

LICENÇA CC BY:

Artigo distribuído sob os termos Creative Commons, permite uso e distribuição irrestrita em qualquer meio desde que o autor credite a fonte original.



# DIVERSIDADE CULTURAL E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA EDUCAÇÃO

CULTURAL DIVERSITY AND RACIAL-ETHNIC RELATIONS IN EDUCATION

DIVERSIDAD CULTURAL Y RELACIONES ÉTNICO-RACIALES EN LA EDUCACIÓN

Guilherme Paiva de Carvalho<sup>1</sup>

Eliane Anselmo da Silva<sup>1</sup>

<sup>1</sup>Programa de Pós-Graduação em Ensino, Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Mossoró, RN, Brasil.

Artigo recebido em: 06/01/2020

Aprovado em: 29/10/2020

**Resumo:** O artigo analisa a diversidade cultural e as relações étnico-raciais na educação, considerando as políticas educacionais, os programas de formação continuada e as representações de professores/as da rede pública de ensino no Brasil. Na etapa da pesquisa de campo, foram realizadas entrevistas com dois grupos: um grupo formado por profissionais do magistério que leciona em escolas próximas a comunidades quilombolas; e outro grupo de professores/as que realiza cursos de formação continuada. Os resultados mostram a importância de políticas educacionais e da realização de cursos com conteúdos sobre as relações étnico-raciais para o reconhecimento da diversidade cultural na instituição escolar.

**Palavras-chave:** diversidade; cultura; educação.

**Abstract:** The article analyses cultural diversity and racial-ethnic relations in education and considers educational policies, continuing education programs, and the perspectives of professionals working in public education. In the field investigation stage, interviews were conducted with two groups of teachers: Group 1 comprised professionals working in education and teaching in schools next to *quilombola* communities, and Group 2 comprised teachers taking continuing education programs. The results show the importance of educational policies and courses with contents about ethnic-racial relations, for the recognition of cultural diversity in the school institution.

**Keywords:** diversity; culture; education.

**Resumen:** El artículo analiza la diversidad cultural y las relaciones étnico-raciales en la educación, considerando las políticas educativas, programas de educación continua y las representaciones de los docentes del sistema escolar público del Brasil. En investigación de campo se realizaron entrevistas con dos grupos de docentes: un





grupo de docentes que ensinam em escolas cercanas a las comunidades de quilombolas; y otro grupo de docentes que impartieron cursos de educación continua sobre el tema de la diversidad cultural. Los resultados muestran la importancia de las políticas educativas y de los cursos con contenidos sobre relaciones étnico-raciales para el reconocimiento de la diversidad cultural en la institución escolar.

**Palabras clave:** diversidad; cultura; educación.

## Introdução

A compreensão da pluralidade cultural da sociedade é essencial para uma formação cidadã baseada no respeito às diferenças. As discussões sobre cultura e educação tornaram-se relevantes para o sistema educacional brasileiro a partir de meados da década de 1990. Os Parâmetros Curriculares Nacionais incorporaram, em 1997, a pluralidade cultural como um tema transversal, reconhecendo o problema do racismo no espaço escolar. Contudo, mesmo com políticas educacionais voltadas para a referida temática, há uma dificuldade da escola em tratar das diferenças culturais, constituindo um desafio para profissionais do magistério o enfrentamento da diversidade étnica na sala de aula. Ademais, a falta de continuidade em programas de formação continuada voltados para a temática da diversidade cultural dificulta a incorporação da temática nas instituições escolares no Brasil.

Para averiguar os impactos de políticas educacionais e programas de formação continuada de professores/as da educação básica, é importante verificar os impactos de políticas educacionais e programas de formação continuada na perspectiva de profissionais do magistério sobre as relações étnico-raciais e a diversidade cultural no espaço escolar. O presente artigo apresenta resultados de uma pesquisa financiada pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) sobre as políticas educacionais e a inclusão da temática em cursos de formação continuada mediados por tecnologias de informação e comunicação (TIC's), na modalidade de Educação a Distância (EAD), a partir da Lei 10.639/2003, incorporada pela Lei 11.645/2008. A pesquisa foi realizada no período de 2014 a 2018.

O conceito de representação desenvolvido por Stuart Hall (2010) foi tomado como referência para a análise da perspectiva de profissionais do magistério da rede pública de ensino do Rio Grande do Norte. Hall (2010) sugere que “a representação conecta o sentido à linguagem e à cultura”, já que representar consiste em “usar a linguagem para dizer algo com sentido sobre o mundo, ou para representá-lo de maneira significativa para outras pessoas”. Assim, a representação é uma forma de interpretação e significação do mundo.

Com uma abordagem qualitativa, a pesquisa analisou os impactos das políticas educacionais e de programas de formação continuada direcionadas para o reconhecimento da diversidade cultural e das relações étnico-raciais na educação básica, delimitando o objeto de estudo ao campo da rede pública de ensino do Estado do Rio Grande do Norte. Além da relevância do debate sobre a temática das relações étnico-raciais na instituição escolar,



acrescenta-se que o Rio Grande do Norte possui 23 (vinte e três) comunidades quilombolas certificadas pela Fundação Palmares (2017) em seu território.

A proposta da pesquisa foi analisar a perspectiva de profissionais do magistério que tiveram contato com conteúdos sobre diversidade cultural em cursos de formação continuada na modalidade de EAD e profissionais que não realizaram nenhum curso sobre a referida temática. Para tanto, tomou-se como objeto de análise a perspectiva de dois grupos: 1) professores/as da educação básica da rede pública de ensino que lecionam em escolas próximas a comunidades quilombolas; 2) docentes da educação básica que tiveram acesso a conteúdos sobre diversidade cultural e relações étnico-raciais, por meio de cursos de formação continuada mediados por tecnologias digitais (CARVALHO, 2014) e na modalidade de educação a distância (EAD).

Na pesquisa considerou-se, por um lado, a potencialidade que as tecnologias digitais apresentam para o acesso a informações e, por outro lado, a viabilidade e os impactos de programas de formação continuada de professores/as na modalidade de EAD. Pretendeu-se observar se o acesso a tecnologias promove mudanças com relação ao tema da diversidade cultural ou se, devido à escassez de conteúdos relacionados às questões étnico-raciais, bem como às culturas indígenas, africanas e afro-brasileiras em livros didáticos utilizados na escola, ainda prevalece uma visão simplificada, sobretudo, no tocante ao caráter multicultural da sociedade brasileira.

Na etapa da pesquisa de campo foram entrevistados/as 15 (quinze) professores/as que lecionam nos municípios de Portalegre (RN), Patu (RN), Assu (RN) e Ipanguaçu (RN), cidades onde estão localizadas comunidades quilombolas, durante os meses de agosto e setembro de 2014. No período de maio a junho de 2015, professores/as que realizaram o Curso de Educação para as Relações Étnico-Raciais, ofertado pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), em nível de extensão na modalidade de EAD, foram entrevistados/as nos municípios de Encanto (RN), Martins (RN), Felipe Guerra (RN), Nísia Floresta (RN), Serra Caiada (RN), Riacho da Cruz (RN) e Lucrecia (RN).

Para sistematização, categorização conceitual, identificação dos grupos e análise comparativa dos discursos dos/as professores/as entrevistados/as, foram criadas siglas diferenciando aqueles/as que realizaram o curso de EAD pela UFRN e os/as que lecionam em escolas próximas a *comunidades quilombolas*, situadas na região Oeste do Rio Grande do Norte. Assim, *PCQ* indica os/as professores/as que lecionam em escolas próximas a comunidades quilombolas, enquanto a sigla *PEAD* refere-se a professores/as que realizaram o curso de EAD pela UFRN.

Como proposta metodológica, a pesquisa baseou-se em uma abordagem qualitativa. A pesquisa adotou a análise qualitativa de conteúdo, tendo como referência a teoria de Bardin (2011). Na visão de Bardin (2011, p. 34), "a análise de conteúdo pode ser uma análise dos 'significados' [...]", sendo utilizada na apuração de dados com conteúdos subjetivos.





No tocante aos programas de formação continuada na modalidade de EAD, voltados para o tema da diversidade cultural, observa-se, no Brasil, uma falta de continuidade. Entre os motivos para a falta de apoio a iniciativas de instituições de ensino superior na oferta desses cursos, a crise econômica vivenciada pelo país, os cortes de verbas na educação, bem como a definição de outras prioridades na agenda política, fizeram com que, a partir de 2018, não fossem mais ofertados cursos de formação continuada voltados para o tema da diversidade cultural.

## Multiculturalismo, diversidade e identidades culturais

A ideia de diversidade cultural pode ser associada ao conceito de multiculturalismo. Para Munanga (2010: 36), o multiculturalismo é “definido como encontro de culturas, ou seja, a existência de conjuntos culturais fortemente constituídos, cuja identidade, especificidade e lógica internas devem ser reconhecidas [...]”. Em sua abordagem sobre o multiculturalismo, Vera Candau (2008, p. 14) atenta para o caráter “padronizador, homogeneizador e monocultural da educação”. Dessa maneira, a escola tende a padronizar o ensino por meio de conteúdos que consideram a perspectiva da cultura dominante na sociedade, desconsiderando os valores de outros grupos étnicos.

Entre as vertentes teóricas do multiculturalismo, destacam-se as perspectivas assimilacionista, a diferencialista e o enfoque interativo. No multiculturalismo assimilacionista, propõe-se que os grupos sociais marginalizados, “que não têm o mesmo acesso a determinados serviços, bens, direitos fundamentais que outros grupos sociais [...] com alto nível de escolarização”, incorporem-se “à cultura hegemônica” (CANDAU, 2012, p. 243). Nessa corrente teórica não é questionado o caráter padronizador e monocultural da educação. O multiculturalismo diferencialista enfatiza o “reconhecimento da diferença” (CANDAU, 2012, p. 243), enquanto o multiculturalismo interativo “acentua a interculturalidade, por considerá-la a mais adequada para a construção de sociedades democráticas que articulem políticas de igualdade com políticas de identidade e reconhecimento dos diferentes grupos culturais” (CANDAU, 2012, p. 243). O presente estudo toma como referência a concepção de multiculturalismo diferencialista.

Contudo, o processo de conscientização dos diversos grupos de mestiços – no sentido de se reconhecerem como brasileiros/as com identidade mestiça – é dificultado, segundo Munanga (1999), pela ideologia do branqueamento que ainda prevalece no imaginário social. Nesta perspectiva, o indivíduo branco representa o símbolo da civilização, fazendo com que afrodescendentes, indígenas e mestiços o tenham como modelo de referência. Grupos étnicos apresentam modos de identificação que correspondem a identidades culturais.

A construção dos modos de identificação é marcada pela diferença e a exclusão. “As identidades podem funcionar, ao longo de toda a sua história, como pontos de identificação e apego apenas *por causa* de sua capacidade para excluir, para deixar de fora, para transformar



o diferente em 'exterior' [...]" (HALL, 2000, p. 110). A alteridade pode destoar de modos hegemônicos de identificação. Kathryn Woodward (2000, p. 10) entende "a construção da identidade" como um processo relacional "tanto simbólica quanto social".

Modos de identificação considerados subversivos ou marginais podem ser omitidos ou desconsiderados. Os processos de formação das identidades culturais "funcionam por meio da exclusão, por meio da construção discursiva de um exterior constitutivo e da produção de sujeitos [...] marginalizados, aparentemente fora do campo simbólico [...]" (HALL, 2000, p. 129).

Há, assim, uma relação entre os discursos e as representações. "Os discursos e os sistemas de representação constroem os lugares a partir dos quais os indivíduos podem se posicionar e a partir dos quais podem falar" (WOODWARD, 2000, p. 17). As formas de significação e de construção das identidades culturais envolvem relações de poder que incluem alguns grupos sociais e excluem outros.

Em sociedades marcadas historicamente por processos de exclusão são necessárias políticas de identidade. "A política de identidade concentra-se em afirmar a identidade cultural" de grupos historicamente oprimidos e marginalizados, por meio da valorização "da singularidade cultural" das pessoas que compõem o grupo, além da "análise de sua opressão específica" (WOODWARD, 2000, p. 34).

Apesar de caracterizar-se como uma sociedade multicultural, na perspectiva de Munanga (1999, p. 15), a constituição da identidade cultural no Brasil é marcada por concepções racistas e teorias da eugenia. Com a ideia de mestiçagem, são excluídos modos de identificação das culturas indígenas, africanas e afro-brasileiras. Tal fenômeno ocorre na dimensão simbólica da sociedade. Como destaca Ortiz (2006, p. 43), no campo da música, por exemplo, "ao promover o samba ao título de" símbolo nacional, "esvazia-se sua especificidade de origem, que era ser uma música negra".

A teoria da mestiçagem reforça "o ideal de branqueamento" ao aniquilar as identidades culturais indígenas, africanas e afro-brasileiras (MUNANGA, 1999, p. 80). Esta perspectiva é associada à visão de Freyre (2006, p. 33) acerca da "miscigenação que largamente se praticou" na sociedade brasileira, reduzindo, supostamente, "a distância social que de outro modo se teria conservado enorme entre a casa-grande e a mata tropical; entre a casa-grande e a senzala".

No espaço escolar, os livros didáticos são importantes para a construção dos modos de significação das identidades culturais. De acordo com Fanon, nas histórias e nos livros didáticos "[...] o Lobo, o Diabo, o Gênio do Mal, o Mal, o Selvagem, são sempre representados por um preto ou um índio, e como sempre há identificação com o vencedor, o menino preto torna-se explorador, aventureiro, missionário [...]" (FANON, 2008, p. 131). Em pesquisas sobre as formas de representação de grupos étnicos afro-brasileiros, Ana Silva (2011, p. 136) constatou que, até praticamente a primeira década do século XXI, "os livros didáticos de Língua Portuguesa de Ensino Fundamental da década de 90" desconsideravam o indivíduo afrodescendente.





Na perspectiva de Fraser (2010), a desvalorização e o não reconhecimento de indivíduos e grupos sociais por causa de especificidades associadas aos seus valores culturais produzem formas de representação estereotipada e distorcida sobre as pessoas. Neste sentido,

[...] pertencer a um grupo que é desvalorizado pela cultura dominante é ser não reconhecido, é sofrer uma distorção em sua relação consigo mesmo. Como resultado de repetidos encontros com o olhar fixo e estigmatizado do outro culturalmente dominante, os membros de grupos depreciados internalizam auto-imagens negativas e são impedidos de desenvolver uma identidade cultural saudável de si mesmos. (FRASER, 2010, p. 117).

Formas de representação estereotipadas podem fazer com que as pessoas rejeitem identidades culturais estigmatizadas. Assim, uma forma de depreciação de si mesmo acaba se transformando em um instrumento de auto-opressão do sujeito. A política de reconhecimento torna-se relevante à medida que “propõe que os membros de grupos não reconhecidos rejeitem essas imagens em favor de novas autorrepresentações de suas próprias identidades em formação [...]” (FRASER, 2010, p. 117), considerando a importância da autoafirmação da cultura da comunidade para o respeito e a autoestima dos indivíduos pertencentes ao grupo.

## Diversidade cultural e políticas educacionais no Brasil

No Brasil, a Constituição de 1988 iniciou um processo de reconhecimento das culturas indígenas, africanas e afro-brasileiras para a formação do país. Na referida Constituição, há referências aos quilombos no Art. 216, Inciso V, §5º, que institui o tombamento de documentos e “sítios detentores de reminiscências históricas dos antigos quilombos”. As políticas afirmativas têm como finalidade reparar os danos sociais sofridos por afrodescendentes e indígenas com a proposta de valorização das culturas indígenas, africanas e afro-brasileiras. Neste sentido, afrodescendentes e indígenas passam a ser reconhecidos como sujeitos de direitos à medida que há a possibilidade de preservação de suas tradições culturais, em um processo de autoconhecimento e afirmação de seus modos de identificação.

Entretanto, o processo de reconhecimento de populações indígenas e afrodescendentes no Brasil é dificultado devido ao desconhecimento, à invisibilidade e ao estigma que recai sobre esses grupos étnicos. Em pesquisas sobre as comunidades quilombolas existentes no Rio Grande do Norte (SILVA, 2009; ASSUNÇÃO, 2006), por exemplo, tem sido destacada a dificuldade de reconhecimento e identificação étnica quilombola das próprias comunidades em decorrência de um sentido pejorativo que associa a ancestralidade africana à escravidão. Ademais, pesquisas mostram práticas de discriminação racial e menosprezo, observadas no cotidiano de escolas que atendem estudantes oriundos de comunidades quilombolas (SANTOS, 2015). No sistema educacional também passou a ser reconhecida a pluralidade cultural da sociedade brasileira. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), nº 9.394/96, instituída durante o governo Fernando Henrique Cardoso (FHC), proporcionou mudanças no sistema educacional brasileiro. Com a LDB, a temática da diversidade cultural e da pluralidade



étnica adquiriu relevância no cenário nacional. Em 1997, o governo FHC lançou os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para o direcionamento do ensino fundamental. A questão da pluralidade cultural é incorporada pelos PCNs como tema transversal a ser trabalhado pelos/as professores/as em sala de aula.

No governo Lula, foi sancionada, em 2003, a Lei nº 10.639, incorporada pela Lei 11.645/2008, alterando a LDB de 1996, incluindo no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira" e o estudo das culturas indígenas. O §1º do art.26-A institui a obrigatoriedade do "estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena". Assim, a Constituição de 1988, a LDB de 1996, as Leis nº 10.639/03 e 11.645/08 propiciam, no âmbito normativo, o reconhecimento das contribuições dos grupos étnicos indígenas e afrodescendentes para a construção da nação brasileira, além de instituírem mecanismos de valorização e preservação de suas culturas. Dando continuidade ao processo de reconhecimento, a Resolução nº 01 do Conselho Nacional de Educação, de 17 de junho de 2004, instituiu Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Em 2006, o governo Lula publicou, por meio da Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, as *Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico-Raciais*. Ao enfatizar a relevância da temática concernente às relações étnico-raciais no espaço escolar, o conteúdo do documento citado é direcionado para os níveis de ensino infantil, fundamental, médio e superior. A partir daí, instituições públicas de ensino superior passaram a desenvolver cursos na modalidade de EAD voltados para o tema das relações étnico-raciais, com a finalidade de capacitar professores/as da educação básica a trabalharem com a problemática da diversidade cultural no espaço escolar.

Considerando a necessidade de melhoria da qualidade da educação básica no país, o Decreto nº 6755/2009 instituiu a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica no âmbito do Ministério da Educação, criando as Diretorias de Educação Básica Presencial (DEB) e de Educação a Distância (DED) da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), as quais têm como objetivo organizar e fomentar a formação inicial e continuada de professores/as das redes públicas da educação básica por meio da ação conjunta da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios.

Entre as instituições parceiras da UAB, a Universidade de Brasília (UnB) é pioneira na EAD no Brasil, criando um Núcleo de Educação a Distância em 1989 (CARVALHO, 2014). Em 2006, a UnB desenvolveu o curso Educação-Africanidades-Brasil. Com a criação do Sistema UAB, o curso *Educação para as Relações Étnico-Raciais* passou a ser ofertado por diversas instituições públicas de ensino superior em todo o território nacional. Em 2014 e 2016, por exemplo, a Universidade Federal de Goiás (UFG) ofertou, pelo Sistema UAB, o Curso de Especialização em História e Cultura Afro-brasileira e Africana nos polos da UAB em Aparecida de Goiânia (GO), Cavalcante (GO), Cidade de Goiás (GO), Goianésia (GO) e Inhumas (GO). No ano de 2012, o Ministério da Educação, por meio da Resolução nº 05, de 22 de junho, definiu Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica, e por meio da





Resolução nº 08, de novembro, instituiu Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica.

Apesar da ênfase desde os PCN's, a temática das relações de gênero é mencionada, posteriormente, em poucas políticas, como nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola. O art. 7º da referida Resolução propõe como princípios da Educação Escolar Quilombola o "respeito à diversidade religiosa, ambiental e sexual", além da "superação de toda e qualquer prática de sexismo, machismo, homofobia, lesbofobia e transfobia" (BRASIL, 2012). Todavia, movimentos e grupos políticos da direita conservadora no Brasil, como o Escola sem Partido, consideram a temática do reconhecimento da diversidade sexual no espaço escolar como uma forma de "ideologia" (PEREIRA; EVANGELISTA; SOUZA, 2017).

Na Base Nacional Curricular Comum (BNCC), destaca-se que (BRASIL, 2017, p. 14) "a escola, como espaço de aprendizagem e de democracia inclusiva, deve se fortalecer na prática coercitiva de não discriminação, não preconceito e respeito às diferenças e diversidades". De acordo com a BNCC, é imprescindível que a escola trabalhe com a pluralidade e a diversidade cultural, sendo "imprescindível que os alunos identifiquem a presença e a sociodiversidade de culturas indígenas, afro-brasileiras, quilombolas, ciganas e dos demais povos e comunidades tradicionais [...] (BRASIL, 2017, p. 366). No processo de formulação da BNCC, as referências à diversidade de gênero foram retiradas do documento, sendo evidente a influência de grupos políticos conservadores, os quais estão alinhados ao movimento Escola sem Partido.

Comunidades quilombolas estão dispersas em todo o território do Rio Grande do Norte. Além disso, na região existem também grupos indígenas, como é o caso da comunidade Catu, que reside no município de Canguaretama. Nos municípios onde foram entrevistados/as professores/as durante a pesquisa, estão localizadas as comunidades de Bela Vista Piató, Picadas, Jatobá, Sítio Arrojado, Sítio Lajes, Sítio Pega e Sítio Sobrado. Além da obrigatoriedade de trabalhar as temáticas da cultura africana e afro-brasileira, instituída pela Lei nº 10.639/2003, incorporada pela Lei nº 11.645/2008, que incluiu o tema das culturas indígenas, observa-se no Rio Grande do Norte a existência de uma quantidade significativa de grupos étnicos afrodescendentes, reforçando ainda mais a necessidade do conhecimento da diversidade cultural e da educação para as relações étnico-raciais na região.

## A perspectiva de professores/as que lecionam em cidades próximas a comunidades quilombolas do RN

Para organização e análise dos dados, decidiu-se separar os/as professores/as que lecionam em escolas próximas a comunidades quilombolas e os/as professores/as que realizaram o Curso de Educação para as Relações Étnico-Raciais, ofertado pela UFRN. Primeiramente, são analisados os discursos dos/as professores/as entrevistados/as em escolas públicas dos municípios de Assu (RN), Ipanguaçu (RN), Patu (RN) e Portalegre (RN), cidades localizadas próximas às comunidades de Bela Vista Piató, Picadas, Jatobá, Sítio Arrojado, Sítio



Lajes, Sítio Pega e Sítio Sobrado, referidos com o uso da sigla *PCQ*. No próximo tópico, é realizada a análise dos discursos dos/as professores/as que realizaram o Curso de EAD pela UFRN, designados com a sigla *PEAD*.

Para sistematização dos dados, as temáticas foram subdivididas em quadros de análise apresentados em tabelas. Primeiramente, foram separadas a visão dos/as professores/as sobre os/as povos indígenas e a visão sobre os/as afrodescendentes. Nas tabelas são analisadas questões ligadas ao preconceito, ao modo de abordagem de povos indígenas e afrodescendentes nos livros didáticos e as contribuições desses grupos étnicos para a formação da cultura brasileira. A maioria dos/as professores/as entrevistados/as, que lecionam em cidades próximas a comunidades quilombolas da região Oeste do Rio Grande do Norte, apresentam formação na área de Ciências Humanas, com o maior percentual em Pedagogia (33,3%), seguida de Letras (20%), História (13,3%) e Geografia (13,3%). As disciplinas lecionadas são variadas, havendo professores/as polivalentes e outros/as que trabalham com História, Geografia, Ensino Religioso e Artes. Daí a importância de trabalhar com a temática das relações étnico-raciais, história da África e a cultura africana e afro-brasileira. No tocante à cor/raça, o maior percentual dos/as entrevistados/as se autoidentifica como pardo (66,6%). Na Tabela 1, destacam-se a visão sobre o/a índio/a, a questão do preconceito, a abordagem do/a índio/a nos livros didáticos e as contribuições da cultura indígena para a formação da sociedade brasileira.

**Tabela 1** – Visão sobre os/as índios/as, preconceito, os/as índios/as nos livros didáticos e contribuição dos/as índios/as na cultura.

Visão sobre os/as índios/as	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Povos que foram marginalizados continuam sendo massacrados e a sua cultura não foi preservada.</li> <li>- A cultura indígena não foi preservada e não é valorizada.</li> <li>- Eles eram os donos da terra.</li> <li>- Falta muito para serem reconhecidos.</li> <li>- A cultura deles é desrespeitada.</li> </ul>
<b>Preconceito contra os/as índios/as</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Existe sim, o nosso país é muito preconceituoso.</li> <li>- Há o desconhecimento, não preservaram nada.</li> <li>- No Brasil existe preconceito de forma geral.</li> </ul>
<b>Os/as índios/as nos livros didáticos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Muito escasso, não tem profundidade.</li> <li>- A visão do índio é idealizada e meio preconceituosa.</li> <li>- Só mais a questão do indianismo e a abordagem na chegada dos portugueses.</li> </ul>
Contribuições na cultura	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Eles contribuíram de todas as formas, danças, rituais e no respeito ao meio ambiente.</li> <li>- Na miscigenação das raças.</li> <li>- É uma contribuição que não é levada em consideração.</li> </ul>

Fonte: Pesquisa de campo.





Com relação à visão sobre os/as índios/as, os/as professores/as destacaram aspectos como a violência, a marginalização e a falta de reconhecimento da cultura indígena. De acordo com um/a dos/as entrevistados/as, *“a cultura indígena tem sido muito sufocada... ela deveria ser mais valorizada”* (PCQ4). Para a maioria dos/as entrevistados/as, a cultura indígena não foi preservada. Um/a professor/a mencionou que era *“como se não existisse o índio...”* (PCQ9), ressaltando a invisibilidade dos povos indígenas no Brasil.

Além da invisibilidade e da desvalorização das culturas indígenas, outros/as professores/as mencionaram a luta pelo reconhecimento de direitos associados à cidadania. Um/a professor/a referiu-se aos indígenas como *“grandes injustiçados...”*, ressaltando que esses povos *“sempre foram massacrados e hoje tão brigando por seus direitos... mas ainda falta muito pra eles serem reconhecidos”* (PCQ13).

Em outras falas, aparece a ideia de que a cultura indígena é desconhecida e desconsiderada, destacando a construção de estereótipos em relação ao indígena, como nos discursos a seguir:

*Eu vejo que os índios ainda sofrem muita discriminação... em todos aspectos... a cultura deles, às vezes, é desrespeitada... não respeitam, não valorizam a gente quase não vê isso nos materiais... de estudo... o Brasil não se preocupa em valorizar o espaço que antes dos portugueses chegarem aqui era do índio... (PCQ8).*

*Os índios foram massacrados e continuam sendo massacrados porque se eles eram os verdadeiros donos da terra deviam ser tratados de outra forma... ficou tão sufocada a etnia que praticamente é como se o índio fosse só aquilo ali. Para os alunos, hoje, quando se fala em índio, eles não conhecem nada de índio (PCQ2).*

No tocante ao preconceito contra os indígenas, a maioria afirmou a existência de uma visão preconceituosa direcionada a esses grupos sociais. Um/a professor/a afirmou que *“faz parte de toda a nossa história”* (PCQ7), indagando que não sabia os motivos do preconceito contra os indígenas. Outro/a entrevistado/a apontou o desconhecimento como o fator que explicaria a existência do preconceito no país. Segundo ele/a, *“há o desconhecimento porque se essa história fosse contada, se ela fosse trabalhada, se ela fosse preservada... as pessoas teriam outra visão...”* (PCQ2).

Os discursos dos/as entrevistados/as apontam que não existe ainda uma abordagem adequada acerca dos povos indígenas nos livros didáticos. Vários/as professores/as afirmaram que os livros didáticos apresentam uma visão idealizada e preconceituosa sobre os povos indígenas. Segundo alguns/mas professores/as:

*Eu acho que de certa forma dá uma abordagem meio preconceituosa. Eu acho que a nossa visão com relação ao índio é meio preconceituosa... (PCQ14).*

*Especificamente os livros de língua portuguesa quando nós temos textos fictícios são textos relacionados à literatura... nós encontramos... a visão do índio como idealizados, com características europeias né, encontramos muito isso. Em textos que não são fictícios, reportagens e etc., por exemplo, nós encontramos somente dados, por exemplo alguns textos do IBGE, então encontramos alguns dados, quantos índios...(PCQ10).*



Nos livros de português só mais a questão do indianismo... quando pega lá pra literatura... bem da origem do Indianismo (PCQ11).

Os discursos dos/as professores/as reforçam a constatação de pesquisas (SILVA, 2005) que tratam de temas relacionados à invisibilidade de grupos sociais subordinados na sociedade. A história dos povos indígenas no Brasil ainda é pouco abordada pelos livros didáticos. “Os sujeitos dessas culturas são representados, em grande parte, nos meios de comunicação e materiais pedagógicos, sob forma estereotipada e caricatural, despossuídos de humanidade e cidadania” (SILVA, 2005, p. 22). A partir das falas de vários/as professores/as, observa-se que não há uma discussão sistematizada acerca da construção histórica do preconceito no Brasil. Nos discursos evidencia-se que, no espaço escolar, a diversidade cultural ainda é pouco debatida. Tal aspecto pode ser observado a partir da visão dos/as professores/as que não realizaram cursos de formação continuada que tratam das temáticas da diversidade cultural e das relações étnico-raciais. No que concerne às contribuições dos/as índios/as para a formação da cultura brasileira, os/as professores/as mencionaram a ideia de miscigenação das raças, concepção que pode ser associada ao mito da democracia racial no Brasil (FREYRE, 2006; MUNANGA, 1999). Na Tabela 2, são apresentadas a visão sobre os/as negros/as, a questão do preconceito racial, a abordagem sobre os/as negros/as nos livros didáticos e as representações acerca da religião afro-brasileira.

**Tabela 2** – Visão sobre os/as afrodescendentes, preconceito, os/as afrodescendentes nos livros didáticos, contribuição na cultura e na religião afro-brasileira.

Visão sobre os/as afrodescendentes	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Um papel muito importante, apesar de muito sofrimento e de ainda existir muito preconceito.</li> <li>- O negro conquistou mais espaço, mas enfrenta ainda muitos preconceitos.</li> <li>- Eles estão conseguindo alguns direitos, falta se reconhecerem como pessoas no sentido de saber que são iguais.</li> </ul>
Preconceito contra os/as afrodescendentes	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Sim, existe e o preconceito é disfarçado, implícito, mascarado.</li> </ul>
Os/as afrodescendentes nos livros didáticos	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Os livros didáticos não trazem praticamente nada, é muito pouco.</li> <li>- Ainda falta muito.</li> <li>- Na maioria das vezes é tratado de forma preconceituosa.</li> </ul>
Contribuições na cultura	<ul style="list-style-type: none"> <li>- A disposição para a luta pelos direitos.</li> <li>- No trabalho, na culinária, nos esportes, na capoeira, na dança, na música.</li> </ul>
Religião afro-brasileira	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Não conheço.</li> <li>- Não tenho a menor opinião sobre isso.</li> <li>- Não vejo o candomblé como uma religião.</li> </ul>

Fonte: Pesquisa de campo.





No que concerne à visão sobre os/as afrodescendentes, observou-se, no discurso dos/as professores/as que lecionam em escolas próximas a comunidades quilombolas, uma referência à ideia de miscigenação para criticar as políticas de cotas para pessoas negras. De acordo com um/a dos/as professores/as entrevistados/as, "*nós não temos uma raça definida, nós temos quatro raças em uma*" (PCQ8). Assim, o/a entrevistado/a justificou que era "*contra a cota porque já é uma discriminação, um preconceito*" (PCQ8). Outro/a entrevistado/a indagou que "*cota para negro é como se eu tivesse dizendo que os negros... não têm condições psicológicas de estudarem e se igualar*" (PCQ4).

A análise das falas evidencia que a concepção de miscigenação, que remete à ideia de democracia racial (FREYRE, 2006; MUNANGA, 1999), reaparece nos discursos dos/as professores/as para justificar o questionamento das cotas. Assim, pressupõe-se que o Brasil se constitui como uma democracia racial, na qual as pessoas são miscigenadas, não sendo possível identificar negros/as, indígenas ou brancos/as. Neste sentido, as cotas são entendidas como formas de discriminação. Alguns discursos mostraram que as diferenças de oportunidades e o histórico da discriminação racial no país não justificam a adoção de políticas de cota para pessoas negras, não servindo também como fatores conjunturais relacionados a causas das desigualdades sociais.

Entre os/as entrevistados/as também foi possível observar a responsabilização do próprio indivíduo negro pelo preconceito. De acordo com um/a dos/as entrevistados/as, "*quem é negro não quer se considerar negro*" (PCQ2), concluindo, assim, que "*quem mais discrimina o negro é o próprio negro*" (PCQ2). Tal visão demonstra que a falta de uma compreensão clara da construção histórica do preconceito racial no Brasil dificulta a desconstrução de estereótipos e da discriminação no espaço escolar, sendo mais problemático por se tratarem de escolas situadas em municípios próximos a comunidades quilombolas.

Além da construção de estereótipos sobre pessoas pertencentes a essas comunidades, a ausência de conteúdos nos livros didáticos e o desconhecimento das culturas africanas e afro-brasileiras por parte dos/as professores/as dificulta a construção de noções de tolerância e respeito à alteridade, não propiciando a desconstrução de preconceitos e o reconhecimento da diversidade cultural existente no Brasil.

Conforme destacado em pesquisas concernentes à temática, os livros didáticos omitem ou apresentam "de uma forma simplificada e falsificada o cotidiano, as experiências e o processo histórico-cultural de diversos segmentos sociais, tais como a mulher, o branco, o negro, os indígenas e os trabalhadores, entre outros" (SILVA, 2005, p. 23). Na década de 1950, Fanon (2008) ressaltou a importância do livro didático como meio de reprodução de preconceitos raciais e estereótipos devido a uma representação negativa do indivíduo negro, visto como selvagem e bárbaro, e da supervalorização do indivíduo branco, representado como herói e símbolo da humanidade.

Do mesmo modo que acontece com os povos indígenas e outros grupos sociais estigmatizados na sociedade brasileira, a abordagem sobre as culturas africanas e afro-



brasileiras bem como as formas de representação das pessoas negras nos livros didáticos não são adequadas, conforme se observa nas falas transcritas a seguir:

Tanto o índio quando os negros... são lembrados principalmente naquelas datas, de Zumbi... a lei Áurea... que foi da Princesa Isabel... os tráficos negreiros... quando trouxeram os negros para o Brasil. Mas, assim, ter textos adequados e pertinentes da atualidade nós não temos... (PCQ9).

Em outros livros alguém contava que o índio nunca, nem o índio nem o negro... eles lutaram... pelos seus ideais... por exemplo, o negro muitas vezes lutou contra essa situação de escravidão (PCQ1).

É interessante destacar que, no tocante à questão do preconceito, um/a dos/as professores/as entrevistados/as afirmou que *"ainda existe"* o preconceito, *"não sei porquê"* (PCQ7). Esse discurso reforça a constatação de que, entre os/as professores/as que não realizaram nenhum curso de formação continuada com as temáticas da diversidade cultural e das relações étnico-raciais, não há uma visão clara sobre a construção histórica da discriminação e do preconceito racial no Brasil. Outro aspecto que causa mais preocupação é o preconceito com relação aos descendentes de Comunidades Quilombolas, destacado por um/a dos/as professores/as entrevistados/as. De acordo com o/a professor/a, *"existe o preconceito sim contra os negros... e os descendentes de Quilombolas também grande, porque eles próprios têm preconceito"* (PCQ5).

Novamente, a responsabilização do preconceito é dirigida aos grupos étnicos afrodescendentes. Assim, a representação (HALL, 2010; WOODWARD, 2000) de alguns/mas professores/as que lecionam em cidades próximas a Comunidades Quilombolas é que o preconceito racial não tem uma origem histórico-cultural no país, sendo resultante de uma construção subjetiva desvinculada da realidade social, cujos responsáveis são as pessoas afrodescendentes que constroem preconceitos contra elas mesmas.

Nos discursos de alguns/mas professores/as que lecionam em cidades próximas a comunidades quilombolas, observa-se uma referência às formas de resistência de índios/as e negros/as às relações de dominação.

*(...) quando os europeus aqui chegaram né, e tomaram a parte, o que era do, do nativo né, que eles colocaram, atribuíram o, até de forma pejorativa, chamar de índio né, mas que a gente [não] sabemos que eram os nativos da América. E eu, na minha visão né, foram povos, que foram marginalizados né, foram disseminados, sua cultura foi toda dilacerada né, e foram obrigados né, a absorver uma determinada cultura que, por muitas vezes, o índio não aceitou né? Os nativos da América não aceitaram. Daí ter havido vários conflitos entre o branco e os nativos (PCQ1).*

Com a análise das entrevistas, foi possível verificar que a construção de estereótipos dificulta a autoidentificação de pessoas negras ou mestiças, como no caso do reconhecimento de comunidades quilombolas no município de Assu, mencionado por uma professora.

Há um tempo atrás eu fiz parte de uma organização de um programa ambiental chamada VALEI e nós conhecemos uma senhora muito interessada em Comunidades Quilombolas e nós nos atrevemos a propor um encontro dessa comunidade aqui, que agora eles resolveram se aceitar. E lá primeiro a história foi aqui não tem nenhum negro aqui tem descendente de índio mas negro aqui não tem não. Já fecharam as portas pra nós. Ficamos... assim conversando com um e com outro falando sobre as vantagens, porque na verdade só aceitaram por causa das vantagens e hoje eles se consideram, alguns, se consideram realmente negros, mas é difícil essa relação do negro com o próprio negro, mas o negro ele foi, assim, independente de raça, de cor, o negro deu uma grande contribuição e





continua dando uma grande contribuição. E eu até sou contra cotas sabe, porque eu acho que na hora que bota cota pra isso, pra negro eu tô querendo dizer que o negro pra entrar em algum lugar ele precisa ser empurrado porque ele não tem competência e isso não é real (PECQ2).

É importante frisar que, em alguns discursos, os/as professores/as manifestaram uma preocupação com as crianças das Comunidades Quilombolas da região que estudam na escola. O discurso apresentado a seguir apresenta essa preocupação.

*(...) quando eu comecei... tinha muitos alunos negros, da comunidade do Pêga... e eu observava o seguinte: que de um lado da sala eles ficavam, então todos os trabalhos... em grupo, eles se reuniam entre eles e o restante da sala se reunia entre eles também e eu encontrei muita dificuldade em misturá-los... porque os outros alunos e a própria escola já... tratava como aquele grupo que... era descendente dos quilombolas, os diferentes (PECQ11).*

Em alguns discursos é destacada a construção do preconceito, da discriminação racial e um modo de interiorização da inferioridade (FANON, 2008) em crianças afrodescendentes e indígenas. Uma professora entrevistada relatou que em sua sala havia uma aluna "negra que não quer ser negra aí... Ela diz: 'Eu não sou negra do cabelo...'. Tento fazer todo aquele discurso, mas ali fica muito superficialmente porque não vou aprofundar..." (PCQ2).

Outro aspecto observado entre os/as professores/as entrevistados/as é que eles/as reconhecem que há situações de preconceito e discriminação racial em sala de aula. Alguns discursos evidenciam que, devido à falta de conhecimento acerca das temáticas, o/a professor/a não sabe como lidar com essas situações. Daí a relevância da produção de conteúdos e de cursos de formação continuada que abordem a temática das relações étnico-raciais e da diversidade cultural, principalmente considerando que são escolas que atendem crianças de Comunidades Quilombolas.

## A perspectiva de professores/as que tiveram acesso a conteúdos sobre diversidade cultural

Tomando como referência a perspectiva de professores/as que realizaram o Curso de Extensão sobre Educação para as Relações Étnico-Raciais, ofertado pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), a Tabela 3 aborda as representações sobre os/as índios/as, o preconceito contra os povos indígenas, o modo como os livros didáticos abordam a temática dos/as indígenas e a contribuição deles/as para a formação da cultura brasileira.

contrapontos



**Tabela 3** – Visão sobre os/as índios/as, preconceito, os/as índios/as nos livros didáticos e contribuição na cultura.

<b>Visão sobre os/as índios/as</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Eles foram os primeiros habitantes do Brasil.</li> <li>- Lutam muito por seu território em busca de direitos.</li> <li>- Contribuíram para a cultura do país.</li> <li>- Não são reconhecidos e sua cultura não é valorizada.</li> <li>- Eles precisavam de mais espaço.</li> </ul>
<b>Preconceito contra os/as índios/as</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Existe.</li> <li>- Eles são discriminados.</li> <li>- Existe muito na questão da disputa de terras.</li> </ul>
<b>Os/as índios/as nos livros didáticos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Pouca coisa, superficial, muito restrito.</li> <li>- Não mostra a contribuição de uma forma interessante para a criança.</li> <li>- Você vê certos preconceitos em relação ao índio.</li> <li>- O que o livro traz não é o que aconteceu.</li> </ul>
<b>Contribuições na cultura</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Principalmente na cultura, a nossa sociedade vive baseada nesses costumes.</li> <li>- Na pesca, na pintura, na caça, na cultura de medicamentos, no uso de ervas medicinais, na alimentação, no ato de tomar banho e dormir de rede.</li> <li>- Na construção da identidade cultural do nosso país.</li> </ul>

Fonte: Pesquisa de campo.

Os discursos dos/as professores/as apresentam uma visão mais crítica sobre os povos indígenas. As representações (HALL, 2010; WOODWARD, 2000) dos/as professores/as mostram que os/as índios/as são vistos como os primeiros habitantes do território, e que até a atualidade lutam pelo direito ao território, não tendo a sua cultura valorizada e sendo discriminados pela sociedade em geral. Tais representações podem ser observadas nos discursos a seguir:

Eles estão sem apoio, sem estrutura de sobrevivência, estão sendo muito massacrados, reduzidos a quase nada e estão travando uma luta pra ver se conquistam o território deles, que é uma coisa que eles não deveriam estar nessa luta porque eles foram os primeiros habitantes do Brasil (PEAD8).

Eles precisavam de mais espaço... é como se a gente tivesse roubado o que eles tinham por direito... eles perderam totalmente a liberdade... não têm mais a liberdade de se expor, de ter suas visões e suas próprias culturas (PEAD5).

Os índios hoje no Brasil não têm nem espaço. Nós sabemos que o espaço do índio está sendo tomado... eles não são reconhecidos. São pessoas discriminadas, sem teto, que precisam de um leque de coisas para eles terem acesso e eles ainda não chegaram (PEAD13).

No tocante ao modo como os/as índios/as são tratados nos livros didáticos, a maioria dos/as entrevistados/as ressaltou que há pouco conteúdo, ou que o conteúdo é muito restrito e superficial. Entre os/as professores/as, somente dois mostraram um posicionamento diferente. Uma professora afirmou que o conteúdo melhorou e outra disse que já havia um conteúdo específico em Artes. As falas indicadas a seguir retratam esses aspectos:





Pouca coisa, pouca vivência, pouca história, e a nossa história é abrangente... Brasil em si já tinha vivência indígena, quando os portugueses chegaram, e quando eles começaram a montar a história em quadrinhos... a história foi vivida pelos portugueses e não pelos indígenas (PEAD1).

O modo como eles são retratados nos livros eu vejo... de uma forma que se a criança for índia ela não irá querer ser índia... se ela for negra, ela não quer se sentir negra. Você está entendendo? Não mostra toda a contribuição de uma forma interessante para a criança (PEAD11).

Se você for fazer uma resenha através de certos livros didáticos que tem, se você for realmente ao fundo interpretar aquilo lá você vê certos preconceitos em relação ao índio, em relação ao negro; eles taxam os índios como pessoas que não têm inteligência, como pessoas preguiçosas, pessoas sujas. Você pode prestar atenção que nos livros eles abordam muito isso aí, mostram índios sem roupas, e aquela cultura que passa, assim, nas entrelinhas de que eles não são inteligentes (PEAD12).

Uma visão mais crítica aparece entre os/as professores/as que realizaram o Curso de EAD da UFRN no que diz respeito aos modos de representação dos povos indígenas e dos/as afrodescendentes nos livros didáticos. Os discursos mostram uma visão mais compreensiva acerca dos efeitos dos estereótipos e da discriminação racial nas crianças por meio dos livros didáticos, além de uma visão mais abrangente sobre o caráter multicultural da sociedade brasileira (MUNANGA, 1999; CANDAU, 2008; 2012). Essa perspectiva é mais evidente entre os/as professores/as que tiveram contato com conteúdos sobre diversidade cultural e relações étnico-raciais. Uma das professoras entrevistadas fez referência às práticas de discriminação no cotidiano da escola, afirmando que *"uma criança que os pais são do candomblé, eles não dizem"*, pois as outras crianças têm atitudes racistas como dizer que *"não sei o que do terreiro"*, ou *"eu vi você viu, eu soube que seu pai é catimbó Jerusa"* (PEAD1).

O discurso dos/as professores/as evidencia aspectos importantes acerca das contribuições dos povos indígenas para a formação da cultura brasileira, conforme é possível observar nas falas a seguir:

Nossos primeiros saberes culturais vêm da origem deles, até porque eu venho de uma família da agricultura e tudo é da origem dos índios: da alimentação ao vestuário (PEAD15).

Eles contribuíram em termos cultural, porque nós sabemos que muitas coisas nós herdamos, que passou de geração em geração, algumas coisas do índio, como o ato de tomar banho, dormir de rede, muitas palavras que nós utilizamos hoje em nosso vocabulário, em nossa língua, utilizamos palavras de origem indígena (PEAD12).

Em vários aspectos... mediante a nossa cultura, a nossa vivência aqui... traz muito dos índios... a cultura de medicamento... essas ervas medicinais (PEAD4).

A Tabela 4 aborda a visão sobre os/as afrodescendentes, o preconceito, o modo de abordagem dos/as afrodescendentes nos livros didáticos, a contribuição dos/as afrodescendentes para a formação da cultura brasileira e as religiões de matriz africana no Brasil.



**Tabela 4** – Visão sobre os/as afrodescendentes, preconceito, os/as afrodescendentes nos livros didáticos, contribuição na cultura e religião afro-brasileira.

Visão sobre os/as afrodescendentes	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Há muita discriminação.</li> <li>- Ainda tem um preconceito muito forte.</li> <li>- Os negros ganharam espaço, apesar de o preconceito ainda existir.</li> <li>- A pessoa negra teve um papel importante no nosso país.</li> </ul>
Preconceito contra os/as afrodescendentes	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ainda existe, até mesmo em nossas escolas.</li> <li>- Às vezes acontece com as crianças.</li> <li>- A criança traz o preconceito da família para a escola.</li> <li>- O preconceito está mais nos pais por falta de conhecimento.</li> </ul>
Os/as afrodescendentes nos livros didáticos	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Pouca coisa.</li> <li>- Mostra ainda o lado do trabalho escravo e a escravidão.</li> <li>- Há uma abordagem preconceituosa sobre o indivíduo negro nos livros didáticos.</li> <li>- Não mostra a contribuição de uma forma interessante para as crianças.</li> </ul>
Contribuições na cultura	<ul style="list-style-type: none"> <li>- A contribuição com a mão de obra, a cultura, a alimentação, a agricultura, a música, a dança, a capoeira, a religiosidade.</li> <li>- Hoje temos pouca visão sobre o que ele é para a sociedade.</li> <li>- A gente vê muita contribuição, mas infelizmente tem a desvalorização.</li> <li>- A contribuição vai melhorar quando os negros se admitirem negros.</li> </ul>
Religião afro-brasileira	<ul style="list-style-type: none"> <li>- É uma religião como as outras, sendo necessária a aceitação e o respeito ao direito de escolha das pessoas.</li> <li>- É interessante conhecer novas religiões.</li> <li>- É uma cultura de origem africana.</li> <li>- Na sala de aula há um impacto, assusta.</li> </ul>

Fonte: Pesquisa de campo.

No que diz respeito à visão sobre os/as afrodescendentes, nos discursos dos/as professores/as percebe-se o destaque dado para a discriminação racial. O termo “discriminação” foi recorrente nos discursos dos/as entrevistados/as, como indicado nas falas citadas a seguir:





Aconteceu todo aquele processo de abolição, a princesa Isabel libertou os escravos, a Lei do Ventre Livre... Os negros, eles ainda são muito escravizados... eu acho, assim, incrível como hoje um país como o nosso, onde cada dia temos oportunidades de adquirir conhecimento, melhorar em todos os sentidos, ainda ter um preconceito e um racismo desses em relação ao negro e ao índio... muita gente acha que o negro não é ser humano... o Brasil, eu considero um país muito preconceituoso (PEAD14).

No Brasil, ainda há um preconceito... queira ou... não queria ainda há esse... preconceito sobre eles. A pessoa negra, que também teve o seu papel tão importante no nosso Brasil (PEAD2).

A maioria dos/as professores/as mencionou que ainda prevalece no Brasil o preconceito com relação a pessoas afrodescendentes. Um/a dos/as entrevistados/as referiu-se ao preconceito abrangendo os grupos sociais afrodescendentes e indígenas. De acordo com ele/a, *"em qualquer forma que o negro se apresente à nossa população hoje, tanto o negro quanto o índio eles não são bem vistos"* (PEAD13).

Assim como nos conteúdos sobre os povos indígenas, a abordagem acerca das pessoas negras nos livros didáticos não auxilia na desconstrução de estereótipos e de estigmas sofridos por esses grupos étnicos. De acordo com os discursos dos/as entrevistados/as, o conteúdo é superficial e em alguns casos até preconceituoso. As falas destacadas a seguir ressaltam esse aspecto:

Só aparece mais quando fala da libertação dos escravos... aparecia daqueles negros acorrentados como eram os escravos... eu acho que devia focar os negros com outra figura... o livro didático não dá suporte suficiente pra você trabalhar índio, negro não (PEAD10).

É como nas propagandas que a gente vê que a maioria são brancos e colocam negros de vez em quando pra mostrar isso... e nos livros didáticos geralmente mal se trabalha a questão do negro. Só se trabalha a questão do negro quando vai trabalhar com o índio... eu também acho que a escola deixa a desejar nesse ponto de se trabalhar com o negro. A gente vê na sociedade cada dia mais insultos de preconceito e a gente sabe que a criança é um ser que se constitui principalmente quando criança... ela leva tudo que aprende da escola, construindo seu conhecimento e aqui seria... o campo mais adequado para se trabalhar amplamente sobre isso (PEAD5).

Os/as professores/as ressaltaram as contribuições dos/as afrodescendentes em várias áreas, reconhecendo, por outro lado, a desvalorização das culturas africanas e afro-brasileiras nos livros didáticos. Nos discursos dos/as professores/as que tiveram acesso a conteúdos sobre diversidade cultural, percebe-se uma visão mais crítica sobre a discriminação racial no Brasil e o reconhecimento da importância do respeito às alteridades.

## Considerações finais

No contexto da sociedade da informação, o espaço escolar no Brasil ainda reproduz o mito da democracia racial. Apesar de problemas como os altos índices de evasão, se aprimorados no tocante a métodos e conteúdos, os cursos na modalidade de EAD podem servir para alterar essa realidade. Dados qualitativos evidenciam que os cursos de EAD voltados para as relações étnico-raciais proporcionam o acesso a conhecimentos referentes à história da África, bem como a elementos das culturas africanas e afro-brasileiras, e a formação de uma visão crítica sobre a discriminação racial no Brasil, apresentando potencial para a implantação



de políticas públicas direcionadas para a promoção da igualdade no tocante às relações étnico-raciais. A LDB trouxe um grande avanço no sistema de educação de nosso país. Esta lei visa tornar a escola um espaço de participação social, valorizando a democracia, o respeito, a pluralidade cultural e a formação do cidadão. A importância da efetivação dessa Lei implica o desafio de educarmos nossas crianças e adolescentes para que não sejam adultos racistas, preconceituosos e discriminadores. E isso só será possível com o reconhecimento da escola como reprodutora das diferenças étnicas e culturais.

O processo educativo pode ser assim uma via de acesso ao resgate da autoestima, da autonomia e das imagens distorcidas, podendo ser instrumento eficaz para diminuir e prevenir o processo de exclusão social e incorporação do preconceito. Mas, para isso, o educador é levado a adquirir competências novas para lidar com novas situações apresentadas em sala de aula.

Entende-se que não apenas os recursos didáticos devem ser construídos e/ou reconstruídos, mas sim adaptados para atender a essa necessidade de conhecimento da cultura afro-brasileira e indígena hoje. Também o próprio professor deve se empenhar em buscar a formação e o conhecimento adequado a essa necessidade. Repensar as relações étnico-raciais na escola significa repensar as relações pedagógicas, os procedimentos e as próprias condições de ensino.

Embora ainda pareça impossível uma educação igual para todos os indivíduos, acreditamos que ações que visem à promoção de uma consciência crítica e a construção de um conhecimento que assegure o direito à diferença, sem perder de vista a lógica da igualdade de direitos, sejam o melhor caminho no combate às desigualdades sociais.

Apesar de índices elevados de evasão, que precisam ser mais investigados em pesquisas específicas sobre a temática, considerando-se as peculiaridades e a pluralidade característica da sociedade brasileira, os cursos de formação continuada de professores/as da educação básica, ofertados na modalidade de EAD, confirmam a sua relevância para a superação da resistência de se trabalhar as temáticas das relações étnico-raciais e da diversidade cultural no espaço escolar. Seu oferecimento pela escola, pelo governo e, por outro lado também, a busca e a reivindicação por tal formação pelos/as próprios/as educadores/as e profissionais da educação são o ponto de partida inclusive para a implementação da Lei nº 11.645/2008.

A educação escolar ainda é um espaço privilegiado para as camadas populares terem acesso ao conhecimento científico, cultural e artístico, ao saber sistematizado e elaborado. Assim, pensar uma educação escolar que integre a diversidade cultural e as questões étnico-raciais significa progredir na discussão a respeito das desigualdades sociais, das diferenças raciais e de outros níveis, bem como no tocante ao direito de ser diferente, ampliando as propostas curriculares do país e buscando uma educação mais democrática e a promoção da igualdade racial.



ASSUNÇÃO, Luiz. Quilombos comunidades remanescentes – RN. In: **Galante**, Natal, Fundação Hélio Galvão, n. 17, vol. 03, 2006.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BRASIL. **Constituição Federal (1988)**. Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 2002.

\_\_\_\_\_. CONGRESSO NACIONAL. (1996). Lei Nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. In: **Diário Oficial da União** de 23 de dezembro de 1996.

\_\_\_\_\_. **Plano Nacional de Educação – PNE/Ministério da Educação**. Brasília: INEP, 2001.

\_\_\_\_\_. CONGRESSO NACIONAL. (2003). Lei Nº 10.639 de 9 de janeiro de 2003. Inclui no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”. In: **Diário Oficial da União** de 10 de janeiro de 2003.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação/Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico-Raciais**. Brasília: SECAD, 2006.

\_\_\_\_\_. Lei Nº 11.645 de 10 de março de 2008. Inclui no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. In: **Diário Oficial da União** de 10 de março de 2008.

\_\_\_\_\_. **Base Nacional Curricular Comum**. Ministério da Educação, 2017.

\_\_\_\_\_. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica**, 2012. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=10806-pceb013-12pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10806-pceb013-12pdf&Itemid=30192)>. Acesso em: 10 jan. 2018.

\_\_\_\_\_. Resolução nº 8, de 20 de novembro de 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2012. Disponível em: <http://www.seppir.gov.br/arquivos-pdf/diretrizes-curriculares>. Acesso em: outubro de 2017.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: MOREIRA, Antônio Flávio; CANDAU, Vera Maria Ferrão. **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. Antônio Flávio Moreira, Vera Maria Candau (Orgs.). 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

\_\_\_\_\_. Diferenças culturais, Interculturalidade e Educação em Direitos Humanos. In: **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 33, p.235-250, 2012.

CARVALHO, Guilherme Paiva. **Tecnologias Digitais e Educação a Distância**. Mossoró, RN: Edições UERN, 2014.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Tradução de Renato da Silveira. Salvador: EDUFBA, 2008.

FRASER, Nancy. Repensando o reconhecimento. *In: Revista Enfoques*: revista semestral eletrônica dos alunos do Programa de Pós-graduação em Sociologia e Antropologia da UFRJ, Rio de Janeiro, v.9, n.1, p.114-128, agosto 2010.

FREYRE, Gilberto. **Casa-grande e senzala**. 51. ed. São Paulo: Global, 2006.

HALL, Stuart. **Sin garantias**: Trayectorias y problemáticas en estudios culturales. Colômbia: Enviñon Editores, 2010.

\_\_\_\_\_. Quem precisa da identidade? *In: Identidade e diferença*: a perspectiva dos estudos culturais. Tomaz Tadeu da Silva (Org.). Stuart Hall, Kathryn Woodward. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil**: identidade nacional versus identidade negra. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

PEREIRA, Guilherme Costa; EVANGELISTA, Jucieude; SOUZA, Karlla Christine de Araújo. Análise dos Fundamentos da Escola sem Partido. *In: Revista Interlegere*, v.1, n.20, p. 60-73, 2017.

ORTIZ, Renato. **Cultura brasileira e identidade nacional**. São Paulo: Brasiliense, 2006.

SANTOS, Maria do Socorro dos. **Cotidiano e Aprendizagem de Alunos Quilombolas do Arrojado – Portoalegre/RN**. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais e Humanas da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – PPGCISH/UERN, Mossoró, RN, 2015.

SILVA, Ana Célia da. **A representação social do negro no livro didático**: o que mudou? por que mudou? Salvador: EDUFBA, 2011.

\_\_\_\_\_. A desconstrução da discriminação no livro didático. *In: Munanga, K. (Org.). Superando o Racismo na escola*. 2. ed. rev. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

SILVA, Joelma Tito. Quilombos no Rio Grande do Norte: História e Legislação. *In: ANPUH – XXV Simpósio Nacional de História*, Fortaleza, 2009.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. Tomaz Tadeu da Silva (Org.). Stuart Hall, Kathryn Woodward. *In: Identidade e diferença*: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

