



Artigo

Percepções de professores sobre a questão racial em escola quilombola: narrativas de experiências

Teachers' perceptions of the racial issue in quilombola schools:
narratives of experiences

Percepciones de docentes sobre la cuestión racial en una escuela
quilombola: narrativas de experiencias

Elivaldo Serrão Custódio^{1*}, Eugénia da Luz Silva Foster^{2**}

Universidade Estadual do Amapá (UEAP), Macapá, Brasil*. Universidade Federal do Amapá
(UNIFAP), Macapá, Brasil**

Resumo

O presente estudo buscou refletir sobre percepções de professores/as atuantes em escolas quilombolas de ensino fundamental no estado do Amapá sobre o tratamento dado à questão racial. Trata-se de uma pesquisa qualitativa exploratória de campo e reflexiva através de entrevista semiestruturada com 15 professores/as da rede pública estadual. Os resultados apontam que a discriminação racial, uma das faces do racismo ainda está presente na escola, nos currículos, nas práticas e nas atitudes dos seus profissionais. A escola que, se de um lado, ajudou a sedimentar e alimentar crenças, valores e estereótipos sobre a negritude e que hoje estão sendo objeto de uma profunda revisão - ao menos no desejo de muitos - de outro, vem engendrando no seu cotidiano perspectivas de uma abertura para a pluralidade e uma resignificação de experiências ricas e fecundas, mas silenciadas e ignoradas na sua singularidade. Os dados apontam ainda que as narrativas sinalizam para a necessidade rever o papel e funcionalidade da escola, ensejando outros processos mais plurais. E que venham a consolidar uma democracia mais efetiva e solidária em que a discriminação ceda lugar ao respeito à diferença, haja valorização da cultura e da religiosidade. Há, portanto, a urgente necessidade de se considerar a questão racial e a (re)construção das identidades culturais num encontro dialógico, inclusivo e participativo.

Abstract

This study sought to reflect on the perceptions of teachers working in quilombola elementary schools in the state of Amapá on the treatment given to the racial issue. This is a qualitative exploratory field and reflective research through semi-structured interviews with 15 teachers from the state public school system. The results indicate that

¹ Professor Substituto na Universidade Estadual do Amapá (UEAP); Professor Coorientador no Doutorado em Educação na Amazônia (PGEDA), Associação Plena em Rede-Educanorte – Polo Belém-PA. ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-2947-5347> E-mail: elivaldo.pa@hotmail.com

² Professora Associada da Universidade Federal do Amapá - UNIFAP, vinculada ao Departamento de Educação; Professora Permanente no Mestrado em Educação - PPGED/UNIFAP, na linha de Pesquisa Educação, Culturas e Diversidades; Professora Permanente no Doutorado em Educação na Amazônia (PGEDA), Associação Plena em Rede-Educanorte – Polo Belém-PA. ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-0807-0789> E-mail: daluzeugenia6@gmail.com

racial discrimination, one of the faces of racism, is still present in the school, in the curricula, in the practices and attitudes of its professionals. The school that, if on one hand, helped to sediment and feed beliefs, values, and stereotypes about the blackness and that today are being object of a deep revision - at least in the desire of many - on the other hand, has been engendering in its daily life perspectives of an opening for plurality and a re-signification of rich and fruitful experiences, but silenced and ignored in its singularity. The data also point out that the narratives indicate the need to review the role and functionality of the school, leading to other more plural processes. And that come to consolidate a more effective and solidary democracy in which discrimination gives way to respect for difference, and where culture and religiosity are valued. There is, therefore, an urgent need to consider the racial issue and the (re)construction of cultural identities in a dialogical, inclusive and participatory encounter.

Resumen

Este estudio buscó reflexionar sobre las percepciones de los docentes que trabajan en escuelas primarias quilombolas del estado de Amapá sobre el tratamiento dado a la cuestión racial. Se trata de una investigación de campo exploratoria cualitativa y reflexiva a través de entrevistas semiestructuradas con 15 docentes de la red pública estatal. Los resultados indican que la discriminación racial, una de las caras del racismo, sigue presente en la escuela, en los currículos, prácticas y actitudes de sus profesionales. La escuela que, si por un lado ayudó a consolidar y alimentar creencias, valores y estereotipos sobre la negritud y que hoy están siendo objeto de una profunda revisión -al menos en el deseo de muchos-, por otro ha sido engendrando en su vida cotidiana perspectivas de apertura a la pluralidad y resignificación de experiencias ricas y fecundas, pero silenciadas e ignoradas en su singularidad. Los datos también apuntan que las narrativas apuntan a la necesidad de revisar el rol y la funcionalidad de la escuela, dando lugar a otros procesos más plurales. Y que consoliden una democracia más eficaz y solidaria en la que la discriminación deje paso al respeto a la diferencia, con valorización de la cultura y la religiosidad. Existe, por tanto, una urgente necesidad de considerar la cuestión racial y la (re)construcción de las identidades culturales en un encuentro dialógico, inclusivo y participativo.

Palavras-chave: Percepções, Professores, Questão racial, Religião, Amapá.

Keywords: Perceptions, Teachers, Racial Issues, Religion, Amapá.

Palabras clave: Percepciones, Docentes, Cuestión racial, Religião, Amapá.

1. Introdução

O tema desigualdade racial no Brasil está na ordem do dia. Em debates realizados em diversos fóruns de produção e divulgação científica, na mídia, em uma literatura emergente e fecunda ancorada em aportes teóricos relacionados a uma multidisciplinaridade de focos de análise, o que percebemos hoje é que está cada vez mais difícil fingir não perceber que o Brasil é um país extremamente desigual e que existe um diferencial bastante importante no estabelecimento dessa diferença que é a questão racial.

Nessa direção, concordamos com Henriques (2001) quando afirma que o pertencimento racial tem importância significativa na estruturação das desigualdades sociais e econômicas no Brasil e que essa desigualdade racial está associada a processos sutis de discriminação no país, impedindo o acesso aos bens e à cultura da população negra.

Nesta reflexão tomamos como ponto de partida e de chegada as memórias e narrações de professores/as sobre suas experiências em relação à questão racial, em especial as questões de racismo e intolerância religiosa no espaço escolar. Essas vivências e experiências nos permitiram constatar processos discriminatórios, racistas e excludentes para com os/as alunos/as negros/as. Experiências essas já constatadas e diagnosticadas em outras pesquisas, como as de Cavalleiro (2001), Gomes (2008; 2012), Hasenbalg (2005), Munanga (2000), Telles (2003), Guimarães (2009), entre outras.

Assim, nosso foco na pesquisa foi instigar os professores e professoras a um processo de rememoração de suas experiências de vida familiares, sociais e escolares, bem como seu cotidiano na escola enquanto profissionais, a partir da hipótese de que, historicamente, a escola e seus profissionais têm se configurado em elementos reforçadores de desigualdades, mas também de superação delas.

A ideia é garimpar nessas memórias as experiências exitosas de superação do racismo na escola que podem ser captadas nas narrações de professores e professoras. Entender também como nós professores não nos declaramos racistas, mas promovemos uma escola racista ainda que os discursos, e eventualmente algumas práticas deixem entrever desejos de contribuir para uma escola mais democrática e inclusiva das diferenças. É um dos grandes desafios com que nos defrontamos na busca por compreender a questão racial na escola brasileira. Para Cavalleiro (2001),

No Brasil ser negro é tornar-se negro. O conhecimento dessas questões pode ajudar a superar o medo e/ou desprezo das diferenças raciais ainda presentes na escola e na sociedade. Entender essa complexidade é uma tarefa dos/as profissionais da educação. É tarefa de uma escola que quer ser cidadã e, por isso mesmo, não pode deixar de incluir a questão racial no seu currículo e na sua prática. E, por último, é preciso pensar alguns caminhos que nos ajudem a garantir, na prática escolar, o princípio constitucional da proibição do racismo (CAVALLEIRO, 2001, p. 89).

Desta forma, no curso das nossas pesquisas temos nos colocado as seguintes questões e buscado incessantemente respostas a elas: que imagens e que memórias têm atrelado o processo de ensino e aprendizagem a uma ideia de negação dos negros e pobres neste país? Como contribuir com saberes que alimentam a construção de uma educação mais plural em uma sociedade plurirracial, pluricultural e heterogênea?

Acreditamos que essas são reflexões que nos ajudam a pensar processos de formação de professores mais conectados com as contradições e desafios que a escola enfrenta e que aqui têm a finalidade ancorada tão-somente no desejo de rastrear algumas possibilidades de recriação da escola.

O trabalho encontra-se dividido em quatro seções, além de introdução e considerações finais. Na primeira seção trazemos uma abordagem sobre educação quilombola e seus professores. Na segunda seção, apresentamos os aspectos metodológicos da pesquisa. Na terceira seção, discorreremos sobre percepções, experiências e práticas docentes quilombolas no Amapá. Tudo isso, tendo como pano de fundo contribuições de alguns autores e autoras onde

ancoramos teoricamente nossa pesquisa. Na quarta e última seção, a partir de narrativas de professores e professoras, traçamos algumas considerações em torno de processos que despotencializam a escola, examinando seus possíveis entrelaces com uma determinada memória, mas também rastreando outros que seguem em direção à recriação da escola, além de questionamentos quanto à formação docente.

2. Educação quilombola e seus professores

A educação escolar tem possibilitado historicamente o acesso ao conhecimento produzido pela humanidade e ao mesmo tempo o desenvolvimento do indivíduo em sua plenitude. Assim, é evidente e urgente uma atuação firme, democrática e incisiva do Estado na educação escolar quilombola, até porque hoje, já existe todo um movimento e estudos sobre essa temática em nosso país.

Assim, essas e tantas outras questões, só veem reforçar o quanto é importante uma educação de qualidade nas escolas quilombolas, bem como a efetivação de políticas educacionais que levem em consideração as histórias, as memórias, a identidade, os valores, os hábitos, as diferenças e características próprias dos quilombos.

Diante deste contexto, acreditamos que pensar em educação quilombola no estado do Amapá implica, portanto, entender as relações existentes no dia-a-dia dos quilombolas e a relação deles com a terra, com o sagrado, com a cultura e com as diversas formas de organização.

Em se tratando especificamente do sistema educacional vigente nas comunidades quilombolas no Amapá³, percebemos que elas não atendem à demanda do quilombo, pois existe apenas uma escola em funcionamento mesmo nos quilombos mais populosos. São escolas que oferecem em sua maioria, somente o ensino fundamental (1º ao 5º ano) como modalidade de ensino. Segundo alguns dos/as entrevistados/as que residem nas comunidades quilombolas, a prática pedagógica oscila muito, pois em alguns momentos as aulas são ministradas por meio de material didático confeccionado pelas próprias professoras no qual o/a docente procura estabelecer uma relação prática com a história, os saberes e os fazeres da comunidade local; e em outros momentos as aulas são ministradas por meio de aulas expositivas tendo o livro didático como principal instrumento. Algumas escolas não possuem um projeto político pedagógico ou uma proposta pedagógica para atuar com alunos e alunas quilombolas.

Um problema enfrentado pelas escolas quilombolas no estado do Amapá é a rotatividade de professores/as. A permanência desses profissionais na escola se dá por vários fatores, entre eles: 1) questões de ordens políticas institucionais e/ou partidárias, pois a maioria dos/as professores/as lotados/as nas escolas são frutos de contratos administrativos; 2) não têm formação específica na área e/ou experiência com educação quilombola; 3) questões de deslocamento, já que grande parte desses profissionais são oriundos do centro

³ O estado do Amapá atualmente têm 29 unidades escolares quilombolas de acordo com os dados do último Censo Educacional de 2021. São 19 escolas da rede estadual e 10 escolas da rede municipal, divididas em quatro municípios: Macapá, Mazagão, Santana e Laranjal do Jari (BRASIL, 2021).

da cidade de Macapá-AP e os quilombos se localizam em zonas.... Explicitar qual é o perfil dos alunos destas escolas – pelo o que eu entendi, não se trata apenas dos alunos da comunidade quilombola.

Quanto a questão da implementação da Lei nº 10.639/2003⁴ no ambiente escolar, para esses profissionais que atuam em escolas quilombolas, a dificuldade na implementação da Lei se dá pelo fato de falta de conhecimento sobre as prescrições para a educação das relações étnico-raciais, assim como pela falta de experiências em áreas ou escolas quilombolas. Segundo os sujeitos da pesquisa, essa é a primeira vez que se deparam com esse tipo de ensino e característica escolar. Coelho e Coelho (2014) reforçam essa ideia quando expressam que:

As dificuldades que professores, especialmente, enfrentam para o trato com os conteúdos introduzidos pela legislação decorrem, em larga medida, do fato de que tais conteúdos estiveram ausentes de sua formação. Disciplinas como História da África e Literatura Africana só muito recentemente foram incorporadas ao currículo dos cursos de licenciatura (COELHO; COELHO, 2014, p. 33).

Os professores das escolas quilombolas ressaltam que poucas vezes tiveram a oportunidade de participar de cursos universitários/em formação inicial ou continuada sobre a temática quilombola ou a implementação da Lei nº 10.639/2003. Acreditam que a escola local não está preparada para a implementação da Lei, devido a vários fatores como, por exemplo: 1) de ordem profissional/condição de trabalho: infraestrutura inapropriada, paralisações, greves; sem acesso à internet, dificuldade de acesso as escolas, pois muitos não moram da comunidade, entre outras questões; 2) de ordem pedagógica: rotatividade de professores na escola, que na sua maioria não tem experiência ou prática com a educação escolar quilombola, falta de investimentos na qualificação de professores e de material pedagógico específico.

Diante desse contexto, verificamos que as características dessas escolas observadas, assim como das escolas em geral no estado do Amapá são muitos comuns. Apesar de estarem situadas em territórios diferentes, em sua grande maioria são prédios sucateados e inadequados para a clientela. O transporte dos alunos muitas vezes é feito de maneira precária, com veículos problemáticos e sem estrutura de segurança. Há escassez de água potável e as instalações sanitárias são deficientes. A merenda escolar é insuficiente e/ou inadequada para a realidade da comunidade. Inadequação da proposta pedagógica, pois muitas escolas não estão abordando a história das comunidades, suas tradições, a cultura e a memória local. Há escassez de acompanhamento dos profissionais por parte dos governos municipais e estadual. Além disso, poucas comunidades têm unidade educacional com o ensino fundamental completo, e todas, sem o ensino médio.

⁴ 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.

3. Aspectos metodológicos

Na direção de buscar respostas às questões levantadas na introdução deste texto, o presente estudo buscou refletir sobre percepções de professores/as sobre a questão racial em escolas quilombolas de ensino fundamental no estado do Amapá no período de 2016 a 2018. O estudo foi orientado por uma pesquisa qualitativa exploratória de campo (MINAYO, 2008), através de entrevista semiestruturada com 15 professores/as da rede pública estadual que trabalham em três escolas diferentes⁵, conforme quadro a seguir:

Quadro 1 – Caracterização do grupo de entrevistados/as

Profesor/a	Cor/raça	Quilombola?	Situação funcional	Sexo	Tempo de docência	Idade	Formação Universitária
A	Parda	Não	Contrato	F	5 anos	39	Pedagogia
B	Negra	Sim	Efetiva	F	15 anos	45	Pedagogia
C	Parda	Sim	Contrato	F	10 anos	48	Pedagogia
D	Parda	Não	Efetiva	F	22 anos	52	Ciências da Religião e História ⁶
E	Parda	Não	Contrato	F	8 anos	35	Pedagogia
F	Negra	Sim	Efetiva	F	13 anos	55	Pedagogia
G	Parda	Não	Contrato	M	6 anos	33	História
H	Parda	Sim	Contrato	F	4 anos	40	Pedagogia
I	Parda	Não	Contrato	F	2 anos	34	Pedagogia
J	Parda	Não	Contrato	F	5 anos	37	Pedagogia
K	Parda	Não	Contrato	F	2 anos	38	Pedagogia
L	Parda	Não	Contrato	F	8 anos	43	Pedagogia
M	Parda	Não	Contrato	F	9 anos	55	Pedagogia
N	Parda	Não	Contrato	F	2 anos	36	Pedagogia
O	Parda	Não	Contrato	F	5 anos	38	Pedagogia

Fonte: Pesquisa própria, 2016-2018.

A pesquisa também teve característica reflexiva a partir dos estudos de Melucci (2005) pelo fato de observar e analisar o cotidiano dos sujeitos da pesquisa. Para Melucci (2005), o conhecimento científico é sempre mais um conhecimento entre os outros, mas ao mesmo tempo é uma atividade que dispõe de um privilégio específico, pois permite estabelecer uma descontinuidade entre o modelo tradicional da pesquisa qualitativa e aquele que está emergindo hoje. No caso da pesquisa reflexiva, é uma prática de observação, diz o autor e, como tal, coloca em relação a ação, a linguagem e a vida cotidiana dos sujeitos. Assim, a pesquisa como forma reflexiva, ou seja, como conhecimento do conhecimento, implica prática cultural que modifica a relação entre o observador e o campo.

Neste sentido, para Melucci (2005) a observação cotidiana pode interferir no campo de investigação já que ela “é um tipo particular de relação

⁵ Devido ao acesso, a logística e a distância entre as escolas, foram escolhidas apenas três para a observação direta *in loco*.

⁶ Licenciatura em Ciências da Religião pela Universidade Estadual do Pará-Brasil e Licenciatura em História pela Universidade Federal do Amapá-Brasil.

social que intervém de qualquer maneira no campo e o modifica”. Além disso, “tudo o que é observado na realidade social é observado por alguém que se encontra, por sua vez, inserido em relações sociais e em relação ao campo que observa” (MELUCCI, 2005, p. 33-37).

Quanto ao tempo de observação, esta foi realizada nas três escolas escolhidas num intervalo de um ano em períodos intercalados (por bimestre) num total de cento e oitenta horas aproximadamente. O objetivo foi verificar o andamento das ações e atividades realizadas pelos professores entrevistados tanto no espaço escolar em geral como na sala de aula especificamente.

Destaca-se que a pesquisa de campo seguiu todos os procedimentos éticos para a realização de pesquisas acadêmicas envolvendo seres humanos, conforme postula a Resolução nº 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde, sobre as normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. Os participantes envolvidos nas entrevistas receberam uma codificação de “PROFESSOR/A” adicionado, após o uso do termo, uma letra maiúscula do alfabeto, a fim de garantir o anonimato da pesquisa.

O quadro 1 demonstra que dentre as quinze pessoas participantes da pesquisa, somente quatro são quilombolas (PROFESSORAS B, C, F e H). Além, disso, das quinze pessoas entrevistadas somente uma é do sexo masculino (PROFESSOR G). A respeito da idade dos profissionais entrevistados, está entre 33 e 55 anos de idade. Já em relação a formação universitária, todos possuem ensino superior completo sendo a maioria com formação na área da Pedagogia. É pertinente destacar que essa formação diferenciada se dá aos espaços que esses professores estavam ocupando no momento da pesquisa. Devido a carência de profissionais da área da Pedagogia em comunidades quilombolas, muitos profissionais de outras áreas, como por exemplo, da história, acabam ocupando os espaços da sala de aula e/ou cargos administrativos/pedagógicos.

Em relação à questão da *cor*, especificamente, queremos enfatizar que os/as entrevistados/as ficaram livres para respondê-los sobre sua cor/raça, através do preenchimento dos dados pessoais, para implicitamente reconhecermos características como racismo, discriminação e/ou preconceito. Assim, analisando o quadro 1, notamos que a maioria (treze entrevistados/as) utilizou a definição de “parda”, sendo que duas utilizaram a definição de “negra” e nenhuma a definição de “preta”.

Segundo Pesquisa Nacional de Amostras de Domicílios (PNAD) divulgada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) em 2015, a população brasileira que se autodeclara negra ou parda está aumentando na última década. O uso do termo “preto” costuma ser muito criticado por ser um termo carregado de significado ofensivo e preconceituoso, entretanto, é essa a terminologia oficial utilizada nas pesquisas do IBGE (BRASIL, 2015).

A problemática do quesito cor é um aspecto que precisa ainda ser amadurecido em discussões e reflexões no Brasil, pois aparentemente não há um conceito homogêneo quanto a essa classificação e caracterização. A questão da autodeclaração decorre muitas vezes do desconhecimento que temos sobre proximidade ou distanciamento quanto ao pertencimento racial. Além disso, a autodeclaração da cor e/ou pertencimento racial de uma pessoa está muitas vezes confirmada ou negada pelo olhar do outro. Guimarães (2008, p.76-77) diz que “cor é uma categoria racial, pois quando se classificam as

pessoas como negros, mulatos ou pardos é a ideia de raça que orienta essa forma de classificação”.

Sobre a questão do vínculo empregatício, somente três professoras (B, D e F) são efetivas do quadro funcional. O que demonstra uma rotatividade muito grande desses profissionais na permanência nas escolas quilombolas já que a maioria é oriunda de contrato administrativo.

Quanto ao tempo de docência na sala de aula, observamos nos dados coletados das entrevistas que esse “tempo” é bem diversificado, até porque depende também da modalidade de vínculo empregatício (neste caso, contrato administrativo), pois muitos desses profissionais não tem seu contrato renovado no final de cada exercício letivo e muitas vezes quando são, não retornam para a mesma escola no ano seguinte. Há casos também de alguns desses profissionais que, quando retornam para a escola quilombola são designados para outras funções e/ou atividades pedagógicas (coordenação, supervisão, biblioteca, apoio) assim como para outras atividades administrativas (secretaria e/ou direção escolar).

4. Percepções, experiências e práticas docentes quilombolas no Amapá

Ao tratar sobre o Ensino Religioso e Religiões de Matrizes Africanas (RMA) no estado do Amapá, Custodio (2014), observa que estas sempre foram vistas como cercadas de mistérios, onde seus ritos na maioria das vezes não são conhecidos pela população brasileira, o que por certo contribui para o processo de intolerância religiosa. Sendo assim, para compreendermos as práticas de discriminação de gênero, raça e classe na escola, temos que desvendar a raiz de atitudes opressoras, rever os processos de ensinar e de aprender. Essas e outras questões só veem reforçar o pressuposto de que o desafio de discutir, promover e implementar práticas antirracistas está atrelado à estrutura da própria sociedade brasileira que tem resistido em discutir o racismo que em grande maioria se apresentam como forma de práticas camufladas (TELLES, 2003; GUIMARÃES, 2009).

Caputo (2012) percebe em sua pesquisa uma certa imposição do desvalor dos cultos afro-brasileiros, particularmente do candomblé, ao mesmo tempo uma pretensão de legitimidade do cristianismo. Expressa a autora que, ao contrário do que poderíamos pensar, a aliança católico-evangélica contra os afro-brasileiros não se limita somente ao tempo e ao espaço da área do conhecimento de Ensino Religioso. Muito mais do que isso, ela permeia todo o currículo escolar procurando esconder o seu racismo. A autora observa que há muito preconceito e discriminação nas escolas contra crianças e jovens adeptos as RMA, assim como desrespeito por parte de alguns professores. Sobre essa última situação Munanga (2000) explica que:

Não precisamos ser profetas para compreender que o preconceito incutido na cabeça do professor e sua incapacidade em lidar profissionalmente com a diversidade, somando-se ao conteúdo preconceituoso dos livros e materiais didáticos e às relações étnico-raciais, sociais e outras, desestimulam o aluno negro e prejudicam seu aprendizado. O que explica o coeficiente de repetência e evasão escolar elevado do aluno negro,

comparativamente ao do aluno branco (MUNANGA, 2000, p. 16).

Para Filizola e Botelho (2019), o racismo religioso que recai sobre as RMA se dá por as colocarem abaixo de uma linha imposto pelo projeto sistema-mundo capitalista, patriarcal, cristão, moderno, colonial e europeu que se perpetua desde o século XVI até os dias atuais. Nessa mesma direção de pensamento, Valente e Dantas (2021, p. 12), expressam que:

O racismo religioso é mais uma forma de depreciação da cultura negra ou afro-brasileira por meio de sua dimensão religiosa e tem origem no período colonial e escravocrata. Essa forma de discriminação racial, que foi primeiramente praticada pelo catolicismo, tem ganhado força em outra vertente do cristianismo com a expansão das igrejas pentecostais e neopentecostais nos últimos anos.

Assim, entendemos a articulação entre Ensino Religioso e a Educação Escolar Quilombola como um processo de desenvolvimento global da consciência e da comunicação entre educador/a e educando/a. E a escola compete integrar, dentro de uma visão de totalidade. E neste cenário, segundo Rodrigues e Junqueira (2009, p. 141), “o Ensino Religioso assume papel de favorecer a releitura do fenômeno religioso nacional, contextualizado e significativo para compreensão da sociedade brasileira”.

É pertinente destacar nesse momento que como disciplina no currículo escolar, o Ensino Religioso passou nas últimas décadas, por processos de ressignificação e reestruturação pedagógica. E atualmente, com a Base Nacional Comum Curricular – BNCC, homologada no dia 20 de dezembro de 2017, tornou-se uma área do conhecimento específica (BRASIL, 2018).

Assim, em prol da diversidade religiosa, do respeito e da boa convivência entre “iguais e diferentes” é necessário desconstruir certas pré-noções difundidas oralmente e através de poderosos meios de comunicação de massa sobre a importância do Ensino Religioso no espaço escolar. Cabe, sobretudo aos/as educadores/as, mas não apenas a eles, discutir a importância das religiões na formação da cultura e da sociedade brasileira.

Por isso, nessa perspectiva, acreditamos que as normas apresentadas pela Lei nº 10.639/2003, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), para incluir no currículo da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro Brasileira” e o Plano Nacional de Implementação das DCN para a Educação das Relações Étnico Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana (2009) são marcos históricos, pois simbolizam, simultaneamente, um ponto de chegada das lutas antirracistas no Brasil e um ponto de partida para a renovação da qualidade social da educação brasileira.

Entretanto, Santos (2010) ao tratar de formação de professores e RMA e a Lei nº 10.693/2003 relata a ausência de atividades periódicas, com participação das redes das escolas públicas e privadas, exposição, avaliação e divulgação dos êxitos e dificuldades do ensino e aprendizagem de História e Cultura Afro-brasileira e Africana e da Educação das Relações Étnico-Raciais, conforme estabelece a Resolução CNE/CP nº 01, de 17 de junho de 2004. É

importante relembrarmos que o Parágrafo 1º do art. 2º da respectiva Resolução declara que:

A educação das relações Étnico-Raciais tem por objetivo a divulgação e produção de conhecimentos, bem como atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos quanto à pluralidade étnico-racial, tornando-os capazes de interagir e de negociar objetivos comuns que garantam, a todos, respeito aos direitos legais e valorização de identidade, na busca da consolidação da democracia brasileira (BRASIL, 2004, p. 31).

Diante desse contexto, acreditamos que ao tratarmos sobre Religião, Cultura, Diferença e Diversidade no espaço escolar, precisamos implementar novos olhares sobre a prática pedagógica, propiciando a construção da identidade do aluno e um espaço capaz de lidar com as diferenças na qual se insere a escola e a comunidade em geral.

Assim, a luta contra o racismo é uma responsabilidade também da escola e deve estar incluída em seus objetivos. Mas, é um desafio a ser enfrentado e que esbarra em uma série de dificuldades, em nível educacional como, por exemplo, a bagagem racista que os/as docentes carregam como fruto de sua própria formação, a omissão em relação ao problema, entre outros.

Somos conhecedores que a qualificação de docentes para trabalhar a educação para as relações étnico-raciais é um grande desafio à educação no país, porque precisa envolver princípios, orientações e práticas para a desconstrução de estereótipos de raça, etnia, gênero, sexo e religião. Entretanto, acreditamos que a formação continuada de professores/as para a educação das relações étnico-raciais deva atender aos princípios que norteiam uma educação antirracista, de reconhecimento e valorização da população negra.

A seguir apresentamos algumas das reflexões, trechos e considerações observadas quanto as percepções, experiências e práticas docentes quilombolas dos professores entrevistados no decorrer da pesquisa.

Em relação à educação escolar, mais precisamente ao ambiente escolar, perguntamos aos participantes da entrevista como atualmente o Ensino Religioso é trabalhado na escola. Vejamos algumas falas:

[...] como uma matéria que tem seu espaço e a gente trabalha os temas transversais tipo o respeito, responsabilidade e falando da Bíblia em si [...] Através dos livros a gente conta as histórias do quilombo [...] então é assim em conversas sabe, material didático nós não temos (PROFESSORA H).

Eu tento atrelar o ensino religioso a outras disciplinas [...] eu trabalho muito valores, [...] a gente trabalha o ensino religioso, não direcionado pra uma religião, direcionado assim pra valores [...]. As aulas de história eu venho trabalhando bastante com eles [...] a questão dos quilombolas, das lutas e tudo [...] (PROFESSORA I).

[...] foram três escolas por onde eu passei. E eu atribuo a essa minha transição, essa minha mobilidade, é pela defesa que eu faço das religiões de matriz africana, pelo trabalho que eu

desenvolvo [...] é muito difícil pra ser aceito dentro do espaço escolar [...] (PROFESSORA D).

As falas acima deixam transparecer que com o Ensino Religioso, a temática “valores” bem como a “Bíblia Sagrada” são muito utilizadas nas atividades voltadas para esse componente curricular. Já em relação às aulas de história, percebemos que é diversa, pois vão desde a valorização da identidade quilombola à questão histórica e cultural. Vale ressaltar que a professora D, que tem formação na área de Ciências da Religião e História, apesar das retaliações que recebe por parte da direção e coordenação pedagógica, trabalha a partir dos marcos legais que rege sobre o componente Ensino Religioso.

Segundo o professor G representante de uma das escolas quilombolas em Macapá-AP, “todos os alunos da escola que moram na comunidade são evangélicos, com exceção de alguns que vem de outras comunidades vizinhas que são de denominação católica”. Além disso, relata que:

O ensino religioso ele é ministrado através de conteúdos voltados mais para valores com a questão da cidadania, o respeito, do respeito ao meio ambiente, do respeito às diferenças [...] já as questões bíblicas são pontuais. O professor é livre pra trabalhar na sala de aula conforme ele achar necessário [...] (PROFESSOR G - REPRESENTANTE DA DIREÇÃO ESCOLAR).

Levando-se em consideração a afirmação acima, bem como a localização e o contexto histórico local, percebemos que nestas escolas quilombolas, não há, portanto, traços unânimes de uma identidade com marcas de ancestralidade e de tradições culturais. Os estudos de Custódio (2019) apontam que algumas escolas quilombolas no Amapá refletem uma cultura centrada não mais em valores de tradição africana (dança, música, religião, culinária, idioma, etc.), e sim, em valores e ensinamentos cristãos. Isso nos faz lembrar também de Munanga e Fanon, quando apontam que na relação entre África (e suas diásporas) e a Europa, predominou um discurso que nega todas as experiências africanas no campo religioso, assim como também no campo estético, cultural, político e social (MUNANGA, 2009; FANON, 2008).

No decorrer da pesquisa de campo também perguntamos aos participantes sobre a percepção de cada um enquanto atores, vítimas e/ou observadores sociais sobre a existência de discriminação racial e intolerância religiosa na escola. Vejamos as respostas de duas professoras:

Já teve muito, quando eu cheguei aqui na escola pra trabalhar em 2009 nós tínhamos alunos que eles ficavam super inquietos tipo assim: [...] como eu tenho cor mais clara eu não sou negro, como eu tenho uma tia que é loira não é negra, entendeu? Então os outros que eram mais brancos os quilombolas começavam a apelidar, aí eu comecei a observar, aí comecei a trabalhar com eles [...] (PROFESSORA J).

A maioria dos nossos alunos aqui o que eu percebo são evangélicos [...] eles perguntam “professora a senhora é crente? [...] Olha tem que ser crente”. [...] Eles perguntavam mesmo né.

Mas não algo que eles sejam intolerantes é porque eles já estão acostumados com esta cultura, eles cresceram na cultura evangélica, mas não há coisa de intolerância de não aceitar [...] (PROFESSORA K).

Essas afirmações nos fazem lembrar de Faundez e Freire (1985), quando explicam que a dimensão cultural no processo educativo é muito importante para a vivência da diversidade e da alteridade. Quanto à questão específica do Ensino Religioso no espaço escolar, destacamos que não é discutir e/ou ensinar religiões, até porque alguma poderia ficar de fora. A perspectiva é discutir o elemento religioso na sociedade, isto é, as manifestações religiosas na sociedade, a partir de temas (eixos norteadores) como, por exemplo, rituais, textos sagrados, entre outros temas dentro das religiões (CUSTÓDIO, 2014; BRASIL, 2018).

5. Rompendo silêncios sobre a questão racial: por uma recriação da memória na/da escola

O presente tópico traz à tona considerações em torno de processos que despotencializam a escola, onde observamos possíveis entrelaces com uma determinada memória racista, excludente das diferenças e silenciadora. Por outro lado, rastreamos, mesmo que de forma tímida, outros movimentos de natureza mais instituinte que seguem em direção à recriação da escola, assim como questionamentos quanto à formação docente na atualidade.

Neste sentido, tomamos como base as reflexões e os estudos de Telles (2003) que traz à tona discussões sobre silenciamento, memória e como opera o racismo à brasileira. Nesse contexto, o autor avalia que a desigualdade racial no Brasil resulta do cruzamento de vários fatores: as “desigualdades regionais, de classe e históricas”, mas também é “produto direto da ideologia e cultura do racismo” (TELLES, 2003, p. 259).

Para elucidar nossas discussões, abrimos nossas reflexões com a narração de uma situação de sala de aula ocorrida em uma turma do primeiro ano do ensino fundamental vivenciada por uma professora sujeito da pesquisa. Vejamos um trecho do relato:

Uma criança se nega a dar as mãos ao colega, em uma atividade em que era necessário que todos se dessem as mãos, em círculo. Ante a inesperada reação de recusa, a professora decide forçar a situação e obrigar o aluno a dar as mãos ao colega, que continua resistindo. Indagado pela professora, sobre as razões da recusa, a criança já bastante constrangida apresenta a seguinte justificativa:

- “Não quero, ele é preto!”

Conta a professora que, perplexa diante da situação, para ela inusitada na trajetória de tantos anos de magistério e oscilando entre indecisa e insegura sobre a melhor atitude a tomar resolve:

- “Ah é? Então agora você vai abraçar e beijar seu colega, senão vai para a diretoria”.

O aluno desata a chorar e a professora resolve pedir ajuda à Coordenação Pedagógica (PROFESSORA M).

Por que razão selecionamos este relato e não outros? Em primeiro lugar por representar, no nosso entendimento, as grandes contradições presentes no espaço da escola. De um lado, o discurso que se amplia e se dosifica em direção à promoção de uma escola plural, inclusiva e não racista, ainda nos dias de hoje. De outro, ele nos instiga a buscarmos caminhos teóricos e metodológicos que nos permitam dar encaminhamentos às sérias questões que levantamos em torno dela. Ao mesmo tempo nos permitem lançar questões à formação desses profissionais, seja a formação inicial e/ou continuada.

Esta situação acima relatada nos instiga: de que forma podemos compreender a atitude da professora ao obrigar a criança a beijar o colega, como forma de punição pela sua recusa em querer dar a mão ao colega? O que essa narrativa nos instiga e o que podemos apreender dela? Seria uma atitude educativa a da professora que obrigou a criança a beijar o colega, como forma de punição por este não querer tocá-lo, sem uma maior explanação, sem um trabalho efetivo sobre a questão das diferenças? Não seria este fato uma evidência de que a escola e os cursos de formação de professores não estão ainda suficientemente preocupados com a diversidade, com a desmistificação dos estereótipos, com a ultrapassagem da visão negativa de negritude presente nas atitudes dos professores e dos alunos? Não seria evidência de que os cursos de formação de professores ainda estão carregados de silêncios, lacunas, distorções, memórias opressoras e emudecedoras da experiência vivida dos negros, suas lutas seus projetos de um futuro, na constituição da nação brasileira?

É pertinente destacar nesse momento que a situação vivida pela docente sujeito da pesquisa demonstra que a mesma se encontra sem recursos para lidar com esta situação específica. Além disso, percebemos que mesmo diante da deficiência de recursos pedagógicos, a questão da formação inicial não é suficiente para trazer melhores práticas docentes. Essa situação traz à tona ainda o que Valente e Dantas (2021, p. 4), observaram em suas pesquisas quanto a prática real de professores diante de determinadas situações escolares de que há,

relações preconceituosas entre os próprios alunos, com as quais os professores não se sentem preparados para lidar. Tal dinâmica no espaço escolar incide de forma cruel sobre os alunos negros, resultando em maior índice de evasão e repetência, se comparado aos estudantes brancos.

Em relação a formação de professores e de direitos humanos historicamente negados a uma minoria, Knoblauch (2017, p. 913) expressa que se tratando de questões de gênero, religião, entre outras temáticas:

recomenda-se que essa discussão possa fazer parte de forma mais consistente dos cursos de formação inicial e continuada de professores. No entanto, há que se reconhecer que os estudantes chegam a tais cursos com uma trajetória que conduz a aprendizados, selecionando alguns e valorizando outros.

Assim, a frase da professora e a recusa do aluno em tocar o colega negro denotam uma concepção de homem e de mundo típico de sociedades

opressoras que eles, na sua ingenuidade ou naturalidade representam. Observamos que a professora tem a intenção de romper com o preconceito do menino que não aceita dar a mão para a criança negra, mesmo que essa ação não tenha tido resultado positivo.

Ao pensarmos em reinventar a escola como espaço de diversidade e equidade é necessário operarmos o resgate dos saberes populares e de outros grupos marginalizados, suas possibilidades e limites, os mitos, o imaginário que sustenta algumas formas de ver o mundo e as relações, no sentido de buscar escrever uma outra história que não é mera reprodução do passado, mas que se concentra nas fagulhas de um presente que não aconteceu e que está pleno de esperanças e de outras possibilidades.

Le Goff (2003) ao tratar da trajetória histórica de memória vai nos mostrar que esta tem sido instrumento e objeto de manipulação do poder dominante. Disputa-se o poder do esquecimento e da lembrança. Bosi (2007) nos diz que a memória não é um simples reviver. Ela é um refazer do passado, pois ao rememorar nós selecionamos e hierarquizamos.

A lembrança não é uma redundância do passado. De acordo com o nosso presente, nós ressignificamos o nosso passado, as nossas lembranças que surgem em fragmentos, às vezes desconexos e absurdos. A memória é uma reapropriação do passado com os olhos do presente e voltados para o futuro. Mostra, assim que os alunos buscam na escola tão-somente uma ressignificação de suas experiências. No bojo dessas reflexões teóricas sobre memória e suas conexões com a educação nos perguntamos: como as memórias de professores e professoras, ao expressarem uma memória coletiva, podem ter um sentido de opressor e de oprimido?

Percebemos que o movimento em direção a uma almejada branquitude que induz a uma autonegação enquanto afrodescendente, seja um esforço considerável. Podemos conferir pelos relatos de algumas professoras atuantes em escola quilombola:

Eu digo que sou morena, mas na verdade não sou. Tenho todo um tipo de negro. Devo ter algum negro na família, lá longe. Mas quanto à sua pergunta, o que leva à distância entre negros e brancos é uma questão econômica. Se o negro tiver posses a cor da sua pele não importa. Se for pobre é visto como preto. A população negra é pobre e é justamente por ser pobre que ela é discriminada. Existe discriminação também que impede o negro de entrar no mercado de trabalho. Existe um racismo que é disfarçado, né? Ninguém vai dizer que não gosta de negro, tem aquela convivência com negro, mas... (pausa, escolhendo as palavras) o racismo está por trás" (PROFESSORA A).

Em 2016 fui encaminhada para uma escola para substituir uma professora do contrato administrativo e já no primeiro dia de aula, muitos alunos se recusaram a permanecer em sala porque eu era negra e a professora anterior era branca. A coordenadora pedagógica esteve na sala conversando com os alunos, explicando que a professora anterior tinha deixado à escola porque seu contrato havia terminado e a professora atual era efetiva e tinha tanta competência e qualificação quanto a

anterior. Mas sei que não se tratava de competência e sim de racismo pelo fato de ser negra e quilombola (PROFESSORA B).

Essas reflexões sinalizam para a necessidade de recriação da escola, ensejando outros processos mais plurais conectados com outras utopias de formação docente que venham a consolidar uma democracia mais efetiva e solidária em que a discriminação ceda lugar ao respeito à diferença, e as desigualdades sejam vistas como de responsabilidade de todos os que participam dessa sociedade.

Para Morin, “compreender o humano é compreender sua unidade na diversidade, sua diversidade na unidade. É preciso conceber a unidade do múltiplo, a multiplicidade do uno” (MORIN, 2000, p. 55). Entretanto, Araújo e Bernardes (2012), ressaltam que aparentemente no cotidiano escolar existe uma relação harmoniosa entre crianças brancas e negras, porém, dificilmente é visto nas paredes dos corredores e das salas de aula cartazes, fotografias e até mesmo nos livros e revistas, indícios que demonstre conviver naquele espaço crianças não-brancas. Ou seja, na maioria das vezes, o material não retrata a diversidade existente na escola.

Munanga (2000) ao refletir sobre as relações étnico-raciais na escola resalta que o preconceito incutido na cabeça do professor, sua incapacidade de lidar profissionalmente com a diversidade e as questões da diferença, além do conteúdo preconceituoso dos livros e materiais didáticos, assim como a violência física e simbólica que muitos alunos negros sofrem cotidianamente em suas trajetórias escolares, entre outras questões, tem sido o fio condutor para desestimular o aluno negro, assim como prejudicá-lo no seu processo de ensino e aprendizagem. O trecho a seguir reforça muito bem essa questão:

[...] os outros professores de outras disciplinas junto com as equipes técnicas, junto com os diretores e os demais funcionários, eles nos olham quando a gente trabalha com a disciplina de matriz africana de uma forma completamente discriminatória [enfática]. A coisa mais fantástica que eu posso te dizer dessa minha experiência é que eu não tenho problemas com os alunos. Os alunos não se recusam a entender, a compreender, a ler, a fazer desenhos dos deuses africanos, a fazer cartazes e pregar na parede. Agora eu sinto isso em relação aos professores, eu sinto em relação à administração escolar [...] (PROFESSORA D).

Telles (2003, p. 312) entende que o racismo e a desigualdade racial “persistem na exclusão de pessoas negras e as impede de gozar as oportunidades surgidas como o desenvolvimento econômico brasileiro e a restituição dos direitos de cidadania”. Por isso o autor diz que para resolver o problema da desigualdade racial, fazem-se necessárias, de maneira combinada, políticas públicas universalistas e políticas públicas específicas como as ações afirmativas que podem ajudar de forma significativa a amenizar um pouco das perdas e o sofrimento da população negra ao longo dos anos no percurso histórico brasileiro.

Nessa mesma direção Guimarães (2009) define este combate ao racismo com antirracismo. Coloca o racismo como a posição estrutural de

desigualdade social entre as raças, sustentada pelo permanente cultivo das diferenças. Coloca ainda como principais ações antirracistas, a reidentificação dos negros em termos étnicos e culturais, a reconstrução da negritude a partir do resgate da herança africana.

Diante deste contexto, nos perguntamos: de que maneira a memória e o não silenciamento podem nos ajudar a realizar aproximações com a questão racial, um dos principais problemas da realidade brasileira e que está tão latente na escola e que tanto interfere no pensar/ fazer educação? Vejamos outros relatos:

[...] Eu converso bastante com eles em relação ao que seria ser superior ou inferior por causa da cor da pele. O que faria a gente ser melhor ou pior. Que não existem pessoas melhores ou piores. Não é só a cor da pele que vai mostrar que a gente é melhor ou pior. Procuro mostrar que existem outros valores muito maiores [...]. Dou muito exemplo do que o negro conseguiu hoje, batalhou, porque o negro muitas vezes não consegue ocupar espaço. Será que é culpa dele? Ou é do Estado que não toma iniciativas? Mostro exemplos concretos. Pego alunos negros e brancos, peço para falar sobre sua vida. Na minha turma, eu percebo que os conflitos têm diminuído muito, porque eu trabalho bastante na sala de aula a questão do racismo, da discriminação do negro na sociedade (PROFESSORA E).

[...] Olha, a escola está mudando! Não em termos assim, geral, mas uma sementinha que se plante aqui, outra ali, vai fazer que a escola comece a mudar. Nas reuniões pedagógicas, a gente sempre está debatendo sobre isso, principalmente quando se trata da violência na escola [...]. Acho que o medo de ser rotulado de racista faz com que muitos professores não gostem de tocar no assunto [...]. Já fizemos palestras, vários trabalhos com os alunos sobre o tema, apesar de, na nossa comunidade, não termos alunos negros, quer dizer.... Escurinhos, né? Aqui na nossa escola, a clientela é das redondezas e negros são poucos (PROFESSORA F).

Esses relatos acima nos fazem (re)pensar sobre o papel da escola na formação cidadã do educando na atualidade. Corroboramos com as ideias de Linhares (2000) quando afirma que devemos provocar o debate apontando perspectivas que desocultem opressões, ousar penetrar nos espaços sob neblina. A proposta é, justamente, aproveitar estas pequenas pistas de movimentos dentro da escola que, mesmo miúdas e em boa parte negligenciadas, possam nos ajudar a escapar do conformismo e das profecias de que a escola não tem jeito.

Quem sabe, para ultrapassar essa dificuldade - expressada na narrativa selecionada - possamos todos trabalhar a valorização da cultura popular, das comunidades quilombolas, a contextualização da cultura e religiosidade negra, da história, as lendas, as crenças, a medicina popular, os hábitos alimentares que foram herdados dos antepassados, envolvendo os alunos em oficinas de artesanato local, de fabricação de farinha, fabricação dos instrumentos, a valorização do Batuque, do Marabaixo e de outras atividades nessa direção? O

objetivo seria fazer com que os alunos (re)conheçam melhor os legados da cultura africana no Brasil e no Amapá, além de compreenderem melhor a história de seus antepassados. Essas e outras questões poderiam amenizar as dificuldades que muitos profissionais enfrentam em sala de aula como se observa no relato da professora C:

[...] a maior dificuldade nossa, por exemplo, é quando tínhamos que discutir nos encontros sobre a religião de matriz africana. Você observava as pessoas se benzendo, as pessoas falando 'Credo... Deus me livre!' [Risos]. Então há uma resistência por parte do professor em compreender isto [...]. É complicado porque tem gente que dificuldade de compreender o outro e entender que o espaço da escola não é o espaço da doutrinação (PROFESSORA C).

É certo que as lacunas, ambiguidades e ambivalências que evidenciam a força das sutilezas de uma cultura racista muito fortemente introjetadas em todos nós serão aspectos que limitarão o sucesso das ações pedagógicas, contudo elas podem ser superadas justamente por essas mesmas ações.

Os cursos de formação de professores se revelam imprescindíveis nesse processo de mudança como assinalam alguns autores e autoras: Alves (2011), Coelho (2009), Gatti (2019), Gomes (2012), Saviani (2019), entre outros/as. A questão do preparo do professor para lidar com situações de discriminação racial é de extrema relevância, tendo em vista o lugar ocupado pelo professor no processo de aprendizagem de conteúdos, de valores e de formas de ver o mundo. Para Cavalleiro (2018), promover uma educação para o entendimento das diferenças étnicas, livre de preconceitos:

[...] representa uma possibilidade real da formação de sujeitos menos preconceituosos nas novas gerações. A prevenção de práticas discriminatórias, penso, requer um trabalho sistemático de reconhecimento precoce da diversidade étnica e dos possíveis problemas que o preconceito e a discriminação acarretam em solo brasileiro, desde a educação infantil – familiar e escolar. Tal prática pode agir preventivamente no sentido de evitar que pensamentos preconceituosos e práticas discriminatórias sejam interiorizadas e cristalizadas pelas crianças num período em que elas se encontram muito sensíveis a influências externas, cujas marcas podem determinar sérias consequências a vida adulta (CAVALLEIRO, 2018, p. 38).

Assim sendo, o desenvolvimento de uma consciência crítica em relação às discriminações relativas ao outro, a desmistificação da visão estereotipada dos diversos povos, das religiões, das etnias, etc. É um passo importante nesse processo de combate ao racismo e na promoção da valorização do negro e das culturas de matrizes africanas.

6. Considerações finais

Não obstante há esse debate que ora apresentamos neste texto, que se iniciou e se fortaleceu com a emergência do Movimento Negro no cenário

nacional, o que verificamos ainda – também através das narrativas desses professores - tentativas de camuflar a desigualdade racial, mediante um processo de naturalização, apoiado, ainda, na ideia de democracia racial construída a partir de Gilberto Freire na década de 1930, bastante questionada hoje, é certo, mas que ainda parece nutrir o imaginário de muitos brasileiros.

A discriminação racial, uma das faces do racismo está presente na escola, nos currículos, nas práticas e nas atitudes dos seus profissionais. Portanto, a busca de alternativas para a sua superação está inserida também no bojo da luta pela reinvenção da “escola que somos”, da escola que, historicamente, nas nossas narrações, tem ocupado um lugar ora de reprodução de iniquidades, ora de construção de caminhos de resistências em direção a outros processos escolares mais libertadores.

É pertinente destacar que ainda hoje, os livros didáticos utilizados nas escolas brasileiras, no geral, apresentam uma história negativa, racista, discriminatória e preconceituosa do negro e da negra, o que gera estereótipos negativos na medida em que fazem uma representação positiva do branco em detrimento de outros. No estado do Amapá, por exemplo, as atividades didáticas voltadas para a questão quilombola na maioria das escolas são muito pontuais, acontecendo somente por ocasião de datas comemorativas como, por exemplo, o Dia Nacional da Consciência Negra, 21 de abril (descobrimiento do Brasil), entre outras (CUSTÓDIO, 2019).

As narrativas de professores e professoras apresentadas ao longo do texto, sinalizam para a necessidade rever o papel e funcionalidade da escola, ensejando outros processos mais plurais que venham a consolidar uma democracia mais efetiva e solidária em que a discriminação ceda lugar ao respeito à diferença, assim como a valorização da cultura e religiosidade dos povos tradicionais.

Acreditamos, portanto, que a educação é uma das ferramentas para combate ao racismo e na promoção da valorização do negro e das culturas de matrizes africanas. Para isso é fundamental instrumentalizar o professor teórica e metodologicamente para encarar esse desafio. É importante desestabilizar essa memória que formata a visão de negritude do professor tanto branco como negro como algo negativo e que se encontra no nível das emoções, nas crenças, nas sutilezas da aprendizagem de valores, nos modos de ver o outro, o diferente. Diante desse contexto nos perguntamos: Como trabalhar com o/a professor/a para que ele/ela saiba encarar o desafio de desmistificar as ideias estereotipadas cristalizadas no imaginário da população? Como conceber a educação que ajude a fraturar essa racionalidade universalizante e hierarquizadora, com base numa memória opressora e racista?

Há, portanto, a urgente necessidade de se considerar a questão racial e a (re)construção das identidades culturais num encontro dialógico que teça o pertencimento a um projeto educacional inclusivo, pondo em evidência os conflitos e as aproximações não apenas do ponto de vista étnico, mas também do ponto de vista da cultural, do gênero, além do próprio reconhecimento de cada grupo social com relação à sua contribuição para continuidade da sociedade humana e para a vida no planeta Terra.

Referências

ALVES, Nilda (org.). **Formação de Professores: pensar e fazer**. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

ARAÚJO, Ilze Arduini de; BERNARDES, Vânia Aparecida Martins. Discriminação racial em sala de aula. *In*: RODRIGUES FILHO, Guimes; BERNARDES, Vânia Aparecida Martins; NASCIMENTO, João Gabriel do (Org.). **Educação para as relações étnico-raciais: outras perspectivas para o Brasil**. Uberlândia, MG: Gráfica Lops, 2012. p. 528.

BOSI, Ecléa. **Memória e Sociedade: Lembranças de Velhos**. 14.ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Poder Legislativo, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Lei nº 9.475, de 22 de julho de 1997. Dá nova redação ao art. 33 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 jul. 1997.

BRASIL. Lei nº 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, 10 jan. 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 01, de 17 de junho de 2004. **Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília: 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de implementação das diretrizes curriculares nacionais para educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana**. Brasília: 2009.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). **Pesquisa nacional por amostra de domicílios: síntese de indicadores, 2014** / IBGE, Coordenação de Trabalho e Rendimento. - 2. ed. - Rio de Janeiro: IBGE, 2015. Disponível em: <http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv94935.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2021.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC): educação é a base**. Brasília, DF: MEC/CONSED/UNDIME, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 10 jan. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Censo Escolar da Educação Básica 2021: resumo técnico**. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/resumos_tecnicos/resumo_tecnico_censo_educacao_basica_2021.pdf. Acesso em: 01 fev. 2022.

CAPUTO, Stela Guedes. **Educação nos terreiros e como a escola se relaciona com crianças de candomblé**. Rio de Janeiro: Pallas, 2012.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. **Racismo e antirracismo na educação: repensando nossa escola**. São Paulo: Editora Summus, 2001.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. **Do Silêncio do Lar ao Silêncio Escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil**. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2018.

COELHO, Wilma de Nazaré Baía; COELHO, Mauro Cezar. **Entre virtudes e vícios: educação, sociabilidades, cor e ensino de história**. 1. ed. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2014.

COELHO, Wilma de Nazaré Baía. **A cor ausente: um estudo sobre a presença do negro na formação de professores**. 2. ed. Belo Horizonte: Mazza, 2009.

CUSTÓDIO, Elivaldo Serrão. **Políticas públicas e direito ambiental cultural: as religiões de matrizes africanas no currículo escolar no Amapá, 2014, 198f**. Dissertação (Mestrado em Direito Ambiental e Políticas Públicas) - Universidade Federal do Amapá, Macapá, 2014.

CUSTÓDIO, Elivaldo Serrão. Educação escolar quilombola no estado do Amapá: das intenções ao retrato da realidade. Santa Maria: **Educação-Revista da UFSM**, Produção contínua, v. 44, pp. 1-21, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reveducacao/article/view/30826/pdf>. Acesso em: 15 jul.2019.

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

FAUNDEZ, Antonio; FREIRE, Paulo. **Por uma pedagogia da pergunta**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

FILIZOLA, Gustavo Jaime; BOTELHO, Denise Maria. Lei 10.639/2003: caminhos para desconstrução do racismo epistêmico/religioso no ambiente escolar. **Form. Doc.**, Belo Horizonte, v. 11, n. 22, p. 59-78, set./dez. 2019. Disponível em: <https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbpf/article/view/251/218>. Acesso em: 18 nov. 2021.

GATTI, Bernadete Angelina *et al.* **Professores do Brasil: novos cenários de formação**. Brasília, DF: Unesco, 2019.

GOMES, Nilma Lino. **Indagações sobre Currículo**. Diversidade e Currículo. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008.

GOMES, Nilma Lino (Org.). **Práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei nº 10.639/2003**. Brasília: MEC; Unesco, 2012.

GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo. Cor e Raça. In: SANSORE, Livio; PINHO, Osmundo Araújo (Orgs). **Raça: novas perspectivas antropológicas**. 2. ed. Rev. Salvador: Associação Brasileira de Antropologia, EDUFBA, 2008.

GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo. **Racismo e antirracismo no Brasil**. São Paulo: Editora 34, 2009.

HASENBALG, Carlos. **Discriminação e desigualdades raciais no Brasil**. 2. ed. Trad. Patrick Burglin. Belo Horizonte: Editora da UFMG; Rio de Janeiro: IUPERJ, 2005.

HENRIQUES, Ricardo. **Desigualdade racial no Brasil**: Evolução das condições de vida na década de 90. Mimeo, 2001. Disponível em: https://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/TDs/td_0807.pdf. Acesso em: 10 jan. 2020.

KNOBLAUCH, Adriane. Religião, formação docente e socialização de gênero. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 43, n. 3, p. 899-914, jul./set., 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/ZnHtGRPtNZqgqNd8bWZYSm/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 01 fev. 2022.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2003.

LINHARES, Célia. Projeto de Pesquisa. **Experiências Instituintes em Escolas Públicas**: Memórias e Projetos para Formação de Professores, 2000.

LINHARES, Célia; NUNES, Clarice. **Trajetórias de Magistério**: memórias e lutas pela reinvenção da Escola Pública. Rio de Janeiro: Quartet, 2000.

MELUCCI, Alberto. **Por uma sociologia reflexiva**: pesquisa qualitativa e cultura. Petrópolis: Vozes, 2005.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 11. ed. São Paulo, HUCITEC, 2008.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez, 2000.

MUNANGA, Kabengele. **Negritude**: usos e sentidos. Belo Horizonte: Autêntica, 2009 (Coleção Cultura Negra e Identidades).

MUNANGA, Kabengele (org.). **Superando o Racismo na Escola**. Brasília: Ministério da Educação, 2000.

RODRIGUES, Edile Maria Fracaro; JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo. **Fundamentando pedagogicamente o Ensino religioso**. Curitiba: IBPEX, 2009.

SANTOS, Erisvaldo Pereira dos. **Formação de professores e religiões de matrizes africanas**: um diálogo necessário. Belo Horizonte: Nandyala, 2010 (Coleção Repensando África, volume 4).

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica, quadragésimo ano**: novas aproximações. Campinas, SP: Autores associados, 2019.

TELLES, Edward. **Racismo à Brasileira**: uma nova perspectiva sociológica. Trad. Ana Arruda Callado, Nadjeda Rodrigues Marques, Camila Olsen. Rio de Janeiro: Relume Dumará/Fundação Ford, 2003.

VALENTE, Gabriela; DANTAS Adriana Santiago Rosa. Práticas docentes e relações étnico-raciais: Reflexos da sociedade brasileira. **Cadernos de Pesquisa**, v.51, artigo e07327, p. 1-17, 2021. <https://doi.org/10.1590/198053147327>. Disponível em:

<http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/cp/article/view/7327/4160>. Acesso em: 10 fev. 2022.

Contribuição dos autores

Autor 1: Participação no levantamento e coleta dos dados, análises, escrita e revisão final do artigo.

Autor 2: Participação no levantamento e coleta dos dados, análises, escrita e revisão final do artigo.

Enviado em: 22/abril/2021 | Aprovado em: 15/novembro/2021