

RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE PALMAS-TO

ETHNIC-RACIAL RELATIONS IN THE MUNICIPAL EDUCATION NETWORK OF PALMAS-TO

Vida Kamila Pinheiro da Conceição 1
Eduardo José Silva Lima 2

Resumo: As leis que orientam para educação das relações étnico-raciais são fruto da luta histórica de movimentos sociais que resultaram em importantes diretrizes. Pesquisamos sua efetivação na rede municipal de ensino de Palmas-TO, aplicando questionários aos professores e alunos no nono ano de três escolas. Verificamos a não sistematização da legislação, manifestada na falta de material didático adequado e de formação continuada sobre o tema, refletida nos conflitos, internos e externos, descritos pelos estudantes. Neste artigo, tal silenciamento é relacionado ao conceito de violência simbólica, de Pierre Bourdieu, uma vez que cala vozes dissonantes da hegemonia exercida nos currículos escolares.

Palavras-chave: Escola. Racismo. Silenciamento.

Abstract: The laws that guide the education of ethnic-racial relations are the result of the historical struggle of the social movements, thus resulting in an important Guideline. Its application was object of researched in the education schools of the municipality of Palmas-TO, by applying questionnaires to teachers and students in the ninth grade of three schools. Were verified the non-systematization of the legislation which is manifested in the lack of adequate teaching material and absence of the continuing education programs on the subject, reflected in internal and external conflicts reported by the students. In this article, such silencing is related to Pierre Bourdieu's concept of symbolic violence, once it silences the dissonant voices from the hegemony exercised in the school curriculum.

Keywords: School. Racism. Silencing.

Graduanda em Direito pela Universidade Federal do Tocantins (UFT). 1
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0216835088297108>.
ORCID: 0000-0001-8296-4548.
E-mail: vida.kp@unitins.br

Doutorando em História pela Universidade Federal do Goiás (UFG) e 2
professor efetivo da Universidade Estadual do Tocantins (Unitins).
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2713501815300381>.
ORCID: 0000-0001-8171-3085.
E-mail: eduardo.js@unitins.br

Introdução

A educação das relações étnico-raciais é um tema já reconhecido como essencial e urgente nos currículos escolares, tendo por isso se tornado objeto de lei em 2003, posteriormente reformulada, em 2008. A Lei 10.639/2003 é uma conquista dos movimentos negros que reivindicam visibilidade das suas questões históricas e sociais e articulam junto às instâncias do poder público, mais notadamente desde a década de 1970 (PEREIRA, 2017). E se antes do referido marco legal histórico, o silenciamento a respeito da história e cultura afro-brasileira e indígena¹ representava uma terrível manifestação do racismo estrutural e institucionalizado (ALMEIDA, 2019), a persistente ausência desses temas, a despeito da obrigatoriedade instituída por lei, pode ser considerada uma violência simbólica (BOURDIEU, 2007) praticada pelas instituições de ensino.

Apesar da aparente neutralidade dos currículos escolares, um olhar mais atento pode revelar a total falta de compromisso com a realidade social brasileira construída nas bases do racismo institucional. Infelizmente a prática de silenciar a voz do povo negro e indígena e negar-lhes o protagonismo da própria história não é assunto do passado, é tema do Brasil atual. E mais do que isso, é tema inevitável e de fundamental importância para discussões de uma nova sociedade, mais justa e igualitária, que se queira construir.

Caminhando nesse sentido, a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 faz determinações importantes ao estabelecer como objetivo, no artigo 3º, inciso IV, a promoção do “bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação”, e ainda, no inciso XLII do artigo 5º: “a prática do racismo constitui crime inafiançável e imprescritível, sujeito à pena de reclusão, nos termos da lei” (BRASIL, 1988).

Embora a realidade do efetivo cumprimento destes dispositivos seja passível de muitas críticas, não se pode negar sua importância política. Há muito significado em ver direitos básicos de homens e mulheres afrodescentes reafirmados pelo país que tantos danos lhes causou, com anuência da lei e do direito. No entanto, a vida cotidiana nos noticiários mostra que há muito a ser conquistado. Isto falando em aspectos fundamentais de cidadania e até de humanização. Porque o racismo se manifesta, na maior parte das vezes, de maneira naturalizada e legitimada pelas instituições. A agressão nem sempre é apresentada na forma de violência policial ou de agressões verbais em ambientes majoritariamente compostos por brancos.

Segundo Bourdieu (2005), a violência pode ser praticada através dos símbolos. Homens e mulheres são violentados simbolicamente em razão dos significados que carregam na sua cor de pele, na estrutura de seus cabelos, no formato de seus corpos e na história e cultura de seus antepassados. É o valor negativo atribuído a tudo que lhes pertence, em contraste com a exaltação dos elementos culturais de brancos e europeus, que é apontada neste estudo como violência simbólica praticadas no ambiente escolar.

Essa força que é exercida sobre os corpos e que, segundo Bourdieu, não pode ocorrer sem a predisposição de todos os envolvidos na estrutura de dominação, é portanto de difícil identificação. Pois, não se trata de coação física nem de discriminações escancaradas. A violência nesse caso é praticada de forma invisível e se estabelece de maneira a ser compreendida como natural. Bourdieu diz que:

O efeito da dominação simbólica (seja ela de etnia, de gênero, de cultura, de língua etc.) se exerce não na lógica pura das consciências cognoscentes, mas através dos esquemas de percepção, de avaliação e de ação que são constitutivos dos habitus e que fundamentam, aquém das decisões da consciência e dos controles da vontade, uma relação de conhecimento profundamente obscura a ela mesma. (BOURDIEU, 2005)

Ocorre que a familiaridade gerada por essa forma de dominação simbolicamente reafirmada nos bancos escolares deve ser encarada como profundamente prejudicial. Mais do que isso, são evidentes impeditivos aos objetivos antirracistas da legislação que obriga o ensino de

1 A obrigatoriedade do ensino de história e cultura indígena foi incluída posteriormente pela Lei 11.645/2008.

história e cultura afro-brasileira e indígena. Isso porque neste cenário os temas continuam a ser tratados sob o ponto de vista colonizador e mercantilista, representando o negro e o indígena como sujeitos passivos e que serviram a um fim econômico, quando o que se busca é o fortalecimento das identidades que ao longo dos anos foram capazes de resistir a tamanhos sofrimentos.

A negação de protagonismo aos povos negros e indígenas indica uma ferramenta da violência simbolicamente praticada pelo discurso hegemônico. Esse silenciamento que opera no campo das representações e significados não tem seus efeitos restritos ao apagamento da história e cultura dos referidos povos, mas contribui diretamente para as demais formas de violência vivenciadas por seus descendentes dentro e fora do ambiente escolar.

Identificar as violências simbólicas possivelmente praticadas nas escolas municipais de Palmas foi o principal objetivo do trabalho de pesquisa realizado entre 2016 e 2018, por meio de projeto voluntário de iniciação científica (Pivic), junto à Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação da Universidade Estadual do Tocantins. O trabalho foi motivado pelo incômodo diante do silenciamento acerca da participação dos negros e indígenas na história e cultura do Tocantins e do Brasil.

Para analisar as políticas adotadas pela Secretaria de Educação da capital no cumprimento das Diretrizes Nacionais de Educação Básica, buscamos informações dos estudantes, professores e gestores, usando como método de pesquisa a aplicação de questionários. O estudo foi previamente avaliado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos, conforme preconizam as normativas e regulamentações da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa, vinculada ao Conselho Nacional de Saúde.

Os resultados obtidos mostram um cenário parecido entre as escolas pesquisadas. Embora tenhamos enfrentado alguma resistência por parte dos profissionais para participação por meio de preenchimento do questionário, obtivemos informações importantes dos professores e alunos, que dão uma ideia geral do panorama municipal. Três escolas foram envolvidas no estudo. Foram escolhidas turmas de 9º ano que, por estarem na fase final do ensino que é oferecido pela rede municipal, teriam mais tempo de experiência e, assim, maior possibilidade de contribuir com a pesquisa.

Diretrizes

A Lei 10.639/2003 deu origem ao Parecer nº 03/2004 do Conselho Nacional de Educação que aprovou as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Já na introdução, o documento fala em eliminação de desigualdades e promoção da cidadania através da educação:

A educação constitui-se um dos principais ativos e mecanismos de transformação de um povo e é papel da escola, de forma democrática e comprometida com a promoção do ser humano na sua integralidade, estimular a formação de valores, hábitos e comportamentos que respeitem as diferenças e as características próprias de grupos e minorias. Assim, a educação é essencial no processo de formação de qualquer sociedade e abre caminhos para a ampliação da cidadania de um povo. (BRASIL, 2004)

E não por acaso a referida orientação é fruto da demanda de afrodescendentes por reconhecimento e valorização, conforme destaca o documento nas questões introdutórias, afirmando em seguida que “isto requer mudança nos discursos, raciocínios, lógicas, gestos, posturas, modo de tratar as pessoas negras”. De modo que, embora isso já seja de amplo conhecimento, principalmente dentro de grupos sociais negros, a transformação desta luta em política pública representa um avanço importante. Uma conquista certamente possibilitada pela luta dos negros por cidadania plena.

Inicialmente é importante ressaltar que as históricas Diretrizes Curriculares, documento base da pesquisa realizada, definem raça como sendo uma “construção social forjada nas ten-

sas relações entre brancos e negros, muitas vezes simuladas como harmoniosas”. Assim, têm-se como pressuposto que há conflitos raciais no ambiente escolar, visto que, como reflexo do Brasil, é um ambiente onde convivem diferentes raças. A questão aqui é descobrir se há uma educação dessas relações, se os conflitos são devidamente reconhecidos e tratados sob a ótica do antirracismo e do antipreconceito.

Silvio de Almeida (2019) define o racismo do seguinte modo:

Podemos dizer que o racismo é uma forma sistemática de discriminação que tem a raça como fundamento, e que se manifesta por meio de práticas conscientes ou inconscientes que culminam em desvantagens ou privilégios para indivíduos, a depender do grupo racial ao qual pertençam. (ALMEIDA, 2019)

Durante muitos anos a abordagem da África foi monotemática em torno da escravidão, numa perspectiva enviesada que sempre promoveu muito mais o apagamento e silenciamento dos negros escravizados. Obviamente isso impacta diretamente na forma como alunos e alunas afrodescendentes enxergam a si mesmos. E, influenciando no modo como se reconhecem, afeta seu comportamento, suas escolhas, suas possibilidades de vida. Silvio de Almeida (2019), ao falar sobre discriminação, a descreve como “um fenômeno intergeracional, em que o percurso de vida de todos os membros de um grupo social – o que inclui as chances de ascensão social, de reconhecimento e de sustento material – é afetado”.

Por essa razão, a Lei 10.639/2003 aponta para a necessidade de rompimento com o conteúdo que chega aos bancos escolares unicamente sob o ponto de vista do colonizador.

O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil. (BRASIL, 2003, Art. 26-A, §1º)

Determina ainda que “os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras”.

E as Diretrizes reforçam:

O ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, a educação das relações étnico-raciais, tal como explicita o presente parecer, se desenvolverão no cotidiano das escolas, nos diferentes níveis e modalidades de ensino, como conteúdo de disciplinas, particularmente, Educação Artística, Literatura e História do Brasil, sem prejuízo das demais, em atividades curriculares ou não, trabalhos em salas de aula, nos laboratórios de ciências e de informática, na utilização de sala de leitura, biblioteca, brinquedoteca, áreas de recreação, quadra de esportes e outros ambientes escolares. (BRASIL, 2004)

As Diretrizes destacam também que as ações educativas de combate ao racismo devem encaminhar para o “apoio sistemático aos professores na elaboração de planos, projetos, seleção de conteúdos e métodos de ensino, cujo foco seja a História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e a Educação das Relações Étnico-Raciais”. Isto, claro, com o objetivo de valorização do legado africano no Brasil. Nesse sentido, afirmam o seguinte:

Pedagogias de combate ao racismo e a discriminações elaboradas com o objetivo de educação das relações étnico/raciais positivas têm como objetivo fortalecer entre os negros e despertar entre os brancos a consciência negra. Entre os

negros, poderão oferecer conhecimentos e segurança para orgulharem-se da sua origem africana; para os brancos, poderão permitir que identifiquem as influências, a contribuição, a participação e a importância da história e da cultura dos negros no seu jeito de ser, viver, de se relacionar com as outras pessoas, notadamente as negras. (BRASIL, 2004)

Aponta-se de maneira inequívoca para a necessidade de não ignorar os conflitos étnico-raciais. A tensão existe e resultou na legislação que trata desse assunto. Todo o texto das Diretrizes reafirma a estratégia de reconhecer a voz e o protagonismo do povo negro em sua própria trajetória.

Chama atenção a completude do documento no que diz respeito ao perfeito esclarecimento enquanto diretrizes, classificada no próprio texto como “dimensões normativas, reguladoras de caminhos, embora não fechadas a que historicamente possam, a partir das determinações iniciais, tomar novos rumos” (BRASIL, 2004). Os princípios estabelecidos são: consciência política e histórica da diversidade; Fortalecimento de identidades e de direitos; e ações educativas de combate ao racismo e a discriminações.

Têm-se, portanto, uma orientação ampla sobre o tema, que abrange diversos setores sociais, mas que não está encerrada e se reconhece como construção coletiva. O que de fato se verifica na prática, pois houve uma coordenação de esforços de diversos grupos e representações para que a Lei 10.639/2003 se materializasse.

O histórico legal, bem como o conteúdo das diretrizes não deixam qualquer dúvida de que as mudanças necessárias e mais importantes se dão no campo político. A despeito de qualquer alegação de democracia racial e não discriminação, é a concretização de políticas públicas consistentes que asseguram a cidadania de homens e mulheres. Mais ainda quando se trata de grupos historicamente violentados e desumanizados, como negros e indígenas no Brasil. O que resta evidente a partir desta análise é que, embora as crenças particulares que alimentam preconceitos e discriminações sejam terríveis para a sociedade, é a omissão e o silenciamento estatal que resultam nas piores formas de injustiças. A partir disso, reforça-se a importância das diretrizes e das leis que tornam o antirracismo um compromisso público, contínuo e permanente.

Todavia, cerca de dezenove anos após a Lei 10.639/2003, o que se vê nos diversos estudos já publicados sobre sua implantação é bastante semelhante em diversas regiões do país. Por alguma razão, o marco legal esbarrou no silêncio de gestores educacionais sobre o tema.

Silenciamento e Violência Simbólica

O conceito de violência simbólica envolve uma

[...] violência suave, insensível, invisível a suas próprias vítimas, que se exerce essencialmente pelas vias puramente simbólicas da comunicação e do conhecimento, ou, mais precisamente, do desconhecimento, do reconhecimento ou, em última instância, do sentimento. (BOURDIEU, 2007)

E nisto está sua nocividade, na dificuldade que se tem de identificar e combater, dada a estranheza com que é recebido qualquer discurso dissonante do oficialmente produzido e reproduzido. Bourdieu (2007) também entende a escola como um reflexo da sociedade e por isso afirma que “não há distinção propriamente escolar que não possa ser relacionada a um conjunto de diferenças sociais sistematicamente associadas”. Significa dizer então que, na hipótese do ambiente escolar não servir de instrumento de emancipação, ele estaria reforçando os privilégios de classes dominantes.

Thompson (1998) também se refere a escola como um “motor de aceleração e distanciamento cultural”. Estes dois autores, ao falarem sobre cultura, tratam-na como palco de disputa onde os atributos, ritos e costumes do que é hegemônico possui valor que merece ser transmitido de geração para geração, em detrimento do que é social e historicamente ignorado.

A partir destes conceitos é que se questiona se a escola tem funcionado como importante ferramenta de emancipação, ou tem servido a uma perpetuação de desigualdades históricas. Ao silenciar sobre conflitos étnico-raciais presentes em sua rotina diária, e ao manter-se alheia ao debate proposto pelas Diretrizes Curriculares, objeto deste estudo, serve exclusivamente às classes dominantes.

Nesse sentido, Bourdieu diz o seguinte:

Se considerarmos seriamente as desigualdades socialmente condicionadas diante da escola e da cultura, somos obrigados a concluir que a equidade formal à qual obedece todo o sistema escolar é injusta de fato, e que, em toda sociedade onde se proclama ideais democráticos, ela protege melhor os privilégios do que a transmissão aberta dos privilégios. (BOURDIEU, 2007)

Não à toa foi fixada a necessidade de se abordar os temas de história e cultura na perspectiva da valorização. O desconhecimento é a causa de muitos preconceitos arraigados sobre a religiosidade que vem de matriz africana, por exemplo. Enquanto há o silenciamento, para garantia de que esses assuntos permaneçam em um lugar de desprestígio social, alimenta-se de outro lado a violência.

Isso porque tanto o autorreconhecimento desses povos, quanto o respeito dos demais se darão a partir da valorização e do reconhecimento de sua História e Cultura. Nesse sentido, Pereira e Silva afirmam que:

[...] a inclusão desse tema nos conteúdos escolares reconstrói nos alunos e nos professores uma imagem positiva daquele continente, além de, por um lado, elevar a autoestima dos alunos afrodescendentes e, por outro lado, tornar os demais alunos menos refratários à diversidade étnico-racial (PEREIRA e SILVA, 2016).

A rigor, história e cultura afro-brasileira e indígena é um tema cercado não apenas de indiferença, mas as práticas, crenças e valores desses povos estão frequentemente associadas a mentiras, criadas com o objetivo de mantê-los apartados da ideia de bom e desejável. As Diretrizes que orientam o estudo da temática têm também o condão de desfazer esse enorme estrago no imaginário social: construir sob uma nova perspectiva o que é ser negro e indígena no Brasil; dar-lhes voz frente ao silêncio imposto ao longo dos anos.

O silenciamento ao qual nos referimos se manifesta no estabelecimento de uma unidade de cultura dentro de determinado grupo, nesse caso, a escola. Isso a partir da ideia de Thompson (1998), de que diferentes grupos sociais estão em constante disputa por hegemonia nas práticas, costumes e valores. Contudo, há certos grupos que os possuem institucionalizados e reproduzidos de maneira sistemática. Significa dizer então que, de modo naturalizado e legitimado pelas instituições, há histórias e culturas relegadas ao espaço da marginalização, sob o manto da neutralidade.

É exatamente a construção de uma única forma de ver o mundo que pode, no conceito de Bourdieu, ser chamada de violência simbólica, pois não se trata de coagir fisicamente um indivíduo ou grupo, mas sim criar crenças coletivas, por meio de práticas sutis e por vezes indiretas. O principal poder desse artifício consiste na naturalidade.

Diante deste cenário hegemônico fica explicitada a necessidade de produção de novos conhecimentos sobre história e cultura afro-brasileira e indígena, numa prática pedagógica que não se pretenda neutra ou isenta, que, ao contrário, busque a desconstrução de desinformações e crenças que servem ao racismo institucionalizado. A consequência de não se empreender esse esforço é continuar o ciclo de violência simbólica contra estudantes negros e indígenas nas escolas brasileiras, o que contribui e legitima as demais formas de violências sofridas por eles.

A naturalização dessa violência quase imperceptível, inclusive por quem é sua vítima, resulta em simplificações banais da realidade social. A pobreza e o encarceramento de negros,

por exemplo, passa a ser explicado como um fenômeno fruto de escolhas pessoais ou resultados puramente econômicos. O racismo é naturalizado de tal maneira no ambiente cultural e político que chega a se tornar inconsciente (ALMEIDA, 2019).

O que também se busca com uma abordagem antirracista da história e cultura africana no Brasil, é dar aos alunos negros a oportunidade de verem a si mesmos de forma positiva. Em grande medida a autoestima dos estudantes é afetada pelo modo como seu povo é retratado. Assim, o que está em discussão é a identidade de determinados grupos étnicos. De modo que, encarar esse espelho sem ver apenas sofrimento e miséria tem uma infinidade de significados para indivíduos negros, e impacta em suas existências e no que vão produzir em sociedade. Além disso, a valorização também resulta em sensível diminuição no conflito étnico-racial manifestado na prática de *bullying*, que tem influência direta em problemas psicológicos e na evasão escolar.

Silvio de Almeida afirma o seguinte:

A estabilidade dos sistemas sociais depende da capacidade das instituições de absorver os conflitos e os antagonismos que são inerentes à vida social. Entenda-se absorver como normalizar, no sentido de estabelecer normas e padrões que orientarão a ação dos indivíduos. Em outras palavras, é no interior das regras institucionais que os indivíduos se tornam sujeitos, visto que suas ações e seus comportamentos são inseridos em um conjunto de significados previamente estabelecidos pela estrutura social. Assim, as instituições moldam o comportamento humano, tanto do ponto de vista das decisões e do cálculo racional, como dos sentimentos e preferências (ALMEIDA, 2019).

O professor, também advogado e filósofo, apresenta o papel das instituições frente aos conflitos da vida social. O conjunto de significados previamente estabelecidos a que se refere é construído pela cultura dominante e legitimado e reproduzido pelas instituições, conforme já apontado anteriormente por Bourdieu. Silvio é ainda mais literal ao afirmar que até mesmo os sentimentos e preferências dos indivíduos são moldados nesse processo.

Isto reafirma todo o exposto nas Diretrizes Curriculares. É necessária a abordagem dos temas de história e cultura afro-brasileira e africana sob um novo direcionamento, e ainda, é indispensável que isso seja feito como política pública.

No estudo sobre representações da escravidão nos livros didáticos, Caio Pinheiro Oliveira (2019) demonstra o poder discursivo de imagens contidas nos livros de História e seu papel na legitimação e construção da realidade. Ao identificar uma nova historiografia sendo apresentada alguns anos após a Lei 10.639/2003 ser publicada, ele destaca que:

Esse olhar atribui ao escravo uma capacidade cerceada a ele por muito tempo: significar o mundo a partir de categorias próprias. O escravo-coisa, defendido pelos revisionistas da Escola Paulista de Sociologia, sai de cena para a entrada do escravo sujeito histórico e ativo no plano da resistência cultural. (OLIVEIRA, 2019).

Nesse sentido, importa também ampliar as noções sobre história indígena no Brasil. Segundo Abreu e Soihet (2003), os povos indígenas “aparecem, grosso modo, como atores coadjuvantes, agindo sempre em função dos interesses alheios”. Elas afirmam que:

Em nossos dias as novas propostas teóricas da antropologia e da história, disciplinas que ao se aproximarem desenvolvem e ampliam a noção de cultura, têm permitido uma outra compreensão das relações de contato entre índios e europeus, de suas experiências no interior dos aldeamentos e, conseqüentemente, da própria história indígena no Brasil. Pesquisas interdisciplinares e estudos etno-históricos têm

revelado a extraordinária capacidade de reformularem suas culturas, mitos e compreensões do mundo para dar conta de pensar e interpretar coletivamente a nova realidade que lhes é apresentada. (ABREU, Martha; SOIHET, Rachel, 2003).

Esta capacidade de reconstrução e restabelecimento de identidades culturais descritos pela autora têm fundamental importância na existência de povos com o histórico de escravidão e outras violações de direitos humanos. Silenciar acerca destas características é ignorar que negros e indígenas ainda vivem pesadas consequências da construção histórica que lhes negou o protagonismo da própria vida. De modo que, a mudança de perspectiva sobre o que é narrado confere a esses povos a autonomia, e aos demais, o conhecimento, necessários para a almejada desconstrução do racismo, sem a qual não há perfeita democracia.

A prática

Ocorre que, para ensinar os conteúdos sob essa ótica é necessário, antes, aprendê-los. Uma parte dos professores da rede pública foi formada antes da obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. De modo que, com exceção dos poucos que declararam ter buscado atualização por conta própria, por meio de cursos e especialização, o conhecimento deles está inevitavelmente baseado na perspectiva eurocêntrica, aquela que parte de uma visão mercadológica do negro. E embora se veja, pelas respostas aos questionários, que há interesse pelo tema, falta formação continuada.

Por isso, podemos dizer que uma das maiores constatações de nosso estudo foi a falta de preparo dos profissionais da educação para colocar as Diretrizes em prática. Os relatos vão desde a ausência de cursos de formação inicial e continuada, como também, falta de material didático adequado. Poucos professores alegaram desconhecer a legislação, a minoria demonstrou desinteresse pelo tema, mas a maior parte revelou inexistência de sistematização, ou seja, nenhuma política de educação municipal que incorpore a lei na prática educacional.

Houve relatos de professores que abordam as temáticas de modo mais amplo e frequente, inclusive executando projetos que culminam em apresentações nas datas comemorativas, como os dias do Índio e da Consciência Negra. Mas, por iniciativa individual, sem que isso seja um programa da escola ou tenha incentivo da gestão. O que se viu, portanto, foi a não admissão das Diretrizes como responsabilidade e meta por parte da gestão escolar de Palmas.

Embora a obrigatoriedade se dê por força de lei, não foram proporcionadas condições para o seu cumprimento. Assim, as discussões se dão de modo pontual, geralmente em datas comemorativas. O que é considerado insuficiente, visto que a orientação para educação das relações étnico-raciais prevê uma política pública democrática, descentralizada e transversal, orientando inclusive que o tema seja objeto de estudo em todas as disciplinas do currículo escolar e não apenas em História, como é de praxe ocorrer.

Felizmente, apesar de alguns profissionais entenderem erroneamente que história e cultura afro-brasileira, africana e indígena são temas exclusivos da disciplina de História, a maior parte afirmou que considera necessário inserir as discussões no currículo escolar de modo interdisciplinar.

Por outro lado, as respostas dos estudantes refletem o resultado da falta de política que direcione para o cumprimento da legislação. A maioria dos alunos se autodeclarou em relação à cor/raça usando termos como “pardo” ou “moreno”, muitos deles apresentaram dificuldades em se autoidentificar, enquanto outros, ao se declararem negros inseriram algum tipo de justificativa em seguida, do tipo que os reafirmasse como uma “pessoa normal”.

Uma aluna chegou a responder que gostaria de ser branca. E classificações como “preta clara”, “mulata”, “uma mistura de preto com amarelo”, apresentadas pelos alunos, reforçam a constatação feita nas respostas dos profissionais de que há pouca ou nenhuma informação sobre o assunto do dia-a-dia das escolas. O que não quer dizer que seja um tema ausente pois, conforme verificamos, a tensão étnico-racial existe. Isto é, está presente no imaginário dos estudantes e nos conflitos vivenciados por eles, porém, numa discussão marginalizada, não-oficial e racista. Isto porque, apesar de nenhum estudante ter confirmado participação direta em

conflitos dessa natureza, a maioria disse já ter presenciado alguma vez no ambiente da escola.

Por essa razão, pode-se dizer que existe o silenciamento, uma vez que a situação faz parte da vida escolar mas não é tratada objetivamente na perspectiva apontada pelas Diretrizes. A ideia de não trabalhar o assunto sob o argumento de se manter a neutralidade ou igualdade é na verdade uma violência contra os estudantes. Mais do que combater o *bullying* e pregar a igualdade, entendemos que o efetivo cumprimento das Leis objeto de nosso estudo seria medida eficaz.

O que os alunos sabem a respeito de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena está baseado em crenças amplamente difundidas na sociedade, fundamentadas em antigos preconceitos e que, ressalta-se, não serão superados na ausência de enfrentamento ao racismo institucional. O rompimento da violência simbólica, praticada por meio do silenciamento dos conflitos, se dará quando o estudante negro puder se identificar plenamente de maneira positiva nessa dinâmica educacional.

A urgente necessidade de material didático orientador, currículos escolares que incluam o tema de modo satisfatório e capacitação dos professores para educação das relações étnico-raciais demonstrou-se latente em nossa pesquisa. Verificamos que as abordagens se resumem, na maioria das vezes, às datas comemorativas. O que não se pode considerar aceitável se considerarmos o contexto de luta para criação das legislações referentes a esse estudo, e a carga política de busca por igualdade e representatividade que elas possuem.

O distanciamento do tema, que verificamos tanto entre estudantes quanto por parte dos profissionais, demonstra a importância de mais debates científicos, que fujam dos achismos corriqueiros. Obviamente não se ignora a enorme quantidade de conteúdos que são responsabilidade da escola e a grande responsabilidade e extensa jornada de trabalho da maioria dos professores. No entanto, a não atualização dos docentes e gestores, bem como a redução das discussões a raros momentos culturais mostram-se insuficientes para a correta formação dos estudantes. Sobretudo considerando o contexto de criação das leis e o indesejável racismo institucional estabelecido.

Considerações Finais

Ao final tem-se como indispensável que a escola, enquanto instituição social, reconheça e trate os conflitos étnico-raciais. Entendemos o silenciamento do tema como um ato de violência simbólica praticada contra os estudantes negros e indígenas. Isso porque são esses os povos que notadamente sofreram e sofrem violências de todas as ordens ao longo dos séculos, e por isso precisaram lutar para que seus direitos se tornassem foco de políticas públicas. A não abordagem dos temas relacionados pelas Diretrizes, na perspectiva por ela definida, configuram o abandono do objetivo de desconstrução do racismo, que almeja uma sociedade mais justa e igualitária. E este descompromisso notadamente fere compromissos constitucionais brasileiros, fundamentais na democracia que visa alcançar homens e mulheres do país em toda a sua pluralidade, inclusive étnico-racial.

A conclusão a que se chega, portanto, é de que o racismo institucional, manifesto na violência simbolicamente praticada, somente pode ser combatido com as ferramentas formais, institucionalizadas. Não há que se falar em igualdade sem o explícito comprometimento de gestores educacionais com as decisões já pactuadas em leis.

Referências

ABREU, Martha (org); SOIHET, Rachel (org). **Ensino de História. Conceitos, temáticas e metodologia**. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2003.

ALMEIDA, Silvio Luiz de. **Racismo estrutural**. Coordenação de Djamila Ribeiro. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.

BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina**. Tradução de Maria Helena Kühner. 4 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas**. Introdução, organização e seleção de Sergio Miceli. São Paulo: Perspectiva, 2007.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. 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”. Brasília, 2003.

BRASIL. **Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008**. 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 Indígena”. Brasília, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília, 2004.

OLIVEIRA, Caio Pinheiro. **Representações sobre a escravidão nos livros didáticos: O que mudou transcorridos dez anos da Lei 10.639/03?**. 2019. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em História, Universidade do Estado da Bahia. Alagoinhas, 2019. Disponível em: <http://www.dedc2.uneb.br/uploads-Caio-Pinheiro-Oliveira.pdf>. Acesso em: jul. 2021.

PEREIRA, Amílcar Araújo. O movimento negro brasileiro e a Lei 10.6329/2003: da criação aos desafios para implementação. **Revista Contemporânea de Educação**. Rio de Janeiro, vol. 12, n. 23, jan-abr de 2017. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article>. Acesso em: abr. 2021

PEREIRA, Márcia Moreira; SILVA, Maurício. Percurso da Lei 10.639/03: Antecedentes e Desdobramentos. **Linguagens & Cidadania**, v. 14, n. 1, 6 set. 2016.

THOMPSON, Edward Palmer. **Costumes em comum**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

Recebido em: 19 de julho de 2021.
Aceito em: 13 de dezembro de 2021.