

TRABALHO DOCENTE NO ENSINO MÉDIO: INDAGAÇÕES A RESPEITO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

Lady Daiana Oliveira da Silva

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia-UESB

dhay.oliveira@hotmail.com

Resumo: Esta produção é um relato de experiência vivenciada no ensino médio, em uma escola da rede estadual da educação básica da Bahia, que versa sobre a educação para as relações étnico-raciais na área de Ciências Humanas. Neste texto, discutimos sobre currículo e educação para as relações étnico-raciais, no sentido de perceber como reverberam essas relações no contexto escolar. Além disso, debatemos sobre a necessidade de formação continuada de professores/as, para que reflitam e trabalhem com a questão étnico-racial no contexto escolar abrindo espaços que permitam a transformação da escola em um local em que as diferenças étnico-raciais, culturais, identitárias, religiosas e sociais possam ser respeitadas e valorizadas. Não mais a celebração acrítica da diversidade, e sim a participação, o questionamento e a decodificação de conceitos, teorias e discursos que compõem o currículo e as práticas em sala de aula.

Palavras-chave: Currículo. Relações raciais. Trabalho docente.

Introdução

Romper com o silêncio do estrutural sistema racista de nossa sociedade, de nossas escolas e do currículo escolar eurocêntrico é um grande desafio para nós professores. O presente texto visa auxiliar na diminuição desta lacuna, contribuindo com o debate sobre a formação de professores em relação às questões étnico-raciais, relatando a experiência na articulação pedagógica, realizada entre 2010-2010, na área de Ciências Humanas em um colégio estadual de ensino médio, localizado no interior da Bahia.

As questões que envolvem a diversidade cultural brasileira no currículo escolar da educação básica têm sido objeto de inúmeros estudos dos pesquisadores da área de educação nos últimos anos. Conceitos como diferença, diversidade, sexualidade, igualdade, tolerância e justiça social têm se configurado como uma preocupação por parte daqueles que lutam por uma educação multicultural, emancipadora, democrática e cidadã. Ao mesmo tempo, observa-se que no chão da

escola (especificamente no Colégio em que a experiência foi desenvolvida) em que a efetivação desses conceitos deve ocorrer, percebe-se a falta de formação de professores para desenvolvê-los.

Esse é um dos desafios prementes para a educação e para as instâncias envolvidas nesse processo. Nesse sentido, a luta empreendida pelo Movimento Social Negro no decorrer do seu percurso histórico, sobretudo no período das lutas sociais no contexto da redemocratização do Brasil¹, e os trabalhos e pesquisas nessa perspectiva têm apontado a relevância das discussões sobre o currículo escolar e a necessidade de debates com os educadores sobre a educação para a diversidade como desafio a preconceitos raciais, de gênero, de orientação sexual, de religião e outros, rumo a uma visão democrática e plural que permita o diálogo entre culturas e avance no desempenho positivo dos estudantes de diversos meios culturais.

As reflexões empreendidas nesse texto, são frutos do trabalho desenvolvido enquanto professora-articuladora da área de Ciências Humanas nos espaços educativos do Colégio Estadual José Rocha do município de Matina-BA e tem como objetivo relatar as experiências vivenciadas durante esse período. A referida unidade escolar atende estudantes do ensino médio, em sua maioria negros oriundos do meio rural. Ao iniciar o trabalho pedagógico nesse colégio alguns questionamentos começaram a me inquietar. Tais como: De que maneira as questões relativas à temática da educação para as relações étnico-raciais eram tratadas em um colégio de ensino médio que recebe alunos/as de diversas comunidades? Como estava sendo abordado no currículo escolar do colégio em questão a educação para as relações étnico-raciais? Como a temática diversidade cultural era desenvolvida nessa escola? O que a diversidade tão visível no colégio indagava ao currículo? Qual era o tratamento dado às diferenças culturais e raciais? Que tipo de conhecimento era oferecido aos estudantes por meio do currículo defendido pelos docentes? Que tipo de estudantes estavam sendo formados e para que tipo de sociedade?

Nos argumentos iniciais com a equipe docente da área de Ciências Humanas, propus por meio das contribuições de diversos autores, pensar o currículo escolar tendo em vista a educação para as relações étnico-raciais, o que significa pensar a própria organização do trabalho pedagógico, com vistas à ressignificação do currículo e do fazer didático-pedagógico. E, percebi a

¹Uma abordagem da atuação do Movimento Social Negro brasileiro que confirma essa assertiva pode ser encontrada na obra organizada por Alberti e Pereira (2007).

resistência por parte de alguns docentes em trabalhar com esse tema, algumas professoras relataram que não trabalhariam com tema sobre religiões de matriz africana, pois, sua religião não permitia e que não era necessário “perder tempo nas AC² para estudar sobre isso” referindo-se a educação para as relações raciais. Num segundo momento, busquei compreender o trato pedagógico com a educação para as relações étnico-raciais, na área de Ciências Humanas do colégio em questão. E, apresentei a equipe pedagógica que não se tratava de “perda de tempo”, mas, de um trabalho sério, embasado por lei com diretrizes específicas e que era necessário à discussão sobre essa temática.

O que me levou a perceber que embora já tenhamos alguns anos da promulgação das leis 10.639/2003 modificada pela Lei 11.645/2008, ela ainda encontra-se distante da prática pedagógica de muitos docentes. Talvez, a carência de formação dos profissionais inseridos nos contextos educacionais é uma realidade que precisa de mais atenção. Além do estabelecimento de marcos legais, é preciso trabalhar as relações étnico-raciais nas escolas despertando olhares atentos aos efeitos psicossociais do racismo, para se eliminar não só o preconceito em sala de aula, mas também as barreiras e marcas historicamente produzidas pela sociedade, ainda vivas sob a forma de crenças e valores simbólicos desiguais que valorizam os brancos e inferiorizam negros e índios.

O currículo escolar e a educação para as relações étnico-raciais

A instituição escolar se insere no tecido social e, por fazer parte integrante nesse contexto, assume uma dimensão política que se reflete na sala de aula. De acordo com Young (2007)³, o que importa nas discussões sobre currículo é saber se o conhecimento disponibilizado na escola é “conhecimento poderoso”, ou seja, um conhecimento que permite que os alunos compreendam o mundo em que vivem. Essa postura deve proporcionar à escola uma análise crítica dos instrumentos de poder que, muitas vezes, se encontram subjacentes na formação do currículo.

²A Atividade Complementar (AC) é um momento que faz parte do trabalho do educador, é um direito conquistado ao longo das lutas do movimento docente, particularmente nos anos de 1990. Estabelecida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional /Lei nº 9394/96. (BRASIL, 1996)

³YOUNG, Michael (2007) apresenta reflexões importantes a cerca do currículo e o tipo de conhecimento que é disponibilizado aos alunos.

Esses instrumentos inviabilizam a formação de um currículo plural, baseado na diversidade e nas diferenças, isto é, a cultura erudita, disponibilizada para poucos, dita as regras e potencializa aquilo que poderíamos denominar de “currículo imposto”, organizado e elaborado por especialistas, em gabinetes fechados (GOMES, 2006).

Ao propor reinventar e repensar o currículo, precisamos refletir sobre as novas sensibilidades para com os educandos, precisamos pensar em como os vemos?E, de que maneira nos obrigam a vê-los?Enfim, somos convocados a repensar o que ensinamos e o que aprendemos. Isso nos obriga a rever nossas práticas pedagógicas, nossas metodologias de ensino e os conteúdos de nossa docência. Para Sacristán (1995), “o currículo tem que ser entendido como cultura real que surge de uma série de processos, mais que como um objeto delimitado e estático que se pode planejar e depois implantar”.(SACRISTÁN, 1995, p. 86)

Toda política curricular é constituída de propostas e práticas curriculares e como também as constitui, não é possível de forma absoluta separá-las e desconsiderar suas inter-relações. Trata-se de um processo de seleção e de produção de saberes, de visões de mundo, de habilidades, de valores, de símbolos e significados, portanto, de culturas capazes de instituir formas de organizar o que é selecionado, tornando-o apto a ser ensinado (Lopes,1999). Ao mesmo tempo, são estabelecidos princípios de distribuição aos estudantes do que foi selecionada, uma distribuição frequentemente desigual.

Coadunando com Silva (2002), toda política curricular é, assim, uma política de constituição do conhecimento escolar: um conhecimento construído simultaneamente para a escola (em ações externas à escola) e pela escola (em suas práticas institucionais cotidianas). Ao mesmo tempo, toda política curricular é uma política cultural, pois o currículo é fruto de uma seleção da cultura e é um campo conflituoso de produção de cultura, de embate entre sujeitos, concepções de conhecimento, formas de entender e construir o mundo.

Diante disso, procurei refletir acerca da relação entre currículo e a educação étnico-racial, pensando a partir das questões trazidas para o contexto da educação escolar, tendo em vista as determinações da Lei 10.639/03 e sua regulamentação pelo Parecer CNE/CP 03/2004 e pela resolução CNE/CP 01/2004 que introduz nos currículos da educação básica a obrigatoriedade do ensino da História da África e das culturas afro-brasileiras. Nesse sentido, interessei em levar para

as formações pedagógicas do colégio, interrogações sobre o campo do currículo e, conseqüentemente, a educação escolar, no trato político pedagógico das relações étnico-racial.

Argumentava que as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, resultantes da Resolução nº 1, de 17 de março de 2004 do Conselho Nacional de Educação/ Conselho Pleno, fortaleceram a criação de vários programas e projetos, que estudam a condição do negro na sociedade brasileira, incentivando a realização de atividades de pesquisa, ensino e extensão sobre a dimensão racial no processo educativo. As referidas diretrizes permitiram um maior acesso ao conhecimento da Lei 10.639/2003. Após a criação dessas diretrizes, várias escolas começaram a discutir a viabilidade de aplicação da Lei em questão, gerando produtivos debates e reflexões sobre o sistema educacional brasileiro. No entanto, no colégio em que estava atuando ainda precisava fazer esse debate.

Durante as AC realizadas com os docentes da área de Ciências Humanas, apresentei como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB nº 9394/96 – determina como o currículo escolar deve incluir a educação para as relações étnico-raciais, e destaca Educação Artística, Literatura e História Brasileira como áreas especiais para a efetivação do ensino desses conteúdos, que, desde 2003, passaram a integrar a base nacional comum que deve estar contida em todo currículo escolar.

Desse modo, a LDB vigente, além de determinar que os currículos do ensino fundamental e do ensino médio, abranjam, obrigatoriamente, “o estudo da língua portuguesa e da matemática, o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente do Brasil” (Art. 26, § 1º) e que no âmbito desses currículos o ensino da História do Brasil leve “em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia” (Art. 26, § 4º), também torna obrigatório que o conteúdo programático inclua: [...] “diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira.” (Art. 26-A, § 1º).

Reforçando o proposto na LDB 9394/96 as novas diretrizes curriculares para o ensino médio (parecer CNE/CEB n. 5/2011), trazem ao debate as múltiplas identidades dos jovens e suas distintas realidades sociais, culturais, etárias etc.: “Tanto na base nacional comum quanto na parte

diversificada, a organização curricular do Ensino Médio deve oferecer tempos e espaços próprios para estudos e atividades que permitam itinerários formativos opcionais diversificados, a fim de melhor responder à heterogeneidade”. (BRASIL, 2011).

Destarte, evidenciei nos momentos de formação como as políticas curriculares expostas representam a pertinência e a necessidade de viabilizar práticas pedagógicas, nas quais a diversidade étnico-cultural seja desenvolvida e trabalhada com os estudantes visando à formação de uma sociedade plural e híbrida⁴ em que o diálogo, o respeito e a tolerância possam enriquecer os diferentes espaços de aprendizagem. Uma vez que o preceito legal e a realidade educacional na qual trabalhei não caminhavam juntos. É na dinâmica social, no embate político, no dia a dia escolar que a legislação curricular tende a ser legitimada ou não.

Essas constatações foram reforçadas em meu trabalho ao apresentar para equipe docente como a análise política e sociológica do currículo era importante para pensá-lo, considerando as desigualdades educacionais associadas às relações de gênero, raça e classe num processo interseccional, uma vez que se torna inviável trabalhar as questões da educação e currículo discutindo tais categorias de forma isolada. Argumentava também, sobre como nossa interpretação da política curricular, para as relações étnico-raciais, era importante para tradução dos documentos norteadores de nossa prática.

À guisa de esclarecimento, a interpretação e tradução nesse texto, são conceitos utilizados com base nos estudos de Ball, Maguire e Braun (2016), nos quais a interpretação refere-se a uma leitura inicial que pretende entender o sentido da política [...] “o que este texto significa para nós? O que temos de fazer? [...] É uma leitura política substancial-uma “decodificação”, que é ao mesmo tempo retrospectiva e prospectiva. (BALL, 1993, Apud BALL, MAGUIRE E BRAUN, 2016, p.68) Nesse caso, a interpretação é definida pela posição da instituição ao passo que a tradução, [...] “é uma espécie de terceiro espaço entre política e prática. É um processo interativo de fazer textos institucionais e colocar esses textos em ação, literalmente “atuar sobre a política usando táticas que incluem conversas, reuniões, planos, eventos [...]” (BALL, MAGUIRE E BRAUN, 2016, p.69) Embora, não tenha trabalhado com esses conceitos a época, acreditava no

⁴Para o conceito de híbrido cultural ver Garcia Canclini (1998) e Macedo (2004) que desenvolve o conceito em relação ao campo do currículo.

papel político docente e como a atuação no chão da escola seria capaz de produzir discursos que seriam materializados, constituindo a política curricular em ação.

O trabalho docente: um olhar sobre a prática curricular

A experiência vivenciada a qual me levou ao estudo em questão, foi realizada nos espaços educativos do Colégio Estadual José Rocha no interior da Bahia, trata-se de escola de ensino médio, composto em sua maioria de estudantes negros oriundos do meio rural. As vivências enquanto docente me levaram a despertar o interesse em saber como é o tratamento dado às questões relativas à temática da educação para as relações étnico-raciais em um colégio de ensino médio que recebe estudantes de diversas comunidades negras.

A experiência ocorreu nos encontros semanais de atividades complementares-AC, envolvendo cinco professores da área de Ciências Humanas do ensino médio dos turnos matutino e vespertino. Durante os encontros observei a forma como a educação para as relações étnico-raciais era tratada pela equipe docente da referida área. Nas discussões realizadas provoquei os seguintes questionamentos: Como vem sendo abordado em nosso colégio à educação para as relações étnico-raciais? Como as questões referentes às relações étnico-raciais são desenvolvidas em nossas aulas e na escola? O que a diversidade tão visível no chão de nossa escola indaga ao nosso currículo? Qual é o tratamento dado às diferenças culturais e raciais? Que tipo de conhecimento o currículo que é defendido por nós disponibiliza aos estudantes? Que tipos de pessoas estamos formando? E, para que tipo de sociedade?

A partir das discussões dos colegas, percebi que as práticas pedagógicas desenvolvidas no colégio veiculavam uma concepção tradicional de educação, em que a história e cultura afro-brasileira e africana eram trabalhadas de forma pontual e mecânica, em datas comemorativas, e nas aulas de história de apenas um determinado professor, os demais utilizam metodologias não atraentes e sem problematização e contextualização com a realidade sociocultural dos estudantes, demonstrando que os docentes não conseguiam ultrapassar os conteúdos dos livros didáticos e tampouco compreendem as relações de poder presentes no currículo e no processo ensino-aprendizagem, que podem influenciar na formação de identidades e subjetividades, bem como

definir posições na sociedade. O que acaba enfatizando ou negligenciando determinados conhecimentos.

Alguns argumentos levantados provocou uma grande preocupação, pois percebi como alguns professores estavam alheios à política curricular e educacional de nosso país, acabando por reproduzir de forma mecânica um ensino acrítico. Alguns docentes argumentaram que era desnecessária uma discussão sobre as relações raciais, pois, não havia racismo na escola e ademais os professores de história já trabalhavam sobre essas questões nos conteúdos que abordam as trajetórias dos diferentes povos na história do Brasil. E que o colégio valoriza a educação para as relações étnico-raciais e que no mês de novembro comentavam sobre a consciência negra.

A cada encontro era demonstrado o quanto alguns educadores estão equivocados e por que não dizer, alienados no trato às questões da educação para as relações étnico-raciais. Santomé (2005) nos chama atenção, quando destaca que as salas de aula não podem continuar sendo espaços de memorização e veiculação de informações descontextualizadas, o que certamente provoca desinteresse nos/as alunos/as frente ao processo educativo. Diante desse contexto, percebe-se que o trato pedagógico com a educação para as relações étnico-racial nas escolas, não requer apenas a inclusão de novos conteúdos ou de uma disciplina a mais no currículo da educação básica, trata-se, portanto, de uma ruptura epistemológica política, econômica e cultural na educação brasileira. (GOMES, 2013)

Esse cenário demonstra a urgência em investimento na formação docente para trabalharem com as relações étnico-racial e cultural no contexto escolar. Uma vez, que muitos colégios estaduais (como a unidade a em que a experiência ocorreu), não têm apoio de coordenação pedagógica, o diretor responsabiliza-se apenas pelo administrativo-financeiro, deixando a parte pedagógica sob a responsabilidade dos professores. A maioria dos professores/as da área de Ciências Humanas que participaram dos encontros de atividades complementares (AC) reconhecia que a escola não tinha uma proposta de educação que atendia aos marcos legais (Lei 10.639/2003 e a 11.645/2008) e que o currículo seguido não era apropriado para o público atendido pelo colégio.

O professor de História do referido colégio me fez acreditar que ainda era possível investir na formação docente para tentarmos romper com o modelo de ensino e currículo

existente na instituição e, se dispôs a me ajudar nos encontros semanais de AC. Ele demonstrou conhecimento sobre currículo, a legislação e as DCN'S (Diretrizes curriculares nacionais para o ensino médio e das diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais) e que estava preparado para trabalhar numa perspectiva de fortalecimento da identidade negra, porém encontrava muitas resistências e dificuldades uma delas referia-se à falta de formação da maioria dos colegas da área de Ciências Humanas e ao modelo de currículo seguido pela escola.

Ao longo dos encontros de formação, procurei sensibilizar os colegas sobre como a postura pedagógica e étnica era importante, para intervenção didática de forma que, as culturas silenciadas e negadas pela sociedade e pela escola pudessem ser inseridas no currículo escolar e materializadas nas práticas curriculares e, que o currículo é uma arena de disputas, na qual como os educadores têm autonomia para criá-lo e recriá-lo não simplesmente implementá-lo. Argumentava com base em Gomes (2006), que a real efetivação da Lei 10.639/03 nas escolas - dependerá da necessária mobilização da sociedade civil a fim de que o direito à diversidade étnico-racial seja garantido nas escolas, nos currículos, nos projetos político-pedagógicos, na formação de professores, nas políticas educacionais, etc. (GOMES, 2006, p. 40). É importante destacar, que esse é um desafio que exige um trabalho em regime de colaboração entre Município, Estado, União e Distrito Federal. A diversidade nos currículos deve ser vista como um direito e não apenas como um tema transversal ou um modismo. É preciso compreender “[...] o currículo escolar como um campo em que estão em jogo múltiplos elementos, implicados em relações de poder, compondo um terreno privilegiado da política cultural [...]” (COSTA, 2005, p. 38).

Em um dos encontros com a equipe docente, discuti sobre as manifestações de intolerância no que se refere a grande diversidade racial a qual tem sido marca peculiar na sociedade brasileira. Apresentei a equipe alguns depoimentos dos estudantes negros no qual eles falaram sobre como eles se viam e como eram vistos pelos “outros” colegas e a sociedade. Algumas professoras ficaram impressionadas com os depoimentos e disseram que nunca haviam dedicado parte do seu tempo para observar essa realidade. Em seguida, apresentei com base nos estudos de Gomes (2006) a importância da escola, não como solução para todos os problemas, mas, como um lugar de grande importância na construção de conhecimento sobre si e os outros. E, o quanto a população negra tem sido representada no Brasil como uma espécie de “raça” inferior,

tendo como referência o homem/mulher branco/a, o negro foi situado em uma posição de inferioridade, o que serviu para justificar a sua colocação à margem dos direitos de cidadania em nossa sociedade.

Em seguida, narrei para os colegas o conto Origem das raças do Florestan Fernandes (1978)

Há muito tempo todos os homens eram pretos. Certo dia Deus resolveu compensar a coragem de quatro irmãos. Sem lhes dizer nada, ordenou-se que cruzassem um rio. O que era mais fé e era mais ligeiro, rapidamente, obedeceu a Deus e cruzou o rio a nado. Ao sair do outro lado do rio, estava completamente branco e muito bonito. O segundo, ao ver o que tinha acontecido com o irmão, imediatamente correu para o rio e fez o mesmo. Só que a água já estava suja e ele saiu amarelo. O terceiro também quis mudar de cor e fez o mesmo que seus irmãos. Mas, como a água já estava bem suja, chegou a outra margem mulato. O quarto, o mais lento e preguiçoso, quando chegou ao rio, Deus já o tinha secado. Então ele somente pode pressionar os pés e as mãos contra o leito do rio. Daí o negro ter apenas os pés e as palmas das mãos brancas. (FERNANDES, 1978, P. 357)

Após a leitura do conto, o silêncio se fez por alguns segundos. Em seguida, as reflexões começaram a serem percebidas nas formas de expressões e aproveitei a deixa para argumentar que em nossa sociedade a ideologia racial ainda esta enraizada no imaginário popular e em preconceitos forjados historicamente. E, que a escola pode contribuir para a mudança no paradigma das relações étnico-raciais.

A experiência na articulação pedagógica na área de Ciências Humanas me fez perceber que a concretização da obrigatoriedade de inclusão da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e, recentemente a Indígena, que compõe (ou deveria compor) a agenda política dos textos curriculares no Brasil reflete as ações pedagógicas, formação de professores e a interconexão das diversas áreas de conhecimento.

No transcorrer da experiência, percebi que o importante, como já apontava Gomes (2006), era compreender a teia de relações que se estabelece dentro da escola, construída por sujeitos socioculturais em um espaço de diversidade étnico-cultural. Tal reconhecimento exige de nós educadores/as uma postura política e pedagógica eticamente orientada. No colégio em que atuei pude observar que no currículo e na sala de aula convivem de maneira tensa valores,

ideologias, interpretações, vivências, símbolos e preconceitos. Observei também que a introdução da Lei 11.645/08 – “não como mais disciplinas e novos conteúdos, mas como uma mudança cultural e política no campo curricular e epistemológico – poderá romper com o silêncio e desvelar esse e outros rituais pedagógicos a favor da discriminação racial” (GOMES, 2012b, p. 105).

Com efeito, o problema que se coloca a sociedade brasileira, particularmente, a escola básica é a falta de conhecimento real da história dos negros no Brasil, daí a necessidade dos docentes desvendarem a realidade da história e cultura afro-brasileira e africana encobertas por mitos, ficções e imagens estereotipadas e fantasiosas. Para além da mera vontade, os docentes devem estimular a desconstrução das imagens negativas do continente africano por meio do estudo, conhecimento e compreensão à personalidade histórica, geográfica e cultural específica dos povos africanos.

Por meio da análise da experiência apresentada é possível perceber que a escola, que pode e deve contribuir no combate ao preconceito racial no ambiente escolar, acaba contribuindo para sua perpetuação, seja pela atuação dos professores, seja pela omissão da cultura negra nos conteúdos didáticos que veicula, ou pelas relações discriminatórias que ocorrem em seu cotidiano. Percebi, então, a necessidade de uma formação continuada que aborde as questões étnico-raciais para professores/as da educação básica de modo que eles reflitam e trabalhem com essas questões no contexto escolar, abrindo espaços que permitam a transformação da escola em um local em que as diferenças étnico-raciais, culturais, identitárias, religiosas e sociais possam ser respeitadas e valorizadas. Não mais a celebração acrítica da diversidade, e sim a participação, o questionamento e a decodificação de conceitos, teorias e discursos que compõem o currículo e as práticas em sala de aula.

Considerações finais

As reflexões sobre a experiência relatada nesse texto nos levam a inferir que o currículo da escola e as práticas pedagógicas não dialogam com as especificidades étnico-culturais dos educandos, exceto, por meio de algumas atividades pontuais, que envolvem a história e a cultura afro-brasileira, que são trabalhadas no componente curricular da área de Ciências Humanas nas

datas comemorativas e nas aulas de história. Diante desse contexto, é preciso que os professores/as repensem o currículo e as práticas educativas, para assegurarem aos estudantes uma educação diferenciada, que possa contemplar as suas peculiaridades, com pedagogias e metodologias condizentes e comprometidas com a construção do “conhecimento poderoso”⁵.

Dentro dessa abordagem, verifica-se a necessidade da formação continuada de professores/as, para que reflitam e trabalhem com a diversidade cultural no contexto escolar abrindo espaços que permitam a transformação da escola em um local em que as diferenças étnico-raciais, culturais, identitárias, religiosas e sociais possam ser respeitadas e valorizadas. Não mais a celebração acrítica da diversidade, e sim a participação, o questionamento e a decodificação de conceitos, teorias e discursos que compõem o currículo e as práticas em sala de aula. Uma vez que as formas de relação que vem se estabelecendo entre educação e sociedade constitui modo favorável à manutenção do racismo, à continuidade de diferentes práticas de discriminação racial e de um modelo curricular de base eurocêntrica que se encontra impregnado de preconceito, estereótipos, silêncios e omissões. Para tanto, o diálogo constitui-se como um instrumento indispensável, a partir do qual professores/as e estudantes possam criar uma dinâmica de entendimento e reflexão, em que a participação de todos/as seja efetivada, ouvida, consideradas e debatidas.

O grande desafio para a educação das relações étnico-raciais configura-se na ruptura das relações de poder que permeiam o currículo escolar, as ações e práticas pedagógicas no cotidiano escolar, fazendo-se necessário uma mudança na política educacional brasileira, de forma que possa garantir um currículo multicultural crítico. Nesse cenário, as escolas abririam espaços para as questões da diversidade étnico-racial, que certamente contribuiriam para a gestação de uma educação antirracista. Espera-se que as reflexões apresentadas possam contribuir na busca de uma educação baseada nos princípios do respeito, da dignidade humana, na formação de sujeitos que se vejam como diferentes, mas jamais desiguais.

Uma vez que nos últimos anos o ensino médio, etapa final da educação básica vem passando por mudanças. Uma delas é apresentação da Base Nacional Comum Curricular e a

⁵Como apontado por Young (2007).

tentativa de implantação do Projeto de Lei 867/2015⁶ (Escola sem Partido), que avança significativa no congresso nacional. A militância dos grupos de resistências aponta a necessidade de mobilização das diversas entidades dentre elas as educacionais, para o combate do novo modelo curricular que está sendo imposto as escolas da educação básica, e que coloca em risco a educação para as relações étnico-raciais.

Corroborando desse pensamento, a professora Gomes, (2013) aponta que estamos vivenciando um momento de importantes debates, elaboração e implantação de propostas curriculares, de recursos didáticos novos, e de reflexão sobre as práticas educativas. Uma nova era como aponta a professora Lopes (2013), com um novo mapa político e cultural composto de crises: econômicas, da educação, de valores. Estudos apontam a necessidade de se repensar e discutir o papel da escola enquanto espaço socialmente construído. Pois, segundo Gomes (2012b), as práticas nela empreendidas produzem efeitos resultantes dos conflitos das relações sociais presentes no cotidiano da escola, e o currículo reproduz a ideologia do pensamento da classe dominante.

O momento atual é, pois, o da luta educacional por um currículo que precisa fortalecer os sujeitos e a diversidade étnico-cultural do nosso país e gestarmos uma “sociedade verdadeiramente democrática em que justiça social, justiça cognitiva e justiça cultural se entrelacem” (CANDAU, 2014, p. 39). Para tanto, é necessário uma ruptura cultural, política, econômica e social para a criação de um currículo descolonizado, multicultural, crítico e emancipatório.

Uma vez que, há necessidade urgente em questionar o modelo curricular imposto, ao ensino médio, por exemplo, que apresenta a não formação do sujeito humano, crítico e criativo, mas, mercadorias padronizadas e específicas de forma a atender a demanda do capital. É preciso se opor a essa ideia de conteúdos oriundos do argumento de autoridade dos especialistas das disciplinas. Conforme aponta Apple (2006), os especialistas têm a capacidade de transformar as pessoas realmente existentes em anônimos rotulados, homogeneizando a complexidade da realidade escolar. Uma vez que existem diferenças de significados muito importantes que se podem atribuir em contextos variados (econômicos, sociais, culturais, por exemplo), cuja

⁶ Mais informações podem ser acessadas em www.escolasempartido.org

expressão possui ou deveria possuir espaço garantido nos projetos político- pedagógico das escolas, conforme estabelecido na Lei de Diretrizes e Bases da Educação-LDB 9394/96.

A produção acadêmico-científica e as práticas profissionais referentes ao conhecimento das Leis 10.639/03 e 11.645/2008, sugerem a promoção de direitos no ambiente escolar, buscando alterar condutas e currículos historicamente discriminatórios e estigmatizantes do negro em nosso sistema de ensino. Considerando a relevância sócio-histórica do tema, espero que esta experiência, embora tenha tido as suas limitações por tratar-se de uma articulação pedagógica reduzida apenas a um ano letivo, sirva de exemplo a ser seguido e aperfeiçoado por outras profissionais que atuam na educação e que se comprometem com uma educação emancipadora, democrática e cidadã, que oportunizam a desconstrução pejorativa dos diferentes povos que compõem a grande diversidade humana.

Referências bibliográficas

APPLE, M. W. **Ideologia e currículo**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006. 288p.

BALL, STEPHEN. Maguire, Meg. Braun, Annette. **Como as escolas fazem as políticas**. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2016.

BRASIL. **Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996**. <http://www.planalto.gov.br/ccivil/LEIS/L9394.htm>. Acessado em 12/07/2015.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). **Resolução n. 3, de 26 de junho de 1998**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 5 ago. 1998a.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). **Parecer n. 15, de 1 de junho de 1998**. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, DF, 1998b.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). **Resolução n. 1, de 3 de março de 2005**. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais Definidas pelo Conselho Nacional de Educação para o Ensino Médio e para a Educação Profissional Técnica de nível médio às disposições do Decreto n. 5.154/2004. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 11 mar. 2005.

BRASIL. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana**. Brasília: MEC/Secad, 2005.

CANDAU, Vera Maria. Educação intercultural; entre afirmações e desafios: In: **Currículos, disciplinas escolares e culturas**. MOREIRA, Antonio Flavio; CANDAU, Vera Maria (org). Petrópolis, RJ: Vozes, 2014 (p. 23- 41).

COSTA, Marisa Vorraber. Currículo e política Cultural. In: **O currículo nos limiares contemporâneos**. 4. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005, (p. 37- 68).

FERNANDES, Florestan. **A integração do negro na sociedade de classes**. Vol. II. São Paulo: Ática, 1978.

GARCÍA CANCLINI, Nestor. **Culturas híbridas**. São Paulo: EDUSP, 1998.

GOMES, Nilma Lino e JESUS, Rodrigo Ednilson de. As práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei 10639/2003: desafios para a política educacional e indagações para a pesquisa. **Educar em Revista**, Editora UFPR. Curitiba, Brasil, Nº 47, 2013 (p. 19 – 33).

GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Currículo sem fronteiras**, v.12, n.1. pp. 98-109, jan/abr 2012b. Disponível: <http://www.curriculosemfronteiras.org/articles.htm>; acesso: 20/12/2015.

GOMES, Nilma Lino. **Diversidade cultural, currículo e questão racial – desafios para a prática pedagógica**. In: ABRAMOWICZ, Anete; BARBOSA, Lucia Maria de Assunção; SILVÉRIO, Valter Roberto (Org.). Educação como prática da diferença. Campinas-SP: Armazém do Ipê (Autores Associados), 2006.

YOUNG, Michael, F. D. **Para que servem as escolas?** Educação & Sociedade, v. 28, n. 101, p. 1287-1302, 2007. Disponível em: < <http://cedes.unicamp.br>>. Acesso em 23 maio 2015.

LOPES, Alice Casimiro, (1999). **Conhecimento escolar: ciência e cotidiano**. Rio de Janeiro: EdUERJ..

MACEDO, Elizabeth. Currículo e hibridismo: para politizar o conceito de cultura. **Educação em Foco**, Juiz de Fora: UFJF, v. 8, n. 1- 2, p. 13-30, 2004.

MINAYO, M.C. de S. (2010). O desafio do conhecimento: Pesquisa Qualitativa em Saúde. (12ª edição). São Paulo: Hucitec-Abrasco.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **Currículo e diversidade cultural**. In: SILVA, Tomaz Tadeu da; MOREIRA, Antonio Flávio (Org.). Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais. Petrópolis: Vozes, 1995.

SANTOMÉ, Jurgo Torres. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (org.). **Alienígenas na sala de aula** 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2005, (p. 159-177).

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documento de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 2. ed. 11^a reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.