que tange às relações étnico-raciais. Nessa perspectiva, alguns professores demonstram uma visão crítica acerca da prática. Para P44,

Eu acho que o professor ele também não compreende ainda, a maioria dos professores, principalmente eu acho os pedagogos eles **não compreendem essa questão como algo muito importante** a ser trabalhada né, **por trabalhar em escola e ser professora também eu percebo muito isso**, que é, realmente as questões étnico-raciais não são trabalhadas como elas deveriam e quando aparecem é pra um projeto específico de pequeno prazo que é algo também que não é bom né. Então eu acho que os professores tem pouca formação sobre, não há tanto interesse em

trabalhar e os professores também invisibilizam essas questões. (P44 – E) (Grifo nosso).

Assim, a visão do professor como mediador das relações étnico-raciais pode ser notada como algo relevante para os docentes. Conforme algumas professoras, “*é um papel muito importante e que influencia muitos alunos, **importantíssimo***” (P05 – E); “*eu acho que não só desse tema não é, mas de tudo, ele [professor] como **facilitador** ele tem que mostrar à criança logo cedo essa questão que eu falei no início, que todos são diferentes, mas porém iguais nos valores, nos direitos*” (P45 – E).

Em mais um relato de uma das professoras percebemos que sua visão é de que o professor enquanto mediador pode contribuir para a construção de um pensamento ético e transformador, mas ao mesmo tempo demonstra uma visão fatalista com relação à existência do preconceito. A professora relata que

Porque a gente em sala de aula pode **construir pensamentos** né e se a gente... você tá numa casa, trabalha muito com as crianças, aí chega em casa, não é nem desconstruir a palavra que eu tô querendo dizer, mas é você trazer mais para a criança a importância do que eu tenho, não é a cor que vai fazer a diferença de ser quem você é né. **O preconceito existe e sempre vai existir**, mas se pelo menos você tentar que aquela criança cresça sabendo que ela é uma pessoa, ela não é uma cor né. (P04 – E, grifo nosso)

Para uma das professoras, a mediação é insubstituível para “*diminuir essa desigualdade que há, porque nós que somos educadores **formamos a opinião** das pessoas, então se a gente não mediar nós teremos a **continuidade da desigualdade** que existe hoje*”. (P43 – E). Além disso, para P70 (E), a mediação do professor é “*muito importante, pois somos como **facilitadores da aprendizagem**, bem como do melhor desenvolvimento do respeito às múltiplas formas de visão de mundo, o que pauta a **diversidade***”. Nessa direção, a mediação do professor é apontada como fundante para a formação de sujeitos críticos e que reconheçam, respeitem e valorizem a nossa diversidade cultural.

Ainda com relação à maneira de trabalhar com a temática, uma das professoras defende que “*tem que ser verdadeiro, ser*

consciente do que tá fazendo pra não ficar só nessa coisa do discurso, dizer: eu vou fazer, mas na hora não pratica. Então eu acho que o mais importante é a nossa prática, pois o que eu digo é aquilo que realmente eu faço” (P01 - E). Assim, a maneira de trabalhar com a diversidade étnico-racial é apontada como algo que deve ser realizado de maneira significativa.

Contudo, é perceptível a relevância atribuída ao papel do professor como mediador das relações étnico-raciais e o que eles afirmam fazer uso no trabalho com a temática. Porém, pela inserção no campo de pesquisa, notamos que a prática retratada pela maioria dos docentes não configura para a mediação esperada pelos discursos. Disso se infere que há uma legitimidade da temática educação para as relações étnico-raciais, o que decorre do lugar que o docente ocupa no campo educacional, reconhecendo quais são seus “trunfos”. Em outras palavras, se valorizam determinados assuntos nesse campo, que inclusive são também considerados como socialmente legítimos. Na perspectiva de Bourdieu, o docente *reconhece* a pertinência e urgência da temática e que deve, inclusive, trabalhar pedagogicamente, mas isso se encontra longe de suas práticas. Por outro lado, o *habitus* professoral parece também explicar em grande parte a ausência dessas práticas, pois atende ao princípio da reprodução social, da manutenção de uma disposição repetida (BOURDIEU, 2004). Como veremos adiante, isso se evidenciará inclusive no apaziguamento das diferenças.

Dentre as perguntas subjetivas do questionário, tratamos de como ocorre a mediação dos aspectos relacionados à cultura afro-brasileira. Assim, o quadro, a seguir, apresenta a categorização das respostas e a quantidade de incidências de cada categoria e subcategoria nas quais qualificamos as respostas obtidas.

Quadro 1 – Mediação das relações étnico-raciais

CATEGORIA	SUBCATEGORIA	N	%	Total
Metodologia de ensino	Conversa	18	24,3	41,90%
	Literatura infantil	10	13,5	
	Brincadeiras e jogos	3	4,1	

CATEGORIA	SUBCATEGORIA	N	%	Total
Naturalização	Normal	8	10,8	28,40%
	Naturalmente	7	9,5	
	Maneira satisfatória	6	8,1	
Respeito e valorização do negro	Conscientização	15	20,3	23%
	Pertencimento	2	2,7	
Não respondeu	-	5	6,7	6,70%

Fonte: dados da pesquisa

No que se refere à forma de trabalho com a educação étnico-racial na sala de aula, houve a preponderância da categoria da **metodologia de ensino**. As metodologias apontadas foram diversas, porém os professores indicaram fazer uso principalmente das conversas (informal, dirigida e roda de conversa) para mediar os aspectos relacionados à temática. Esse aspecto pode ser observado na fala de alguns professores ao indicar o uso da conversa:

- Conversa informal: *"Ocorre com uma conversa informal e bastante diálogo entre os alunos e a professora"*. (P24 - Q)
- Conversa dirigida: *"Conversa dirigida, debate sobre a importância do ser humano independente da cor"*. (P48 - Q)
- Roda de conversa: *"Com rodas de conversa demonstrando que todos somos iguais"*. (P50)

Nas palavras de uma das professoras, *"inicio com uma leitura deleite, através da literatura infantil"* (P07 - Q). Como também, *"através de gêneros textuais, as músicas, brincadeiras e jogos"*. (P27 - Q). Assim, também como recursos didáticos foram apontados a literatura infantil, as brincadeiras e os jogos.

Outro aspecto que nos chama a atenção com relação à mediação está relacionado à incidência da *naturalização* desta pelos professores, em que o trabalho com a temática foi definido como de maneira "normal", natural ou satisfatória. A naturalidade pode ser constatada nitidamente nos seguintes discursos: *"Normal, as crianças na escola onde leciono sabem respeitar as diferenças"* (P02 - Q). *"Normal, com união, igualdade de todos, sem preconceitos"* (P10 - Q). *"Ocorre de maneira natural para que nenhuma criança se sinta*

discriminada por conta da cor” (P19 - Q). “Naturalmente (P41 - Q). “Sem problemas, são crianças que convivem bem com os colegas. Não tem problema em relação a esse tema” (P32 - Q).

Assim, a naturalização do trabalho com as relações étnico-raciais pode estar apontada para uma maneira de justificar a não mediação da temática no cotidiano da sala de aula, mesmo reconhecendo a legitimação adquirida após a implementação da lei. Assim, se torna legítimo ao professor assumir que aborda a temática, porém a maneira como a faz não problematiza os mecanismos de exclusão do negro e fica pautada nos aspectos relacionados à historiografia centrada na escravidão no Brasil.

Constatamos que a mediação recebeu ênfase também no que se refere à categoria *respeito e valorização do negro*, com o propósito de promover o pertencimento racial – *“comento com eles que a cor é tão bonita quanto a outra, que parem de falar moreno, quando na verdade sua cor é negra, daí já começa a rejeição pela própria criança e a família e essa criança se acha inferior as demais”* (P01 - Q). Também ressalta a conscientização dos alunos – *“os alunos devem ser trabalhados de forma esclarecida para entender que cada pessoa que compõe a escola tem um papel significativa, tanto os funcionários como os alunos. Então cada um deve respeitar e aceitar os colegas da forma que são, não importa a cor”*. (P14 - Q). *“Mostrando a todos que **somos iguais** e não devemos tratar ninguém com diferença [...]”* (P47 Q). *“Trabalhando com os alunos mostrando a eles que todos **somos iguais** independente da cor”*. (P49 - Q). *“Mostrando aos alunos que apesar das diferenças **somos todos iguais**”*. (P64 Q). *“Ênfase que todos nós somos iguais não importa a cor da pele ou o país onde nasceu”*. (P65 - Q).

É possível notar a existência de um discurso que aponta a igualdade entre os alunos, no entanto, se enfatiza demasiadamente tal aspecto e com isso gera o apaziguamento das diferenças que nos constituem enquanto pertencentes à sociedade. O aluno negro passa a ser visto como “igual” e, com isso, não se problematiza sua identidade e pertencimento racial, gerando a invisibilidade social, há uma apologia à igualdade negando as desigualdades raciais e o preconceito que ainda se encontram nas condições de vida, no acesso e permanência na escola, na obtenção de emprego, no acesso a bens culturais. Como salientamos, esse apaziguamento é

produto de um determinado *habitus*, responsável pela reprodução de práticas.

RECURSOS DIDÁTICOS NO TRABALHO COM A DIVERSIDADE ÉTNICO-RACIAL

Os recursos didáticos são importantes instrumentos no trabalho com a cultura e história afro-brasileira. No questionário elencamos alguns recursos e solicitamos aos professores a escolha dos usados com mais regularidade no trabalho com as relações étnico-raciais. Os recursos sugeridos foram o livro didático, brincadeiras, músicas, literatura infantil, nenhum e outros. A alternativa permitiu ao professor assinalar mais de um recurso de acordo com sua prática. Dessa forma, observamos a predominância do uso da literatura infantil, mencionada 70,3% (n=52), seguido do livro didático que foi escolhido por 58,1% (n=43) dos professores, as músicas tiveram incidência de 46% (n=34) das respostas, enquanto as brincadeiras 37,8% (n=28). Do total de professores, 9,5% (n=7) deles optaram pela alternativa *outros* e mencionaram o uso de CD, DVD, peças teatrais, dramatizações, filmes e pesquisa. Não houve opção pela alternativa nenhum e esse aspecto nos parece bastante relevante porque mostra que o professor faz uso de algum tipo de material didático para dar aporte ao trabalho com as questões étnico-raciais.

Quadro 2 – Recursos didáticos utilizados pelos professores no trabalho com as relações étnico-raciais²

RECURSOS DIDÁTICOS	QUANTIDADE	PERCENTUAL
Literatura infantil	52	70,3%
Livro didático	43	58,1%
Música	34	46%
Brincadeiras	28	37,8%
Outros	7	9,5%

Fonte: dados da pesquisa

2 No que se refere aos recursos didáticos o professor poderia marcar mais de uma das alternativas propostas.

Dentre os recursos, o livro didático é uma das principais ferramentas utilizadas pelo professor para a preparação das aulas, sendo apontada por 58,1% dos professores. No entanto, convém ressaltar que, em sua elaboração, os livros didáticos recebem influência europeia para a propagação de dados conhecimento de interesse hegemônico. Em consonância com Silva (2008), mesmo diante das avaliações com relação ao livro didático, este ainda veicula visões estereotipadas dos negros, reforçando uma expressão racista, assim como “continuam produzindo e veiculando discurso que universaliza a condição do branco, tratando-o como representante da espécie, naturaliza a dominação branca e estigmatiza o personagem negro [...]” (SILVA, 2008, p. 199). Esse aspecto nos faz ter uma visão crítica acerca do livro didático, fazendo-se imprescindível que este tenha uma avaliação criteriosa acerca da representação do negro presente em seu conteúdo.

O destaque para a literatura infantil é um dado relevante, pois tal recurso foi o mais apontado pelos professores. Nessa perspectiva, as produções literárias que apresentam personagens negros como protagonistas da narrativa podem favorecer reflexões acerca do lugar do negro na sociedade e problematize os mecanismos de exclusão pelo quais o negro sempre foi submetido, ampliando o olhar para a desconstrução de estereótipos e preconceitos em relação a cor da pele.

Corroborando com a ênfase dada ao uso da literatura infantil com personagens negros como recurso didático, 87,8% (n=65) dos professores afirmaram fazer uso deste, enquanto apenas 10,8% (n=8) afirmaram não utilizar esse recurso. Dentre os professores 1,3% (n=1) não respondeu à pergunta.

As narrativas com personagens negros precisam estar presentes nas escolas para desconstruir o imaginário estereotipado da imagem da pessoa negra, desde que a obra abordada promova a representação positiva e a valorização do negro. De acordo com as realidades retratadas acerca da ausência ou presença do livro literário infantil com personagens negros, algumas professoras afirmaram não possuir acesso a esse tipo de obra na escola em que lecionam e que, muitas vezes, quando há, são poucos os livros se comparados com os clássicos literários para crianças que cristaliza

a imagem europeia dos seus personagens, desconsiderando assim, nossa diversidade étnica e cultural.

A partir da hipótese de que o livro de literatura seria um dos materiais mais usados pelos professores, procuramos conhecer as obras mais recorrentes na prática deles. Diversos livros foram mencionados como *O cabelo de Lelê*, *Sítio do Pica-pau Amarelo*, *Bruna e a galinha d'Angola*, *A bonequinha preta*, entre outros. Porém, a obra *Menina bonita do laço de fita* teve uma frequência acentuada nas respostas, representando 67,5% (n=50) de indicações pelos professores que trabalham com livros de literatura com personagens negros. A obra *Sítio do Pica-pau amarelo* também têm evidência nas menções dos professores. Algumas das referências a essa obra foram feitas mediante os personagens como a Tia Anastácia e o Saci-Pererê, ambos personagens negros dessa obra clássica de Monteiro Lobato. A obra *O cabelo de Lelê* foi mencionada pelos professores 9 vezes.

Vale salientar que alguns professores demonstram desconhecer às obras literárias que abordam a temática em tela. Convém ressaltar que algumas obras citadas correspondem a filmes infantis, como *Moanda e Kiriru e a feiticeira*. Outras leituras indicadas pelos professores também não estão relacionadas à temática das relações étnico-raciais, como *O coelho que não era de páscoa*; *Gabi, perdi a hora*; *O menino maluquinho* e *A escola do cachorro sambista*. Acrescente-se ainda que os livros *O Ele falante* e *Patinho feio* também mencionados tratam da diversidade cultural de forma abrangente.

O quadro, a seguir, apresenta as obras apontadas pelos professores que, de fato, tratam da temática e a quantidade de ocorrências de cada uma delas.

Quadro 3 – Livros de Literatura Infantil com personagens negros trabalhados pelos professores

OBRAS LITERÁRIAS	FREQUÊNCIA
Menina Bonita do laço de fita	50
Sítio do Pica Pau Amarelo	15
O cabelo de Lelê	9

OBRAS LITERÁRIAS	FREQUÊNCIA
Bruna e a galinha d'Angola	4
Pretinho meu boneco querido	3
Negrinho Pastoreiro	3
A bonequinha preta	2
A Bela Acordada	2
As panquecas de Mama Papaya	2
Pretinha de neve	1
Contos africanos	1
Em asas de algodão	1
O senhor das histórias	1
O menino negro	1
Meninas negras	1
Buscar na África	1
Rosa morena	1
O menino marrom	1
Tanto, tanto	1
Minha família é colorida	1

Fonte: dados da pesquisa.

Ao nos reportarmos para a presença acentuada da obra *Menina bonita do laço de fita* pelos professores, convém uma breve análise desse livro. Tal obra é conceituada pela crítica nacional e internacional, além de ser admirado pela maioria dos professores, o livro possui um enredo diferente e ganhou várias premiações no âmbito da Literatura, e o fato de ter sido escrito por uma autora de renome, como é Ana Maria Machado que possui mais de 100 livros publicados no Brasil e em mais 17 países, somando mais de dezoito milhões de exemplares vendidos.³ O livro conta a história de uma menina pretinha questionada por um coelho branco o porquê da sua cor epitelial e as respostas da personagem conduzem a discursos referentes à consciência negra, ao conceito de beleza

3 Dados presentes na biografia da autora. Endereço: <http://www.anamariamachado.com/biografia>

e, sobretudo, o respeito às diferenças. Portanto, pela importância que o livro adquiriu socialmente por problematizar a questão da cor da pele, justifica ser uma obra de conhecimento da maioria dos professores participante da nossa pesquisa.

A representação do negro nas obras de Lobato ainda é permeada de incertezas acerca da sua intenção na maneira de tratar os personagens negros em suas histórias. Por um lado, há a hipótese de que o autor retratou a realidade vivenciada no período após a abolição da escravatura, em que as manifestações de preconceito eram evidenciadas pela superioridade de um grupo sobre outro, ou seja, de brancos sobre negros, de forma que havia um tratamento inferiorizado com relação aos negros. Por outro lado, é possível que o autor tenha manifestado seus preconceitos em suas obras.

Portanto, as obras literárias, na escola, podem ser importantes veículos da cultura, da reflexão sobre a ética nas relações sociais e de poder, como ainda na construção e reconstrução identitária. Além disso, a literatura pode ser considerada como um meio de diálogo entre as diferentes marcas culturais e que possibilita a interlocução entre as pessoas, proporcionando o convívio com diferentes histórias, tradições, além de promover diversas experiências de contato com o outro e com distintas maneiras de compreender o mundo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados da pesquisa sugerem uma compreensão dos docentes pautada na invisibilidade do aluno negro na escola, assim como o apaziguamento das diferenças. Pois a presença desse aluno não é algo que seja percebido pelos professores como problematizadora das relações sociais estabelecidas no decorrer da história em nossa sociedade, pois durante muito tempo o aluno negro foi impedido de ocupar o espaço escolar e sua inserção na escola decorre de reivindicações e conquistas de movimentos sociais.

Como vimos, muitos professores afirmam contemplar as relações étnico-raciais em suas práticas e demonstram um certo conhecimento da temática, porém se limitam a atividades pontuais e pouco acrescenta aos alunos no que se refere a cultura afro-brasileira e africana. Os professores participantes da pesquisa

afirmaram trabalhar com a temática em questão; no entanto, em graduações diferenciadas, tendendo mais as atividades de caráter esporádico e situacional. As principais dificuldades apontadas por esses professores consistiram na falta de recursos para o trabalho com a temática e na existência do preconceito; em geral, entre os alunos ou relativo à sociedade como um todo. Além disso, alguns professores afirmaram não apresentar dificuldades no desenvolvimento do trabalho com as relações étnico-raciais. Porém, mesmo diante da ausência de dificuldades, algumas são apontadas pelos professores como integrantes da sua prática pedagógica.

A escola deve estar atenta ao relevante papel social que exerce para o exercício da cidadania e, para isso, esse espaço deve permitir ao aluno vivenciar o aprendizado da convivência e no respeito às diferenças, além de adquirir a compreensão da nossa história e cultura pautada na pluralidade. A legislação voltada para as relações étnico-raciais, sozinha, não garante sua plena eficácia, faz-se necessário que outras ações sejam estabelecidas no contexto escolar e na sociedade. Com efeito, o papel do professor adquire relevância incomensurável no contexto das novas abordagens em relação à história e cultura africanas e sua influência na história do nosso país. Embora temos o aparato legal para a efetivação de uma educação voltadas às relações raciais, ainda nos deparamos com as dificuldades dos professores na efetivação de tais propostas.

Portanto, em qualquer nível de atuação é possível ao professor trabalhar as questões raciais, sendo necessário um conjunto de aspectos que contribuam para uma mediação positiva e eficiente que perpassa desde a formação, o acesso a material didático e pedagógico adequados, além da vontade de reinventar sua prática pedagógica para promover o diálogo e o reconhecimento das culturas que integram nossa formação e que influenciam a composição das nossas raízes culturais.

Por fim, ressaltamos a relevância da temática da educação voltada às relações étnico-raciais para proporcionar o reconhecimento da pluralidade de culturas e etnias na escola. Assim, apontamos a necessidade da continuidade do debate para estabelecermos diálogos que estejam voltados para o reconhecimento da diversidade e sala de aula.

REFERÊNCIAS

AGOSTINHO, Cilene de Sousa. SILVA, Leonardo Sousa da. SILVA, Luís Carlos Oliveira da. SILVA, Maria de Fátima de Sales. Práticas pedagógicas e relações étnico-raciais nas escolas de educação básica – Alagoa Grande/PB. **Cadernos Imbondeiro**. João Pessoa, v. 3, n. 2, 2014.

BOURDIEU, Pierre. A escola conservadora: desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, Maria Alice. CATANI, Afrânio. (Orgs.) **Escritos de Educação**. Petrópolis: Vozes, 2003.

BOURDIEU, Pierre. **Coisas ditas**. Rio de Janeiro: Brasiliense, 2004.

BRASIL. **Lei n.º 10.639**, de 9 jan. 2003. 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, 2005.

BRASIL. **Lei 11.645**. Brasília, DF: MEC, 2008.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Diferenças Culturais, Interculturalidade e Educação em Direitos Humanos. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 118, p. 235-250, jan-mar, 2012.

LIMA, Valeska Nogueira de. **Representações sociais da cultura afro-brasileira, do aluno negro e suas implicações pedagógicas em Fagundes-PB**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Campina Grande. Campina Grande, 2019.

MOREIRA, Antonio Flávio. CANDAU, Vera Maria. Educação escolar e culturas: construindo caminhos. **Revista Brasileira de Educação**, n. 23, p. 156-186, mai-ago, 2003.

ONOFRE, Joelson Alves. Repensando a questão curricular: caminhos para uma educação anti-racista. **Práxis Educacional**. Vitória da Conquista, n. 4, v. 4, p. 103-122, jan/jun 2008.

SILVA, Paulo Vinicius Baptista. **Racismo em livros didáticos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

SILVA JÚNIOR, Hédio. **Discriminação racial nas escolas**. Entre a lei e as práticas sociais. Brasília, UNESCO, 2002.

VIANA, Maria José Braga. Legitimidade/legitimação. In: CATANI, Afrânio. *et al.* (Orgs). **Vocabulário Bourdieu**. Belo Horizonte: Autêntica, 2017, p. 245-247.