

Práticas pedagógicas de professoras dos anos iniciais do ensino fundamental com a diversidade étnico-racial

Pedagogical practices of teachers in the early years of elementary school with ethnic-racial diversity

Prácticas pedagógicas de docentes de los primeros años de la escuela primaria con diversidad étnico-racial

Anna Kelly Mesquita Carvalho¹

Eva Aparecida da Silva¹

DOL: 10.20435/serie-estudos.v30i70.1923

Resumo: Este trabalho tem o objetivo de conhecer como a diversidade étnico-racial é tratada nas práticas pedagógicas de docentes de uma escola estadual localizada no interior de São Paulo. Para tal, a investigação aconteceu nos anos iniciais do ensino fundamental, a partir da coleta de relatos, via entrevistas com professoras e coordenadora da escola selecionada. Um número significativo de docentes destacou a persistência de obstáculos na efetivação de uma educação étnico-racial e antirracista no contexto da Lei nº 10.639/2003 e das Diretrizes Curriculares Nacionais para uma Educação das Relações Étnico-raciais (Parecer CNE nº 1, de 2004). As entrevistas foram realizadas na perspectiva da história oral, e nas respostas das professoras encontramos aspectos recorrentes, como: mistura de raças, encontro das três raças; a localização do continente africano para os estudantes; o trabalho com a diversidade étnico-racial em datas comemorativas, como o 13 de maio (Dia da Abolição da Escravatura) e 20 de novembro (Dia Nacional de Zumbi e da Consciência Negra); associação do racismo ao bullying como sinônimos; o material didático e suas limitações quanto ao tema; o escravismo colonial; a formação inicial e continuada de professores a respeito do tema diversidade étnico-racial; a interdisciplinaridade presente nas práticas pedagógicas; a dificuldade em trabalhar com o tema diversidade étnico-racial; e, por fim, a contribuição dos três grupos fundadores da nação brasileira.

Palavras-chaves: prática pedagógica; Lei nº 10.639/2003; educação antirracista

Abstract: This article aims to present some recurring aspects of pedagogical practices aimed at ethnic-racial diversity, based on research carried out with teachers from the initial years of primary education at a school in the state education network in a city in the interior of São Paulo, many

¹ Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Unesp), São Paulo, Brasil.

of which point to challenges that are still present in the implementation of ethnic-racial and anti-racist education, in the context of Law No. 10.639/2003, the National Curricular Guidelines for the Education of Ethnic-racial Relations (Resolution CNE No. 01/2004) and the proposal for an Afro-centered education. The interviews were carried out from the perspective of oral history and in the teachers' responses we found recurring aspects, such as: mixture of races; the location of the African continent; working with ethnic-racial diversity on commemorative dates; association of racism with bullying; the teaching material and its limitations regarding the topic; colonial slavery; the initial and continuing training of teachers on the topic of ethnic-racial diversity; the interdisciplinarity present in pedagogical practices; the difficulty in working with the theme of ethnic-racial diversity; and, finally, the contribution of the three founding groups of the Brazilian nation.

Keywords: pedagogical practice; Law No. 10.639/2003; afro-centered education

Resumen: Este artículo tiene como objetivo presentar algunos aspectos recurrentes de las prácticas pedagógicas orientadas a la diversidad étnico-racial, a partir de una investigación realizada con profesores de los primeros años de educación primaria de una escuela de la red educativa estatal de una ciudad del interior de São Paulo. muchos de los cuales apuntan a desafíos que aún están presentes en la implementación de la educación étnico-racial y antirracista, en el marco de la Ley n.º 10.639/03, Lineamientos Curriculares Nacionales para la Educación de las Relaciones Étnico-raciales (Dictamen CNE n.º 01, de 2004) y la propuesta de una educación afrocéntrica. Las entrevistas se realizaron desde la perspectiva de la historia oral y en las respuestas de los docentes encontramos aspectos recurrentes como: mezcla de razas; la ubicación del continente africano; trabajar con la diversidad étnico-racial en fechas conmemorativas; asociación del racismo con el acoso; el material didáctico y sus limitaciones respecto del tema; esclavitud colonial; la formación inicial y continua de docentes en el tema de diversidad étnico-racial; la interdisciplinariedad presente en las prácticas pedagógicas; la dificultad de trabajar con el tema de la diversidad étnico-racial; y, finalmente, el aporte de los tres grupos fundadores de la nación brasileña.

Palabras clave: práctica pedagógica; Ley n.º 10.639/03; educación afrocéntrica

1 INTRODUÇÃO

Este artigo objetiva apresentar alguns aspectos recorrentes de práticas pedagógicas voltadas para a diversidade étnico-racial, contatados a partir de uma pesquisa realizada com professoras dos anos iniciais do ensino fundamental de uma escola da rede estadual de ensino de um município do interior paulista, muitos dos quais sinalizam para desafios que ainda se fazem presentes na implementação de uma educação étnico-racial e antirracista.

No contexto dos mais de 20 anos da Lei nº 10.639 (Benedito *et al.*, 2003), que torna obrigatório o ensino da História e Cultura da África e Afro-brasileira em todo o currículo da educação básica, em particular nas disciplinas de História, Língua Portuguesa e Educação Artística (hoje Artes), e também do ensino superior

(Brasil, 2004), sobretudo nos cursos de licenciatura, e das Diretrizes Curriculares Nacionais para uma Educação das Relações Étnico-raciais (Brasil, 2004), ainda travamos a luta para romper com uma educação eurocêntrica e, com isso, para implantar uma educação afrocentrada.

Essas diretrizes vêm dar suporte à implementação da Lei nº 10.639 (Benedito *et al.*, 2003), apontando aspectos e princípios que orientem ações voltadas para a valorização da história e cultura dos afro-brasileiros e africanos e para a educação de relações étnico-raciais positivas. Para isso, alguns aspectos podem ser destacados, como: (a) a história da África, o papel dos anciãos e griots na preservação da memória histórica, a religiosidade africana, as grandes civilizações e suas contribuições para o desenvolvimento da humanidade, o tráfico e a escravidão do ponto de vista dos escravizados, o colonialismo na perspectiva dos africanos, as lutas pela independência política dos países africanos, as relações entre a história e a cultura dos povos do continente africano e os da diáspora, a participação dos africanos e de seus descendentes na construção econômica, social e cultural da nação brasileira, a participação dos negros em diferentes áreas do conhecimento, de atuação profissional, artística e de luta social, a história dos quilombos e de remanescentes de quilombos, as manifestações culturais, etc.; e (b) a desconstrução de conceitos, ideias, comportamentos, mentalidades racistas e discriminatórias, a superação da indiferença, injustiça e desqualificação com que os negros são comumente tratados, etc. (Brasil, 2004).

Por sua vez, para entendermos a proposta de uma educação afrocentrada, é preciso, primeiramente, acessarmos a noção de afrocentricidade, tal como cunhada por um dos seus principais sistematizadores, Molefi Asante. Para ele:

Deve-se enfatizar que afrocentricidade não é uma versão negra do eurocentrismo [...]. Eurocentrismo está assentado sobre noções de supremacia branca na educação, na economia, política e assim por diante. De modo distinto do eurocentrismo, a afrocentricidade condena a valorização etnocêntrica às custas da degradação de outros grupos. Além disso, o eurocentrismo apresenta a história particular e a realidade dos europeus como o conjunto de toda experiência humana [...]. O eurocentrismo impõe suas realidades como sendo o ‘universal’, isto é, apresentando o branco como se fosse a condição humana, enquanto todo não-branco é visto como um grupo específico, por conseguinte, como não-humano [...] (Asante, 1991, *apud* Santos Junior, 2010, p. 3).

Logo, a perspectiva afrocêntrica, segundo Almeida (2019, p. 72), coloca:

[...] as etnias africanas e afro-brasileiras como protagonistas de sua trajetória histórica cultural. ‘Estudávamos a África em sua relação com a Europa, e não como as culturas africanas se relacionavam entre si’ (Asante 2009, p. 101). O paradigma da afrocentricidade emerge neste contexto com o firme propósito de manter o africano como centro, como sujeito e não como objeto, demarcar o seu lugar e sua identidade, ‘dar voz’ e visibilidade a sua própria história.

Neste sentido, uma educação afrocentrada, que toma como “centro” as histórias, os saberes e as culturas africanas e afro-brasileiras, requer, conforme defende Santos Junior (2010), um currículo afroc centrado, pautado nos 10 Princípios Asante para o currículo afroc centrado:

1º Você e sua comunidade; 2º Bem estar e biologia; 3º Tradição e inovação; 4º Expressão e criação artística; 5º Localização no tempo e no espaço; 6º Produção e distribuição; 7º Poder e autoridade; 8º Tecnologia e ciência; 9º Escolhas e consequências; 10º Mundo e sociedade (Santos Junior, 2010, p. 7).

A seguir, apresenta-se a estratégia de inserção de elementos afrocêntricos, com o objetivo de enegrecer e sulear as práticas pedagógicas nas disciplinas de línguas, por exemplo:

[...] Língua Portuguesa e Língua Estrangeira Moderna podem debater os conflitos de linguagem, aos processos de colonização e transposição das línguas europeias para os países africanos. [...] Problematicar a noção de ‘dialecto’, uma designação discriminatória e eurocêntrica que desumaniza os povos africanos, negando o estatuto de língua para idiomas como yorubá, swahili, tonga, quimbundo, benguela etc. Essas disciplinas podem sugerir textos que debatem o valor da oralidade. É muito relevante que as disciplinas de Língua Portuguesa e de Língua Estrangeira Moderna se debrucem sobre essa questão da escrita (Santos Junior, 2010, p. 8).

Na disciplina de Educação Artística (hoje Artes), é possível, segundo Santos Junior (2010) a abordagem de diversas expressões artísticas africanas e afro-brasileiras. Já a área de Ciências Humanas, por exemplo, pode ter um papel importante:

[...] A disciplina de História deve problematizar e/ou recusar os critérios ocidentais que abordam a África a partir da periodização eurocêntrica. Apresentar periodizações africanas, por exemplo: a Etiópia tem um calendário próprio, todos os meses têm 30 dias e, em setembro de 2010, povo

etíope comemorou a passagem do ano de 2002 para 2003. A disciplina de História pode analisar modos de produção e sistemas de organização social e regimes políticos que não sejam orientados pelos padrões modernos de direita e esquerda, democracia, capitalismo e socialismo, etc. A disciplina de História pode contribuir para desmistificar e desconstruir equívocos em torno de civilizações antigas e desenvolver um profícuo debate, trazendo autores como Cheikh Anta Diop, que fez pesquisas que demonstraram que o Egito era uma civilização negra na antiguidade, mas apesar de vigoras investigação, essa informação segue com baixa visibilidade. A disciplina de História pode analisar a afrodíaspota levando em consideração africanas(os) como protagonistas no processo de escravização. Carlos Moore (2008) explica bem que as elites africanas participaram do processo de escravização, os europeus não conseguiriam sem a cooperação africana; mas enfatiza que essa relação teve um efeito devastador, o ‘tráfico negreiro’ teve um ‘impacto cumulativo devastador’. [...] Cabe no escopo da abordagem afrocentrada da História corrigir a terminologia equívoca que apresenta a ‘história da Europa’ como se fosse ‘história geral’ (Santos Junior, 2010, p. 10-11)

Para tanto, fazem-se necessárias a formação inicial e continuada de professores. Por meio dela, os docentes podem acessar conhecimentos capazes de problematizar e romper com uma lógica eurocêntrica, hegemônica, discriminatória e excludente, bem como promover a desconstrução de mentalidades e posturas etnocêntricas e racistas, tal como preconizado pela Lei nº 10.639 (Benedito; Carneiro; Portella, 2003).

2 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

Na pesquisa desenvolvida, e aqui parcialmente apresentada, foram realizadas entrevistas com cinco professoras da educação básica, regentes dos anos iniciais do ensino fundamental (1º e 5º anos), uma professora de Arte, que atua em todas as turmas desse ciclo, e uma coordenadora de gestão pedagógica. Todas são efetivas na rede pública estadual de um município do interior de São Paulo e a maioria possui como formação inicial o Magistério e/ou a Licenciatura em Pedagogia, com exceção da professora de Arte, cuja formação é em Artes Plásticas. As idades das interlocutoras variam de 34 a 51 anos e todas possuem, pelo menos, uma pós-graduação *lato sensu*, com exceção da coordenadora de gestão pedagógica e da professora de Arte. A coleta de dados aconteceu nos meses de maio a junho de 2022.

As entrevistas foram realizadas à luz da história oral, que além de se valer da memória, tem também como potencialidade a promoção da dialogicidade entre o sujeito pesquisado e o pesquisador (Gomes, 2014). É, portanto, um trabalho de dois autores: entrevistador e entrevistado, no qual há uma ação interativa de comunicação. De um lado, o entrevistador tenta encorajar o entrevistado a falar sobre suas experiências, de outro, o entrevistado procura fazer com que o entrevistador entenda o relato. Dessa forma, os narradores (entrevistados) desempenham uma tarefa toda vez que contam sua história. É necessário lembrar que, da mesma forma em que o narrador possui a tarefa de contar, o historiador (entrevistador) tem o compromisso de criar um espaço narrativo, ouvindo energeticamente o que o narrador tem a falar. Somando-se a isso, a história oral carrega uma ação específica, que é a de elucidar o passado (Alberti, 1996; Portelli, 2016).

Nas respostas das professoras, foram levantados temas como: mistura de raças, encontros das três raças; a localização do continente africano para os estudantes; o trabalho com a diversidade étnico-racial apenas em datas comemorativas, como 13 de maio (Dia da Abolição da Escravatura) e 20 de novembro (Dia Nacional de Zumbi e da Consciência Negra); associação do racismo ao bullying, como sinônimos; o material didático e suas limitações quanto ao tema; o escravismo colonial; a formação inicial e continuada de professores a respeito do tema diversidade étnico-racial; a interdisciplinaridade presente nas práticas pedagógicas; a dificuldade em trabalhar com o tema diversidade étnico-racial e, por fim, a contribuição dos três grupos fundadores da nação brasileira, como, por exemplo: o uso da mandioca na alimentação indígena e a feijoada como culinária afro-brasileira.

Na seção seguinte, as discussões vão remeter a alguns aspectos recorrentes da prática pedagógica com a diversidade étnico-racial, acessados a partir das práticas das professoras desta pesquisa, mas também de outras tantas no território nacional.

3 ASPECTOS RECORRENTES DA PRÁTICA PEDAGÓGICA COM A DIVERSIDADE ÉTNICO-RACIAL

Nosso objetivo aqui não é esgotar o assunto, e sim apresentar reflexões que possam contribuir com o entendimento desta temática. Um primeiro aspecto a ser destacado é a questão da diversidade étnico-racial que constitui nosso país, a

partir da ideia da mistura de “raças”, do “encontro” dos três grupos étnico-raciais (europeu/branco, negro/africano e indígena) formadores da nação brasileira, muitas vezes sem a devida problematização acerca dos conflitos e das violências decorrentes dessa “mistura”/“encontro”. Sendo assim, as instituições educacionais têm a responsabilidade de acabar com práticas que falsamente reduzem as contribuições dos africanos escravizados e seus descendentes para a construção da nação brasileira. A solicitação por reparações procura exigir que o Estado e a sociedade reúnam medidas para ressarcir os descendentes de negros africanos pelos danos psicológicos, materiais, sociais, políticos e educacionais que sofreram sob o regime escravista (Brasil, 2004).

Um segundo aspecto está relacionado ao uso do mapa-múndi e a possibilidade de não apenas “apontar” para a localização do continente africano, mas também destacar a organização do espaço geográfico, as diferentes regiões e as peculiaridades das populações desse continente, além de desconstruir ideias equivocadas sobre o continente africano, como aquela que considera África um país ou a que defende que todos os africanos vivem em cabanas, em meio à selva e aos animais.

Um terceiro aspecto traz a abordagem da diversidade étnico-racial apenas em alguns momentos do ano letivo, quando, por exemplo, há alguma situação de preconceito e discriminação na “vivência da criança” ou em datas comemorativas como, 13 de Maio e 20 de Novembro. Sabe-se que trabalhar com este tema durante todo o ano letivo é uma forma de prevenir esses casos e educar crianças, adolescentes e jovens para que reconheçam, valorizem e respeitem as diferenças.

Um quarto aspecto recorrente no trabalho a partir das práticas pedagógicas está intimamente relacionado à associação do racismo ao bullying, como sinônimos. Com isso, cabe destacar aqui que “[...] o bullying se caracteriza pela ocorrência de ações agressivas, intencionais, repetitivas e sem motivação aparente que causam dor, angústia ou intimidação” (Silva; Rosa, 2013, p. 330). “Por racismo, entende-se uma prática que inflige inferioridade a uma raça, sendo que suas bases encontram-se fixadas em relações de poder que são legitimadas pela cultura hegemônica” (Castro; Abramovay, 2006, p.152), com impactos significativos na vida material e subjetiva dos sujeitos negros.

A questão do material didático, no que diz respeito às dificuldades de desenvolvimento de um trabalho voltado para a diversidade étnico-racial, também é

um aspecto (quinto) que merece destaque. Embora não seja o foco desta pesquisa a análise dos livros didáticos, é importante citar que o livro do Plano Nacional do Livro Didático (PNLD) adotado pela rede estadual de São Paulo em 2022 (ano desta pesquisa) é da Série Encontros, da Editora FTD.

Após breve análise da obra referente ao 2º ano, nos componentes curriculares de História e Geografia, em especial, constatamos que não há conteúdos pertinentes ao tema diversidade étnico-racial. Os conteúdos ligados ao processo de escravização do povo negro surgem apenas a partir do 4º ano. Importante mencionar que as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (DCNERER), na seção de ações educativas de combate ao racismo e discriminações, nos diz:

Edição de livros e de materiais didáticos, para diferentes níveis e modalidades de ensino, que atendam ao disposto neste parecer, em cumprimento ao disposto no Art. 26A da LDB, e, para tanto, abordem a pluralidade cultural e a diversidade étnico-racial da nação brasileira, corrijam distorções e equívocos em obras já publicadas sobre a história, a cultura, a identidade dos afrodescendentes, sob o incentivo e supervisão dos programas de difusão de livros educacionais do MEC – Programa Nacional do Livro Didático e Programa Nacional de Bibliotecas Escolares (PNBE) (Brasil, 2004).

Isto significa que os livros e materiais didáticos desempenham uma importante função no desenvolvimento dos conteúdos ligados à diversidade étnico-racial. Somados ao livro didático, também estão outros recursos didáticos, como vídeos e rodas de conversa.

Enquanto um sexto aspecto, cabe chamar atenção para o fato de que, quando abordado, o tema sobre a escravização negra não deve se restringir apenas ao contexto do escravismo colonial, mas deve se reportar à África para informar o período que o antecede, como forma de visibilizar a invasão do colonizar ao continente, a destruição de grandes civilizações e grupos étnicos, bem como as características violentas desse processo.

Em contato com esses aspectos, e já se configurando como um sétimo elemento, constata-se que, para um efetivo trabalho voltado para a diversidade étnico-racial, torna-se imprescindível a formação inicial e continuada de professores. No entanto, percebe-se, a partir das práticas pedagógicas desta pesquisa e de várias outras, as poucas oportunidades de acesso a esse tipo de formação e os desafios ainda a serem superados.

A formação inicial dos cursos de graduação desempenha um papel considerável na construção da profissionalização e da especialização docente, ou seja, transformando o conhecimento do senso comum em conhecimento alicerçado e criando possibilidades no desenvolvimento de habilidades, atitudes e valores que constituem a distinção do professor (Almeida; Tartuce; Souza, 2021).

Conforme nos diz Souza (2017, p. 195),

[...] as experiências nos cursos de formação têm apontado quão desafiador é formar professores para uma educação de superação das desigualdades raciais, quando as mentalidades são constituídas pela perspectiva da democracia racial e de uma igualdade que nega o direito à diferença.

Neste sentido,

[...] considerando que a educação das relações étnico-raciais ocupa lugar secundário na formação inicial de professores, essa se configura como uma temática a ser considerada na formação dessas(es) profissionais, sobretudo por meio dos cursos de formação continuada (Luiz, 2014, p. 49).

Espera-se que, para o avanço do tema na escola a partir das práticas pedagógicas, “[...] docentes estejam capacitados para combater as posturas etnocêntricas em seu currículo, [...] dominando os conteúdos necessários sobre a história e a cultura negra [...]” (Rocha, 2007, p. 11).

O desafio para avançar em uma educação para as relações étnico-raciais atravessa a formação de professores, a implementação de leis na educação e o papel social da escola frente às diversidades.

A efetivação e a implementação de leis no campo educacional dependem em grande medida de um conjunto de condições que lhes permitam a realização plena. Nesse cenário, a escola tem sido considerada historicamente um espaço de repercussão e reprodução do racismo. Como mostra sua história e revelam as dinâmicas sociais produzidas nesse lócus, trata-se de uma instituição que dificilmente consegue lidar com identidades forjadas num contexto de diversidade, reconhecendo-as e tratando-as de forma igualitária e digna, e com saberes e patrimônios culturais produzidos pelos grupos étnico-raciais do País (Gomes, 2013, p. 24).

Durante a formação inicial, os futuros professores são capacitados para desenvolver formas de atuação que promovam a aprendizagem de crianças, adolescentes e jovens na escola, pela abordagem de conceitos existentes e relevantes para a prática docente. Conceitos e práticas podem ser refletidos,

questionados, refinados, remodelados, compreendidos e/ou refutados por meio dos conhecimentos transmitidos nos cursos de formação ou pelas diversas experiências, interações e vivências dos alunos dos cursos de graduação em situações de aprendizagem (Almeida *et al.*, 2021). Com isso, faz-se também importante uma formação inicial para uma educação étnico-racial, antirracista, capaz de problematizar e refutar as falsas verdades alicerçadas no racismo e no eurocentrismo e de visibilizar, reconhecer e legitimar a história e cultura africana e afro-brasileira.

Somando-se à importância da formação inicial, a continuada se faz uma parte do processo a ser considerado na totalidade da complexa formação docente. Em vista disso, nos diz Luiz (2014, p. 47):

Importante destacar que muitas(os) professoras(es) após a formação inicial, ao atuarem no espaço escolar sentem a necessidade de renovar seus conhecimentos e assim, optam por voltarem à universidade participarem de programas de formação de professoras(es), ou ainda, para participarem de cursos seja eles de curta ou longa duração, e que sejam voltados para seu desenvolvimento profissional. Em outras palavras, professoras(es) ao longo de suas carreiras, após passarem pela formação inicial veem nos cursos de formação continuada a possibilidade de aperfeiçoar, de ressignificar, de repensar suas práticas pedagógicas como também adquirir novos conhecimentos. Esses cursos, podem ou não, ser promovidos pelas Secretarias de Educação, onde estas(es) professoras(es) estão vinculadas(os) ou por outras entidades interessadas na formação de professoras(es) [sic].

Considerando as especificidades de cada curso de formação de professores, alguns deles não dão conta das necessidades e exigências pertinentes à complexa tarefa da docência. Por esse motivo, é relevante saber que

[...] os currículos de formação inicial para a docência na educação básica e as formações continuadas recebem influxos de políticas gestadas por diferentes governos, com perspectivas traduzidas por documentos e programas [...] (Almeida *et al.*, 2021, p. 19).

Diante disso, diferentes governos podem dar sua contribuição para o avanço ou retrocesso nos processos de formação dos professores de educação básica, em especial a formação relacionada à educação para as relações étnico-raciais.

Como exemplo, podemos citar a criação da Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (Seppir), a partir da Lei nº 10.678 (Benedito;

Carneiro; Portella, 2003), durante o primeiro mandato do presidente Luís Inácio Lula da Silva, cujo objetivo foi contribuir, promover, articular e assegurar os avanços das políticas promotoras da igualdade racial. No mesmo ano, tivemos instituída, a partir do Decreto nº 4.886/2003, a Política Nacional de Promoção da Igualdade Racial (PNPIR), objetivando diminuir as desigualdades raciais no Brasil, com ênfase na população negra (Benedito; Carneiro; Portella, 2003). No ano seguinte, a partir do Decreto nº 5.154/04, foi criada a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad/MEC), cujo objetivo foi propiciar o irrestrito acesso à escolarização e a participação de todos os estudantes, com diminuição das desigualdades educacionais, com igualdade e respeito às diferenças (Benedito; Carneiro; Portella, 2003).

Contudo, algumas mudanças se dão a partir de 2016, ano em que ocorre o impeachment da presidenta Dilma Rousseff. Com a Lei nº 13.266, houve a extinção da Seppir, com suas funções transferidas à Secretaria Nacional de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SNPIR). Posteriormente, em 2019 (mandato do ex-presidente Jair M. Bolsonaro), o Decreto nº 9.465/19 extinguiu a Secadi/MEC (Benedito; Carneiro; Portella, 2003).

Tal retrospectiva é apenas um exemplo da descontinuidade do trabalho referente às políticas públicas de promoção da igualdade racial, oriundas das mudanças de governo, o que, sem dúvida, interfere na falta de subsídios para a formação de professores e na de currículos e de materiais didático e paradidático referentes a este tema, entre outros.

Um oitavo aspecto a ser ressaltado é a interdisciplinaridade. Ela perpassa boa parte das práticas pedagógicas, permitindo, neste caso, a abordagem da diversidade étnico-racial a partir dos conteúdos dos respectivos componentes curriculares que compõem o currículo escolar. Mas, a depender da disposição do(a) professor(a) em realizar o exercício de interlocução entre os conteúdos dos componentes curriculares e o tema da diversidade étnico-racial, já que não há a obrigatoriedade de uma disciplina específica para esta temática. Para Souza *et al.* (2020, p. 106),

[...] a Interdisciplinaridade se constitui, assim, por uma ação que se realiza entre as disciplinas envolvidas, no que diz respeito às possibilidades de intersecção entre elas. Não se trata de juntar uma disciplina à outra, mas de compreender quais são – ou onde estão – os pontos de convergência e/ou de complementaridade.

Sendo assim, é também possível estabelecer ligações entre diferentes componentes curriculares, como Geografia e Matemática, utilizando-se da literatura, de vídeos, de rodas de conversa, entre outros, para a inserção, inclusive, da diversidade étnico-racial.

Quanto à interdisciplinaridade, conforme consta do Currículo Paulista:

É importante ressaltar que constam do organizador curricular as habilidades para cada ano do Ensino Fundamental e que cabe ao professor recorrer aos diferentes materiais de apoio e tipos de recursos pedagógicos, para ampliar as possibilidades de trabalho de acordo com as especificidades do componente e da área de conhecimento e para garantir a interdisciplinaridade, a integração com habilidades de outras áreas e a articulação com as competências gerais da BNCC (São Paulo, 2020, p. 421).

Devido a importância da interdisciplinaridade no trabalho docente, devemos aqui reforçar que a viabilização de um projeto interdisciplinar exige uma proposta inicial lúcida e bem estruturada, capaz de engajar os participantes. Contudo, seu alicerce fundamental reside no respeito à autonomia e à singularidades dos sujeitos envolvidos. Portanto, a verdadeira interdisciplinaridade emerge da conexão humana e subjetiva entre os indivíduos, transcendendo a mera articulação técnica entre disciplinas (Fazenda, 1994).

Mais um aspecto importante envolve os debates sobre a posição essencial que estudantes e professores ocupam nos currículos e nas práticas educativas. Para a interdisciplinaridade, é necessário um movimento recíproco, aberto às atividades de pesquisa, e orientador das atividades realizadas nas escolas, ou seja, currículos que sejam estruturados numa perspectiva prática (Fazenda *et al.*, 2022).

O trabalho interdisciplinar pode contribuir para o desenvolvimento de habilidades pertinentes às diversas áreas do conhecimento. Deste modo, a interdisciplinaridade realizada pelas professoras em suas práticas pedagógicas pode favorecer o desenvolvimento de uma educação voltada para as relações étnico-raciais.

A dificuldade em trabalhar com o tema diversidade étnico-racial se configura como um nono aspecto a ser aqui destacado, tal como constatado pelas professoras entrevistadas neste estudo, a partir de suas práticas pedagógicas. No entanto, foi identificada uma parcela de docentes entrevistadas que não considera a temática difícil. Para elas, o assunto poderia ser abordado todos os dias, uma vez que a maioria dos estudantes são pretos e pardos.

No entanto, para algumas professoras entrevistadas, o fato de o corpo discente ser predominante composto por pretos e pardos pode sim ser um obstáculo às práticas pedagógicas, frente às situações cotidianas de discriminação vividas por esses estudantes nas relações com os demais colegas não negros. Segundo elas, os discentes, já “carregam o preconceito dentro de si”, com o racismo tendo origem na cultura familiar, dada à propalada ideia de superioridade branca. É recorrente, nesses casos, as “brincadeiras de mau gosto” e os xingamentos, como aquele em que um aluno branco chama o outro negro de “macaco” (Cavallero, 2021), o que exige uma ação eficaz de combate a este tipo de situação.

E, ainda, há aquelas que acrescentam que a dificuldade também pode envolver os próprios alunos negros, que, vítimas do racismo e da teoria do branqueamento, tanto em sua dimensão objetiva quanto subjetiva e psicológica, são vistos como preconceituosos em relação a sua própria cor/raça, o que requer uma formação crítica acerca dessas pré-noções. Isso nos leva a crer que

Nesse sentido, é possível que pessoas negras sejam influenciadas pela ideologia do branqueamento e, assim, tendam a reproduzir o preconceito do qual são vítimas. O racismo imprime marcas negativas na subjetividade dos negros e também na dos que os discriminam (Brasil, 2004, p. 16).

Como sabemos, trabalhar com diversidade étnico-racial é algo que independe do número de estudantes negros e negras presentes na sala de aula, tampouco é dever apenas de docentes negros ou negras. O professor branco não só pode como tem o compromisso de abordar as questões étnico-raciais em sala de aula, devido ao seu “lugar” como docente, em um espaço significativo que é a escola, como forma de também contribuir para a construção de relações étnico-raciais baseadas no reconhecimento, valorização e respeito às diferenças (Pinheiro, 2023).

“A luta pela superação do racismo e da discriminação racial é, pois, tarefa de todo e qualquer educador, independentemente do seu pertencimento étnico-racial, crença religiosa ou posição política” (Brasil, 2004, p. 16).

Muitas vezes, o que é considerado dificuldade é, na realidade, desconhecimento, daí a importância da formação inicial e continuada de professores para o trabalho com esta questão, como já defendido aqui. Por outro lado, o que é tido como facilidade pode ser equívoco. Neste sentido, como décimo aspecto a ser destacado, ainda se faz recorrente a prática pedagógica que enfatiza as contribuições dos três grupos fundadores da nação brasileira, apenas a partir de alguns

traços culturais, como, por exemplo: o uso da mandioca na alimentação indígena e a feijoada como culinária afro-brasileira.

Nos habituais projetos desenvolvidos nas escolas, é recorrente propostas que envolvem a produção de uma feijoada, de forma que alguns fiquem responsáveis por falar de onde veio o prato, outros por apresentarem os ingredientes e, por fim, todos comerem a feijoada. Podemos argumentar que a escolha do prato feijoada ainda está permeada de estereótipos, considerando que ela ou qualquer outro prato típico afro-brasileiro não é capaz, por si só, de contemplar toda a complexidade e a riqueza existente na história e cultura africana e afro-brasileira.

Para Gomes (2012), a escola, como espaço de formação humana, socialização e organização do conhecimento, é fundamental para a superação de preconceitos, estereótipos, discriminação e racismo. Logo, para a implementação da Lei nº 10.639 (Brasil, 2003) e seu enraizamento nas práticas pedagógicas, é preciso uma reorganização desse local a partir de uma compreensão emancipadora, examinando a cultura escolar, o currículo, as práticas pedagógicas e as relações sociais entre os envolvidos no processo educativo, enfatizando a especificidade da parcela negra da população.

Com isso, a ideia de projeto é válida, mas eles devem trazer propostas que superem os estereótipos e preconceitos associados à população negra e a sua cultura, indo ao encontro da divulgação da participação dos africanos e dos afrodescendentes na construção da história brasileira, na formação econômica, social e cultural da nação, ressaltando o protagonismo negro nas diversas áreas do conhecimento, nas atividades profissionais, na produção tecnológica, artística e de luta social (Brasil, 2004).

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse trabalho buscou esclarecer como se realiza, a partir das práticas pedagógicas e do currículo, o trabalho com a diversidade étnico-racial. Foram realizadas entrevistas com uma coordenadora de gestão pedagógica e professoras dos anos iniciais do ensino fundamental acerca dos componentes curriculares: Língua Portuguesa, História, Geografia e Arte.

Em 2003, foi sancionada a Lei nº 10.639, que determinou o ensino da história e da cultura africana afro-brasileira nas escolas de todo o país, tratando-se de mais uma vitória dos Movimentos Sociais Negros. Ao alterar a LDB nº 9.394/1996,

a Lei nº 10.639/2003 se constituiu como uma demanda do Movimento Negro, da sociedade civil organizada, da população negra, de educadores e intelectuais envolvidos com a luta antirracista. Ela é consequência de uma resposta do Estado aos pedidos por uma educação democrática, menos eurocêntrica (Brasil, 2003), que acredita no direito à diversidade étnico-racial, contemplando os componentes africanos que formaram o passado brasileiro e participam da construção do presente. Ou seja, sinaliza para uma educação que valoriza a diversidade, que se contrapõe ao racismo e fortalece a valorização da história e cultura da população negra.

A discriminação racial presente na sociedade reverbera nas escolas, sendo necessário que professores(as) revejam suas práticas, especialmente após a implementação da Lei nº 10.639 (Brasil, 2003). No ensino fundamental, por exemplo, etapa de grande relevância para a educação básica e que foi escolhida para esta pesquisa, observamos que este é um espaço fértil para a construção de uma sólida educação para as relações étnico-raciais. Há uma série de fatores pertinentes ao fortalecimento de uma educação democrática, comprometida e envolvida com o ensino da história e da cultura afro-brasileira nas escolas, tais como: gestores e professores comprometidos com o assunto, desenvolvimento de formação inicial e continuada e recursos didático-pedagógicos que valorizem a cultura afro e afro-brasileira.

As relações aqui estabelecidas servem para refletirmos sobre inúmeros fatores que interferem no desenvolvimento de currículo e práticas pedagógicas satisfatórias ao desenvolvimento da diversidade étnico-racial. O trabalho quanto ao ensino da história e cultura africana e afro-brasileira é realizado na escola, mas ainda mediado por equívocos e estereótipos.

Reforçamos a importância da formação de professores para o trato com o tema étnico-racial. O apoio das instâncias superiores, como o Ministério da Educação e as secretarias estaduais e municipais, na oferta de formações continuadas e na adoção de currículos mais inclusivos também se constituem como ferramentas importantes para a construção de uma educação democrática, antirracista e que valorize a educação étnico-racial.

REFERÊNCIAS

ALBERTI, Verena. O que documenta a fonte oral? Possibilidades para além da construção do passado. Rio de Janeiro: CPDOC, 1996. Disponível em: http://cpdoc.fgv.br/producao_intelectual/arq/869.pdf. Acesso em: 26 out. 2021.

ALMEIDA, Carla Verônica Albuquerque. Currículo afrocentrado: implicações para a formação docente. Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação, Brasília, n. 31, p. 71-86, maio/out. 2019. DOI: <https://doi.org/10.26512/resafe.vi30.28257>

ALMEIDA, Patrícia Albieri; TARTUCE, Gisela Lobo; SOUZA, Liliane Bordignon de. Práticas pedagógicas na educação do Brasil: o que evidenciam as pesquisas em educação. Brasília: UNESCO, 2021. Disponível em : <https://www.fcc.org.br/fcc/wp-content/uploads/2022/04/Praticas-pedag%C3%B3gicas-na-educa%C3%A7%C3%A3o-b%C3%A1sica-do-Brasil.pdf>. Acesso: 5 jun. 2023.

BENEDITO, Beatriz Soares; CARNEIRO, Suelaine; PORTELLA, Tânia. Lei 10.639/03: a atuação das Secretarias Municipais de Educação no ensino de história e cultura africana e afro-brasileira. São Paulo: Instituto Alana, 2023. p. 15-35. Disponível em: <https://alana.org.br/wp-content/uploads/2023/04/lei-10639-pesquisa.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2023.

BRASIL. INEP. Resolução CNE/CP n. 1, de 17 de junho de 2004. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 2004.

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

CASTRO, Mary Garcia; ABRAMOVAY, Miriam (Coord). Relações raciais na escola: reprodução de desigualdades em nome da igualdade. Brasília: UNESCO; INEP; Observatório de Violências nas Escolas, 2006.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil. São Paulo: Contexto, 2021.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa. Campinas: Papirus, 1994. p. 81-89.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes; SOUZA, Mariana Aranha de; SALGADO, Priscilla Aparecida Dias; CHAMON, Edna Maria Querido de Oliveira. Interdisciplinaridade e práticas

pedagógicas: o que dizem os professores. *Revista Portuguesa de Educação*, Braga, v. 35, n. 1, p. 4-25, jan./jun. 2022. DOI: <http://doi.org/10.21814/rpe.22479>

GOMES, Angela Maria de Castro. Associação Brasileira de História Oral, 20 anos depois: o que somos? O que queremos ser? *História Oral*, [S. l.], v. 17, n. 1, p. 163-192, jan./jun. 2014.

GOMES, Nilma Lino. A questão racial na escola: desafios colocados pela implementação da Lei. 10.639/03. In: CANDAU, Vera Maria; MOREIRA, Antonio Flávio. *Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas*. 10. ed. Petrópolis; Rio de Janeiro: Vozes, 2013. p. 67-89.

GOMES, Nilma Lino. As práticas pedagógicas com as relações étnico-raciais nas escolas públicas: desafios e perspectivas. In: GOMES, Nilma Lino. *Práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei no 10.639/03*. Brasília: MEC; Unesco, 2012. p. 19-34.

LUIZ, Maria Fernanda. *Estudos das relações étnico-raciais: contribuições de cursos de formação continuada para professoras (es)*. São Carlos: 2014. 138 f. Dissertação (Mestrado em Educação). São Carlos: UFSCar, 2014.

PINHEIRO, Barbara Carine Soares. *Como ser um educador antirracista*. São Paulo: Planeta do Brasil, 2023. E-book.

PORTELLI, Alessandro. *História oral como arte da escuta*. São Paulo: Letra e Voz, 2016. p. 1-44.

ROCHA, Rosa Margarida. *Educação das relações étnico-raciais: pensando referenciais para a organização da prática pedagógica*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2007.

SANTOS JUNIOR, Renato Nogueira dos. Afrocentricidade e Educação: os princípios gerais para um currículo afrocentrado. *Revista África e Africanidades*, ano 3, n. 11, nov. 2010.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. *Currículo Paulista Etapa Ensino Médio*. São Paulo: Secretaria da Educação, 2021.

SILVA, Elizângela Napoleão da Silva; ROSA, Ester Calland. Professores sabem o que é bullying? Um tema para formação docente. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, São Paulo, v. 17, n. 2, p. 329-338, jul./dez. 2013.

SOUZA, Márcia Lúcia Anacleto de. Lá na escola (não) tem racismo: reflexões sobre experiências formativas em educação para as relações étnico-raciais. *Revista Ensino Interdisciplinar*, Mossoró, v. 3, n. 8, p. 193-209, nov./abr. 2017.

SOUZA, Mariana Aranha de; BUSSOLOTI, Juliana Marcondes; CUNHA, Virginia Mara Próspero; FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. Currículo e interdisciplinaridade: o que dizem os estudantes de um mestrado profissional em educação. Revista Imagens da Educação, Maringá, v. 10, n. 2, p. 104-124, maio/ago. 2020. DOI: <https://doi.org/10.4025/imagenseduc.v10i2.51219>

Sobre as autoras:

Anna Kelly de Mesquita Carvalho: Mestre em Educação Escolar pelo Programa de Pós-Graduação da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Unesp), Campus Araraquara (SP). Pós-graduação lato sensu em Psicopedagogia pela Universidade Anhanguera de São Paulo e em Educação Especial e Inclusiva pelo Centro de Ensino Superior Dom Alberto LTDA. Graduação em Pedagogia pela Universidade Federal do Piauí (UFPI). Graduação em Educação Física pela Universidade Estadual do Piauí (UESPI). Foi professora de educação básica I no município de Araras (SP) de 2019 a 2025. Professora de primeiro ciclo – educação infantil e anos iniciais pela Secretaria Municipal de Educação de Teresina (PI). **E-mail:** kelly.mesquita@unesp.br, **Orcid:** <https://orcid.org/0009-0009-1872-5548>

Eva Aparecida da Silva: Doutora e mestre em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Graduada em Ciências Sociais (licenciatura e bacharelado) pela Faculdade de Ciências e Letras, na UNESP, Campus Araraquara (SP). Professora Doutora do Departamento de Educação e do Programa de Pós-graduação em Educação Escolar, da Faculdade de Ciências e Letras, campus Araraquara, da UNESP. **E-mail:** eva.silva@unesp.br, **Orcid:** <https://orcid.org/0000-0003-2821-4062>

Recebido em: 24/11/2025

Aprovado em: 24/11/2025