



## O currículo e a produção de sujeitos afrodescendentes em uma escola pública estadual de Campo Grande (MS) com alto IDEB

José Licínio Backes

Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Católica Dom Bosco, Av. Tamandaré, 6000, 79117-900, Campo Grande, Mato Grosso do Sul, Brasil. E-mail: backes@ucdb.br

**RESUMO.** O artigo objetiva refletir sobre o processo de construção dos sujeitos afrodescendentes por meio do currículo escolar. O currículo é visto como uma arena de significados que, além de lidar com conteúdos, produz sujeitos, identidades e diferenças. O artigo traz a análise, com base nos estudos étnico-raciais, de entrevistas realizadas com seis professores de uma escola pública estadual do Município de Campo Grande (MS) com alto IDEB, nos anos finais do ensino fundamental, em 2011. Concluímos que os professores entrevistados, por serem um produto da colonialidade, ainda veem a diferença como uma presença na escola a ser ignorada em nome da igualdade e tendem a não perceber relações racistas. Entretanto, a colonialidade está sendo questionada pela luta dos movimentos sociais, notadamente pelo movimento negro. Nas entrevistas com os professores, também observamos alguns sinais de descolonização quando, por exemplo, um professor, mesmo afirmando que não vê racismo, afirma que ensina que não se podem contar piadas que desqualificam alguma raça. Da mesma forma, os professores, quando faziam referência à existência da Lei 10.639/2003, sempre era no sentido de que ela contribuiu para diminuir o racismo na escola.

**Palavras-chave:** estudos étnico-raciais. identidades. colonialidade.

## School curriculum and the production of afro-descendants in a public school in Campo Grande (MS) with high basic education development index (IDEB)

**ABSTRACT.** The construction process of Afro-descendants through the school curriculum is analyzed. The curriculum is seen as a plethora of meanings that does not merely address contents but also produce identities and differences. Based on ethnic-racial studies, current paper analyzes interviews with six teachers from a government-run school in Campo Grande MS Brazil with a high basic education development index (IDEB) in the final grades of basic education in 2011. Results showed that interviewed teachers, as products of coloniality, still regard racial difference as something to be ignored at school in the name of equality, and probably they fail to perceive racist relationships. However, coloniality has been questioned by social movements, particularly by the Black Movement. Certain signs of decolonization have been noted in the interviews with teachers, as when, for instance, a teacher, although claiming he had not seen racism at school, said that he instructed students not to tell jokes that would disqualify any human race. Likewise, teachers always state that Law 10.639/2003 contributed towards the decrease of racism at school.

**Keywords:** ethnic-racial studies. identities. coloniality.

### Introdução

O presente artigo<sup>1</sup> tem como objetivo refletir sobre o processo de construção dos sujeitos, mais especificamente sobre o processo de construção dos sujeitos afrodescendentes por meio do currículo escolar. O currículo é visto como uma arena de significados que, além de lidar com conteúdos, produz sujeitos, identidades e diferenças. Segundo Gomes (2012b), os sujeitos das culturas silenciadas e negadas,

organizados em ações coletivas e movimentos sociais, estão ressignificando o currículo, seja por meio das lutas mais amplas, seja mediante lutas específicas em espaços antes exclusivos da cultura hegemônica. Isso tem feito com que o campo do currículo se indague

[...] sobre os limites e possibilidades de construção de um currículo intercultural, o lugar da diversidade nos discursos e práticas curriculares, o peso das diferenças na relação entre currículo e poder, entre outros (Gomes, 2012b, p. 106).

Este artigo é fruto dos resultados de dois projetos de pesquisa: um financiado pelo Observatório da

<sup>1</sup>Versão ampliada do trabalho apresentado no VII ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, Fortaleza, 2014.

Educação (OBEDUC/CAPES/INEP) e outro com apoio do CNPq; ambos incluem objetivos ligados à discussão étnico-racial. Embora na pesquisa financiada pelo CNPq, que tem como um dos objetivos analisar a produção sobre raça/etnia veiculada em periódicos de educação editados no Brasil e classificados como A1 na área de educação da CAPES, tenhamos identificado mais de 50 artigos publicados nos últimos cinco anos (2010-2014) sobre a temática racial negra, nenhum desses artigos teve uma escola com alto Índice de Educação Básica (IDEB) como recorte de pesquisa de campo.

Neste artigo, detemo-nos na análise das entrevistas realizadas com seis professores de uma escola pública estadual do Município de Campo Grande (MS). Os professores atuam em uma das quatro escolas estaduais desse município que, em 2011, obtiveram o melhor IDEB nos anos finais do ensino fundamental. Para preservar o anonimato dos sujeitos, não apontamos o índice obtido pela escola nem em qual lugar ela ficou. Pelo mesmo motivo, os professores serão identificados apenas por uma letra, e usaremos somente o gênero masculino, mesmo que professores e professoras tenham sido entrevistados.

Ainda que não seja o propósito deste artigo fazer uma análise crítica da avaliação em larga escala, como é o IDEB, por uma questão política, registramos nossa concordância com as críticas feitas a essa avaliação por incentivar a meritocracia, o individualismo, a competição, bem como a rotulação das escolas públicas, e em decorrência, seus professores e alunos, geralmente da periferia, como ineficazes e ineficientes. Além disso, também concordamos com a crítica de que essa avaliação não considera as diferenças regionais, locais e culturais, forçando uma homogeneização curricular via avaliação (Esteban, 2012; Freitas, 2007; Garcia, 2012). Por esse motivo, escolhemos uma escola com alto IDEB, contribuindo com o debate que mostra que esse índice acaba secundarizando a discussão das relações étnico-raciais.

### Situando o texto

Ao procurarmos refletir sobre o processo de construção dos sujeitos afrodescendentes<sup>2</sup> pelo currículo, entendemos os sujeitos como o resultado de diferentes discursos que se dobram em seus corpos. Tais discursos estão imersos em relações de poder, definindo quais grupos e sujeitos são vistos como legítimos e normais e quais são produzidos

como ilegítimos e anormais. As relações de poder definem as posições de sujeito que cada um ocupa na rede social. Essas posições não são fixas e podem ser ressignificadas, mas as relações de poder tendem a fixar e cristalizar algumas posições, de modo que elas aparecem como naturais e cristalizadas. Notadamente, em se tratando de relações étnico-raciais, as relações de poder têm produzido o grupo branco, masculino, heterossexual, da classe média/alta, como o grupo legítimo e normal, produzindo a diferença afrodescendente como inferior e subalterna; portanto, nessa lógica, a desigualdade passa a ser vista como natural e inevitável.

Coelho e Coelho (2013) argumentam que a forma como a questão negra tem sido trabalhada nos currículos escolares, não incorporando o conteúdo da história e cultura africana, mas privilegiando a formação ética e moral (discurso da boa convivência, sem racismo, com respeito à diversidade), e por meio de 'feiras culturais', nas quais se salientam as danças, pinturas e músicas, ainda que contribua para a autoestima dos alunos afrodescendentes, não rompe com a subalternização:

[...] a postura recorrente nos projetos, ao não privilegiarem o saber acadêmico consolidado, acaba por reiterar o lugar subalterno que a memória histórica relegou aos contingentes africanos transferidos para a América (Coelho & Coelho, 2013, p. 78).

Esse processo teve início na América, como aponta Quijano (2005), com a colonização europeia. Os europeus inventaram as diferenças raciais, e elas se tornaram um eficiente mecanismo de poder. Ressaltamos o termo 'inventaram' porque, segundo o autor, a classificação entre raças surgiu no contexto da colonização; junto com ela, veio a hierarquização, que acabou sendo usada como justificativa para a subjugação, escravidão e dominação dos povos afrodescendentes, pois o europeu, ao representar-se como superior aos povos africanos, se via com o direito de, em nome dos valores civilizatórios e do progresso, explorar os povos supostamente incapazes de se autogovernar.

Embora saibamos que não foi só em relação aos povos afrodescendentes, mas também em relação a outros povos, sobretudo, aos povos indígenas, que a diferença racial foi utilizada como justificativa de exploração e dominação, neste artigo, referimo-nos sempre aos povos afrodescendentes.

Como lembra Quijano (2005), o fim do colonialismo não significou o fim do padrão de poder por ele produzido. Ele se mantém até hoje pela colonialidade (Quijano, 2005), isto é, as

<sup>2</sup>Utilizamos o termo afrodescendente como um termo positivo que designa todos os sujeitos que têm alguma descendência africana, ao invés de negro, já que este, muitas vezes, está associado a características negativas.

sociedades atuais da América continuam marcadas por grupos hegemônicos brancos, desprezando os modos de viver, conhecer, conviver e ser dos povos afrodescendentes. As desigualdades produzidas pela colonialidade do poder, ser, viver e conviver tendem a ser consideradas como naturais ou frutos de uma suposta incapacidade dos sujeitos que vivem em condições injustas, ao invés de serem vistas como produtos de um modelo cultural e econômico excludente que reconhece somente como legítimos ‘os valores euro-usa-cêntricos’ (Walsh, 2010).

Portanto, diferentemente da perspectiva colonial e da colonialidade, entendemos a raça como uma categoria discursiva, e não como categoria biológica (Hall, 2003; Quijano, 2005; Walsh, 2010; Zubaran & Silva, 2012; Gomes, 2012a, 2012b, Gomes & Jesus 2013). Ela tem sido utilizada como uma forma de justificar as desigualdades sociais e, no campo da educação, não tem sido muito diferente.

Nesse sentido, vale destacar o estudo de Carvalho (2009). A autora mostra que, quando os educadores avaliam seus alunos de modo mais ‘global’, incluindo atitudes, valores e ‘compromisso’ com o estudo, eles tendem a classificar mais alunos afrodescendentes nos grupos que precisam de reforço escolar. Entretanto, quando os educadores apenas avaliam a aprendizagem, o número de afrodescendentes que necessita de reforço tende a ser menor. Nesse caso, há uma maior igualdade entre alunos afrodescendentes e brancos classificados como estudantes que precisam de reforço escolar. Como a autora lembra, não se trata de defender uma avaliação descolada das demais dimensões formativas, mas de refletir sobre os estereótipos e as referências preconceituosas que utilizamos para avaliar nossos alunos. A pesquisa indica que os parâmetros euro-usa-cêntricos continuam sendo recorrentes na educação, ou seja, a raça continua sendo utilizada como justificativa e produção da desigualdade, inclusive para justificar a desigualdade na aprendizagem, o que mostra, usando a expressão de Quijano (2005), que a educação está enredada na colonialidade do saber, viver, ser e conviver.

Portanto, desconstruir a colonialidade é um dos grandes desafios que temos enquanto educadores para que possamos produzir outros currículos e outros sujeitos – sujeitos capazes de reconhecer, na diversidade dos modos de viver, conhecer, ser e conviver, não um argumento para a dominação e a exploração, mas formas legítimas de ser, viver, conhecer e conviver.

Mas, se a invenção das raças está ligada ao colonialismo e à colonialidade, servindo aos interesses do grupo hegemônico, como utilizá-la de

tal modo que ela seja um meio de descolonizar a cultura, a sociedade e o currículo?

Zubaran e Silva (2012, p. 132) mostram que o conceito de raça precisa ser entendido como uma categoria política e historicamente construída, e não como uma determinação biológica. Dessa forma, segundo as autoras, torna-se útil para colocar em xeque as representações raciais dominantes, problematizando-as e desnaturalizando-as. Ao desnaturalizarmos e desestabilizarmos as representações dominantes, construímos possibilidades para que outras representações sejam produzidas, isto é,

[...] representações alternativas plurais dos diferentes sujeitos que interagem na escola e nos demais espaços educativos, onde aprendemos sobre nós mesmos e sobre os outros (Zubaran & Silva, 2012, p. 132).

De certa maneira, pode-se dizer que o conceito de raça deve ser usado ‘sob rasura’, tal como afirma Hall (2000) em relação ao conceito de identidade. É um conceito com um novo significado (político e social) que questiona o determinismo biológico, sem o qual as estruturas de poder e os modos pelos quais as diferenças continuam sendo produzidas não podem ser compreendidas. Nesse sentido, podemos afirmar que a raça é uma dessas ideias “[...] que não pode ser pensada de forma antiga, mas sem a qual certas questões-chave não podem ser sequer pensadas” (Hall, 2000, p. 104).

Gomes (2012a) lembra que o movimento negro brasileiro, desde o início do século XX, aposta na centralidade da raça como meio de fortalecer a luta contra o racismo e a compreensão das relações raciais. O conceito foi ressignificado e politizado pelo movimento negro brasileiro, que, ao compreender a raça como construção social,

[...] reeduca a sociedade e a si próprio, produzindo novos conhecimentos e entendimentos sobre as relações étnico-raciais e o racismo no Brasil, em conexão com a Diáspora africana (Gomes, 2012a, p. 741).

Podemos dizer que, de modo paradoxal, a categoria raça, central na construção da colonialidade do poder, foi ressignificada pelo movimento negro e se tornou uma categoria central de desconstrução da própria colonialidade e do racismo que a caracterizam.

Podemos afirmar que foi e é com o intuito de desconstruir a colonialidade que o movimento negro brasileiro lutou e conseguiu aprovar a Lei 10.639/2003 (Brasil, 2003), que obriga a inclusão da cultura e da história africana em todos os níveis de educação no Brasil. Como destaca Gomes (2012b), essa lei não significou apenas mais uma norma. Ela é

“[...] resultado de ação política e da luta de um povo cuja história, sujeitos e protagonistas ainda são poucos conhecidos” (Gomes, 2012b, p. 104). Porém, passados mais de 10 anos da vigência da Lei, como as escolas estão lidando com as relações raciais e os processos de discriminação e racismo? Será que houve mudanças significativas? Os educadores percebem esses processos e veem sua discussão como necessária? O currículo está produzindo outros sujeitos ou ainda, sistematicamente, está imerso na colonialidade?

Em uma pesquisa realizada em âmbito nacional para identificar os dilemas, desafios e limites da implementação da Lei 10.639/2003, Gomes e Jesus (2013) mostram que ela contribui para dar legitimidade ao trabalho antirracista já realizado em algumas escolas, pois suscita a produção

[...] de novas práticas, explicita divergências, desvela imaginários racistas presentes no cotidiano escolar e traz novos desafios para a gestão dos sistemas de ensino, para as escolas, para os educadores, para a formação [...] e para a política educacional (Gomes & Jesus, 2013, p. 32).

No entanto, a mesma pesquisa também mostra que muitos problemas persistem: mesmo nas escolas onde coletivos discutem as questões étnico-raciais, há professores que não discutem; o mito da democracia racial continua tendo forte presença; as práticas geralmente não são coletivas, mas individuais; há poucos conhecimentos, muitas vezes estereotipados, confusos e superficiais; as discussões ainda ocorrem em datas comemorativas (20 de novembro); há intolerância com as religiões africanas. Santana, Luz e Silva (2013), a partir de uma pesquisa realizada em escolas públicas do nordeste, chegaram a resultados semelhantes: ainda há práticas individuais, os professores solicitam mais conhecimento (formação), e os alunos, apesar dos problemas verificados, mostram-se mais abertos para a diversidade étnico-racial, têm uma atitude crítica diante do preconceito, mas um conhecimento superficial sobre a África.

Portanto, considerando esse contexto (um currículo como lugar de disputa, uma escola com alto IDEB, um conceito político e social de raça, uma Lei que trouxe mudanças para a questão racial nas escolas, onde muitos problemas persistem), analisamos as falas dos professores dos anos finais do ensino fundamental, procurando pistas para responder a pergunta: ‘quais sujeitos afrodescendentes o currículo escolar contribui para construir em uma escola com alto IDEB?’ Ao recorrermos às entrevistas com professores, lembramos que estes também são sujeitos produzidos pela colonialidade e pela lógica da cultura hegemônica.

Portanto, o que pensam e como lidam com as relações raciais não nascem de seu suposto eu interior, sendo fruto das relações de poder e dos discursos que circulam em diferentes contextos, que não exclusivamente os contextos formais de formação inicial e continuada e das políticas educacionais vigentes, incluindo a Lei 10.639/2003, pois há uma multiplicidade de contextos que os produziu e os continua produzindo.

Isso significa reconhecer que o processo de construção e legitimação de sujeitos com outros modos de ser, viver, conviver e conhecer é muito mais complexo do que se poderia supor e não se restringe a um apelo interior ao sujeito professor, ao seu ‘bom senso’, como se dependesse unicamente da vontade individual de desenvolver ou não uma educação antirracista. As transformações pelas quais lutamos não dependem só da boa vontade dos educadores, mas se não estão ocorrendo, não é pela falta de vontade deles. É preciso um esforço coletivo permanente para mudar as representações hegemônicas, um esforço coletivo cotidiano para desconstruir a colonialidade e construir uma pedagogia decolonial (Walsh, 2010). Como aponta Walsh (2010), uma pedagogia decolonial nunca está acabada; ela é um projeto permanente e sempre aberto à crítica e à autocrítica. Trata-se de um projeto de luta, questionamento, pensamento crítico e intervenção social, comprometido com os grupos historicamente subalternizados. A pedagogia decolonial contesta

[...] com outras linguagens a assimetria entre discursos e representações; [...] denuncia as desigualdades sociais, econômicas, educativas, sexuais, raciais etc.; [...] pretende anular os efeitos do discurso colonial a partir de perspectivas não hegemônicas e/ou não dominantes (Skliar, 2003, p. 144).

Nessa luta, é importante perceber e mostrar as estreitas relações entre o cultural, o político, o social, o econômico, o pedagógico, o ético e o epistemológico. Com essa luta, desconstruímos a hegemonia de um conhecimento que, por meio da força simbólica e da violência, produziu

[...] um imaginário que vê de forma hierarquizada e inferior as culturas, povos e grupos étnico-raciais que estão fora do paradigma considerado civilizado e culto, a saber, o eixo do Ocidente, ou o ‘Norte’ colonial (Gomes, 2012b, p. 102, grifo no original).

### **A produção de sujeitos afrodescendentes: o diálogo com os professores**

Os professores entrevistados atuam numa escola localizada num Bairro de Campo Grande – Mato

Grosso do Sul, inaugurada em 1973. A escola, no ano em que a pesquisa foi realizada (2014) atendia quatrocentos e quarenta e seis alunos, sendo duzentos e vinte e seis do primeiro ao quinto ano e duzentos e vinte do sexto ao nono ano. As turmas possuem em média trinta alunos. Neste artigo, fazemos referência a seis professores:

Professor A: Professor de Língua Portuguesa e Inglesa do quinto ao nono ano. Possui Graduação em Licenciatura em Letras. Atua como professor há sete anos. Trabalha quarenta horas na escola investigada.

Professor B: Professor de Geografia do quinto ao nono ano. Possui Graduação em Licenciatura em Geografia. Atua como professor há quatro anos. Trabalha quarenta horas semanais, sendo vinte na escola pesquisada.

Professor C: Professor de Língua Portuguesa do quinto ao nono ano. Possui Graduação em Licenciatura em Letras. Atua como professor há vinte e dois anos. Trabalha quarenta horas semanais, sendo vinte na escola pesquisada.

Professor D: Professor de Matemática do quinto ao nono ano. Possui Graduação em Licenciatura em Matemática. Atua como professor há cinco anos. Trabalha quarenta e oito horas semanais, sendo nove na escola pesquisada.

Professor E: Professor de Língua Inglesa do quinto ao nono ano. Possui Graduação em Licenciatura em Letras. Atua como professor há dez anos. Trabalha dezesseis horas semanais, sendo quatro na escola pesquisada.

Professor F: Professor de História do quinto ao nono ano. Possui Graduação em Licenciatura em História. Atua como professor há vinte anos. Trabalha quarenta horas semanais, sendo dezessete na escola pesquisada.

Por meio do diálogo com esses professores, concretizado pela realização de entrevistas semiestruturadas com eles, observamos que há uma forma ambivalente de referir-se à presença de afrodescendentes na escola. Estes continuam, muitas vezes, sendo invisibilizados pela lógica da mestiçagem, pelo uso da categoria ‘pardo’, em nome da necessidade de trabalhar os conteúdos ou, ainda, porque todos devem ser tratados como iguais:

Então, é como eu disse: está bem miscigenado. Não dá para você perceber. [...] Com raras exceções, alguns que você vê que tendem mais para uma etnia ou para uma raça ou outra. Mas você não vê isso muito evidente. Não é muito evidente (Professor B);

Há uma miscigenação de raça. Bastante! Acho que é pardo que fala (Professor C).

Fizemos referência a duas falas, mas, para todos os professores, perceber diferenças significaria

discriminar, pois, segundo eles, todos têm os mesmos direitos, todos são iguais e é assim que devem ser tratados. Como apontam Silvério e Trinidad (2012), a ideia de mestiçagem trouxe no seu bojo o apagamento da raça e, em consequência, a impossibilidade de identificar o racismo:

[...] este não reconhecimento das raças resultou na dedução da inexistência do racismo, ou melhor, confiaram que o antirracismo promoveria o antirracismo. Entretanto, sorrateiramente, as práticas racistas permaneceram (e permanecem), marginalizando, simbólica e materialmente, os negros (Silvério & Trinidad, 2012, p. 901).

Além disso, esse imperativo de ver todos como iguais (estar bem miscigenado), segundo Skliar (2003), confunde-se, na verdade, com a mesmidade. ‘Seja o mesmo ou desapareça! Seja branco ou desapareça!’ Ele contribui para que os professores tendam a não perceber processos de discriminação racial nas escolas. Cabe destacar que, a rigor, a igualdade não se opõe à diferença. Entretanto, a necessidade de tratar com igualdade tem sido confundida com a mesmidade; no caso, a mesmidade significa tratar conforme os interesses e valores da cultura hegemônica, desprezando os modos de ser, viver e conhecer das demais culturas. Segundo Candau (2012), a defesa da igualdade e da diferença faz parte da mesma luta no campo da educação, elas não são opostas:

[...] considero que hoje não é possível se trabalhar questões relacionadas à igualdade sem incluir a questão da diferença, nem se pode abordar a questão da diferença dissociada da afirmação da igualdade (Candau, 2012, p. 239).

Porém, para os professores entrevistados, tratar com igualdade parece sugerir que a diferença não deve ser vista nem contemplada na educação. Ela precisa ficar fora da escola. A igualdade parece opor-se à diferença.

Nesse sentido, ainda que se possam notar algumas variações entre suas respostas, os professores entrevistados disseram que não perceberam ainda discriminação racial na escola onde atuam (a que tem um dos melhores IDEB). Um professor disse nunca ter presenciado discriminação:

A questão racial, eu não peguei, não. Eu não peguei nem questão racial, nem questão homofóbica, ainda não peguei. Eu ainda não tive que lidar com uma situação, com um problema desses em sala de aula (Professor E).

Outro professor faz questão de frisar que, embora haja alguns apelidos com conotações raciais, estes não significam discriminação:

Não! Nunca aconteceu. Eles podem colocar, por exemplo, tem um menino negrinho. Eles chamam de ‘neguinho’, não por discriminação, chamam por apelido carinhoso mesmo. É uma questão de intimidade (Professor F, grifo nosso).

Outro ainda afirma que há brincadeiras e apelidos, mas isso não tem relação com a disciplina:

Não, quando acontece alguma coisa. Eles mesmos, com as brincadeiras deles, colocando apelido no outro. Isso não tem nada a ver com a disciplina. Isso é um momento deles (Professor A).

Outro ainda afirmou que nunca presenciou, mas que discute a questão na escola:

Aqui eu nunca presenciei isso, mas, em alguns momentos de discussão, a gente conversa muito, fala muito a respeito da conscientização. [...] Eu não posso fazer nenhum tipo de piada com relação a nenhum tipo de diferenciação, tipo de raça ou etnia (Professor B).

Outro professor afirmou que a discriminação racial não existe na escola, mas em outra escola, sim:

Aqui nessa escola não, mas na outra escola onde eu trabalho à tarde, sim. Uma guria chamou o outro, negro de cor, de um apelido, se referindo à cor dele. Aí, eu interfeirei, expliquei, falei que não podia (Professor D).

E ainda houve um professor que percebe a discriminação ocasionalmente:

É claro que tem um e outro que faz gracinha e tudo mais. Mas a gente para a aula. Eu, na minha aula, paro e falo que isso aí não existe (Professor C).

Esses resultados vêm ao encontro da pesquisa realizada por Pereira (2011), que também observou que muitos professores tratam como naturais algumas práticas racistas, ou seja, têm dificuldade de identificar o racismo velado:

[...] aquele que opera nas margens da invisibilidade, sem ferir frontalmente suscetibilidades já postas como naturais, operando de forma subliminar, como ocorre no caso das piadas e brincadeiras (Pereira, 2011, p. 147).

Portanto, o que mais chama atenção nas falas dos professores é que, na própria argumentação de que não há práticas racistas, há referências a práticas camufladas e veladas de racismo, recorrentemente apontadas pelos estudos étnico-raciais, como a questão dos apelidos, de fazer de conta que se tratou de uma brincadeira ou de simplesmente silenciar porque precisa trabalhar os conteúdos. Para Gomes (2012b, p. 105), o silêncio “[...] é um dos rituais pedagógicos por meio do qual ela [a discriminação racial] se expressa”. Ele faz parte do racismo

disfarçado e ambíguo que caracteriza o Brasil, que sistematicamente não reconhece a presença do racismo nos diferentes espaços, incluindo as escolas, porque elas também são um produto da colonialidade. No caso brasileiro, essa colonialidade opera, entre outras formas, pela ideologia da democracia racial e da mestiçagem e do silêncio.

Os resultados de nossa pesquisa vêm também ao encontro do que Gomes e Jesus (2013) afirmaram em sua pesquisa: nas escolas onde o imaginário da democracia racial é muito forte (“Todos são iguais!”, “só querer!”, “Não vejo discriminação!”, expressões recorrentes dos professores entrevistados por nós), os professores “[...] apresentaram práticas mais individualizadas, projetos com menor envolvimento do coletivo de profissionais” (p. 30). Não é que a escola onde os professores entrevistados atuam não tenha uma preocupação com a discussão racial e com o preconceito, mas, em função de inúmeras outras exigências, ‘nem sempre há tempo’:

Quando tem caso de discriminação, é feito um trabalho à parte com esse aluno [...] Quando dá tempo de a coordenação fazer esse trabalho, quando ocorre [uma discriminação], ela faz. Quando não dá, a gente mesmo orienta, conversa e coloca para ele a situação (Professor F).

Os professores entrevistados ainda fizeram referência a projetos da Secretaria da Educação voltados para a discussão das relações raciais na escola e à Semana da Consciência Negra, na qual é trabalhado um projeto coletivo. Podemos afirmar, com base nas entrevistas realizadas, que os professores tendem a conversar individualmente com os alunos quando observam alguma discriminação, ao invés de fazerem uma discussão coletiva.

Nesse sentido, é importante lembrar que a escola tem um alto IDEB e que todos os professores destacaram o trabalho coletivo e o papel da coordenação da escola, o bom ambiente de trabalho e o coleguismo como fatores que contribuíram para o bom desempenho. Portanto, o trabalho coletivo desses professores gira mais em torno da melhoria do IDEB do que em torno das relações raciais. Como afirmamos anteriormente, os professores são um efeito dos discursos que se dobram em seus corpos, e um dos discursos mais veiculados hoje é o da importância do IDEB. Como é sabido, esse índice não contempla a qualidade das relações raciais de uma escola; assim, trabalhar essas relações tende a não ser visto como prioridade, já que a prioridade é aprender conteúdos. Como afirmou o Professor ‘C’, o professor deve desconsiderar as coisas que vêm de fora e focar nos conhecimentos:

Essas coisas que vêm de fora, o preconceito, uma coisa assim, você tem que podar, como eu faço, e dar aula. Focar no conhecimento, porque todos têm a capacidade de aprender. [...] É só querer (Professor C).

Lembramos ainda a fala do Professor 'A', que afirmou que a discriminação é um momento dos alunos, e não tem nada a ver com a disciplina.

Conversar individualmente com os alunos, 'podar', não enxergar, não problematizar no coletivo, entender que o preconceito vem de fora da escola e não ocorre na escola, que ele não tem nada a ver com a disciplina, são formas que não contribuem para a desnaturalização das relações raciais e a descolonização do currículo. Reiteramos que essa forma de entender as relações étnico-raciais e a produção do conhecimento da escola não deriva do professor, mas do exterior que o constitui, no contexto atual, com destaque para a política de avaliação, centrada no mérito, na padronização, na homogeneização:

[...] o currículo hegemonicamente monocultural é garantido por um forte sistema centralizado de avaliação em todos os níveis da escolaridade, que atua no sentido de homogeneizar o que, no ponto de partida, se caracteriza pelas tantas diferenças (Garcia, 2012, p. 127).

Lembramos também que esse silêncio e a invisibilidade da discriminação racial, do racismo e do preconceito

[...] nas diversas instituições educacionais contribu[em] para que as diferenças de fenótipo entre negros e brancos sejam entendidas como desigualdades naturais. Mais do que isso, reproduzem ou constroem os negros como sinônimos de seres inferiores (Cavalleiro, 2005, p. 11).

Pela pesquisa efetuada, podemos salientar que ainda que se perceba que os professores saibam da existência da Lei e a vejam como positiva, raros são os momentos em que ela é utilizada para problematizar o currículo. O currículo, em função dos diferentes contextos que o produzem, com destaque para o avaliativo, está mais voltado para os conteúdos cobrados nas avaliações.

### Considerações finais

Concluimos o artigo, afirmando que os professores entrevistados ainda têm dificuldade de ver a diferença como uma presença que não deve ser ignorada na escola em nome da igualdade e tendem a não perceber relações racistas, devido ao fato de serem um produto da colonialidade e atuarem numa instituição que também é um produto da colonialidade – uma colonialidade que, ainda que não esteja sendo

desconstruída com a intensidade almejada pelos movimentos sociais, está sendo questionada por suas lutas, notadamente pelo movimento negro. Nas entrevistas com os professores, observamos alguns sinais de descolonização quando, por exemplo, um professor, mesmo afirmando que não vê racismo, diz que ensina que não se podem contar piadas que desqualificam alguma raça. Da mesma forma, os professores, sempre que fizeram referência à existência da Lei 10639/2003, foi no sentido positivo de que ela contribuiu para diminuir o racismo na escola. Entretanto, essa Lei ainda não faz parte do cotidiano dessa escola, sendo acionada em momentos específicos, com destaque para a Semana da Consciência Negra.

Registramos, ainda, que a maioria dos professores que disse não ver práticas racistas nas escolas, declarou que, se as perceber, intervirá. Embora essa intervenção pareça ficar mais no nível individual, de alguma forma, está se criando um imaginário pedagógico que reconhece que o racismo deve ser combatido. A dificuldade maior parece continuar sendo identificar as formas veladas e sutis de racismo que persistem nos currículos escolares. Uma formação inicial e continuada com essa ênfase poderia contribuir, de modo ímpar, para educar nosso olhar para perceber todas as formas de racismo, descolonizando o currículo e a escola e produzindo outros sujeitos.

Ainda que não tenha sido a questão central em nossa discussão, cabe apontar para a urgência de uma nova política de avaliação. Precisamos de uma política de avaliação não homogeneizante, portanto radicalmente distinta de como tem sido a do IDEB. O desafio que se impõe é pensar numa política de avaliação que colabore para que a discussão da diferença e a discussão racial sejam vistas como uma atividade central no currículo e em toda a escola. Uma política de avaliação que contribua para a produção de sujeitos (afrodescendentes) que questionam a colonialidade e veem sua identidade como legítima, desconstruindo a subalternidade.

### Referências

- Brasil. (2003). *Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003*. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF.
- Candau, V. M. F. (2012). Diferenças culturais, interculturalidade e educação em direitos humanos. *Educação e Sociedade*, 33(118), 235-250.
- Carvalho, M. P. (2009). Gênero, raça e avaliação escolar: um estudo com alfabetizadoras. *Cadernos de Pesquisa*, 39(138), 837-866.

- Cavalleiro, E. S. (2005). Discriminação racial e pluralismo em escolas públicas da cidade de São Paulo. In E. S. Cavalleiro (Org.), *Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal n.º 10.639/03* (p. 65-104). Brasília, DF: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade.
- Coelho, W. N. B., & Coelho, M. C. (2013). Os conteúdos étnico-raciais na educação brasileira: práticas em curso. *Educar em Revista*, (47), p. 67-84.
- Esteban, M. T. (2012). Considerações sobre a política de avaliação da alfabetização: pensando a partir do cotidiano escolar. *Revista Brasileira de Educação*, 17(51), 573-592.
- Freitas, D. N. T. (2007). *A avaliação da educação básica no Brasil*. Campinas, SP: Autores Associados.
- Garcia, R. L. (2012). Descolonizando o currículo na busca de uma qualidade-outra. In M. A. Paraíso, R. A. Vilela, & S. R. Sales (Orgs.), *Desafios contemporâneos sobre currículo e escola básica*. (p. 127-139). Curitiba, PR: Editora CRV.
- Gomes, N. L. (2012a). Movimento Negro e educação: ressignificando e politizando a raça. *Educação e Sociedade*, 33(120), 727-744.
- Gomes, N. L. (2012b). Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. *Currículo sem Fronteiras*, 12(1), 98-109.
- Gomes, N. L., & Jesus, R. E. (2013). As práticas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva de Lei 10.639/2003: desafios para a política educacional e indagações para a pesquisa. *Educar em Revista*, (47), 19-33.
- Hall, S. (2003). *Da diáspora: identidades e mediações culturais*. Belo Horizonte, BH: UFMG.
- Hall, S. (2000). Quem precisa de identidade? In T. T. Silva (Org.), *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais* (p. 103-133). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Pereira, J. S. (2011). Diálogos sobre o exercício da docência: recepção das leis 10.639/03 e 11.645/08. *Educação e Realidade*, 36(1), 147-172.
- Quijano, A. (2005). Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In E. Lander, (Org.), *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais* (p. 227-278). Buenos Aires, AR: CLACSO.
- Santana, M. M., Luz, I. M., & Silva, A. M. M. (2013). Dilemas e aporias subjacentes aos processos de implementação da Lei 10.639/2003. *Educar em Revista*, (47), 97-110.
- Silvério, V. R., & Trinidad, C. T. (2012). Há algo de novo a se dizer sobre as relações raciais no Brasil Contemporâneo? *Educação e Sociedade*, 33(120), 891-914.
- Skliar, C. (2003). *Pedagogia (improvável) da diferença: e se o outro não estivesse aí?*. Rio de Janeiro, RJ: DP&A.
- Walsh, C. (2010, enero-junio). Estudios (inter)culturales en clave de-colonial. *Tábula Rasa*, (12), 209-227.
- Zubaran, M. A., & Silva, P. B. G. (2012). Interloquções sobre estudos afro-brasileiros: pertencimento étnico-cultural, memórias negras e patrimônio cultural afro-brasileiro. *Currículo sem Fronteiras*, 12(10), 130-140.

Received on April 23, 2015.

Accepted on November 23, 2015.

License information: This is an open-access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited.