

RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E ORIENTAÇÕES LEGAIS PARA O TRABALHO PEDAGÓGICO: UM OLHAR A PARTIR DE DOCUMENTOS DE UMA ESCOLA


RELACIONES ETNICO-RACIALES Y DIRETRICES LEGALES PARA EL LABOR PEDAGÓGICO: UNA MIRADA A PARTIR DE LOS DOCUMENTOS DE UNA ESCUELA

ETHNO-RACIAL RELATIONS AND LEGAL ORIENTATIONS FOR PEDAGOGICAL WORK: A LOOK FROM THE DOCUMENTS OF A SCHOOL

Recebido em: 31/01/2023

Aceito em: 01/04/2023

Laura da Silva de Aguiar¹ 

Mariana Scussel Zanatta² 

Resumo: Discursos sobre as relações étnico-raciais têm circulado para a construção de uma sociedade igualitária. Este artigo resulta de pesquisa qualitativa bibliográfica e documental, orientada pela seguinte questão: Quais são os registros acerca da EREER em documentos orientadores de práticas pedagógicas em uma escola da rede estadual de ensino de Caxias do Sul? Foram analisados o Regimento Escolar, o Projeto Político Pedagógico e o perfil étnico-racial dos estudantes da instituição. Também foram analisados dados do Tribunal de Contas do Estado (TCE-RS) de 2016 a 2018, quanto à implementação do artigo 26-A da LDBEN nas escolas municipais com o intuito de observar informações contextuais da cidade acerca do objeto de estudo. Observou-se a superficialidade de referências à EREER nos dados da rede municipal, bem como a falta de reconhecimento das identidades plurais dos estudantes nos documentos da escola estadual. Uma possível explicação para a o silêncio quanto à educação antirracista é o alto índice de estudantes declarados brancos e a baixa porcentagem de estudantes pertencentes a outros perfis étnico-raciais. Possivelmente a “pouca diversidade” do público escolar seja tomada como justificativa para a negligência da EREER nos documentos e para a falta de investimentos em formação docente.

Palavras-chave: Educação antirracista, Perfil étnico-racial, Projeto político pedagógico, regimento escolar.

Resumen: Discursos sobre las relaciones étnico-raciales han circulado hacia la búsqueda por más equidad en la sociedad. Este artículo resulta de pesquisa cualitativa bibliográfica y documental, orientada por la pregunta: ¿Cuáles son los registros sobre EREER en documentos guía de prácticas pedagógicas en una escuela de la red pública del estado en la ciudad de Caxias do Sul? El Reglamento Escolar, el Proyecto Político Pedagógico y el perfil étnico-racial de los estudiantes fueron analizados, así como los datos del Tribunal de Cuentas del Estado (TCE-RS) de 2016 hasta 2018. Se verificó el cumplimiento del artículo 26-A de la LDBEN en escuelas municipales como contexto del objeto de pesquisa. Se observó la superficialidad de las menciones al EREER en los datos municipales y escaso reconocimiento de identidades plurales en los documentos de una escuela estadual. Se intenta explicar el silencio cuanto a una educación antirracista por el grande número de estudiantes que se declaran blancos si comparados a otras identidades raciales. Posiblemente se utiliza como justificación la “pequeña diversidad” del publico escolar y para la escasa inversión en formación docente.

Palabras-chaves: Educación antirracista; Perfil étnico-racial; Proyecto Político Pedagógico; Reglamento escolar.

¹ Mestranda em Educação – Programa de pós-graduação em Educação – FAGED/UFRGS. Especialista na Docência em Educação Básica e Profissional – IFRS/Caxias do Sul/RS (2021). Especialista em Gestão Escolar pelo IFFAR – Júlio de Castilhos/RS (2020). Licenciada em Ciências Biológicas pelo IFFAR – Júlio de Castilhos/RS (2017). E-mail: laura.aguiar@ufrgs.br

² Doutora em Sociologia – Programa de Pós Graduação em Sociologia – UFRGS (2016). Bacharel em Ciências Sociais pela Universidade Federal de Santa Maria (2004). Professora do Instituto Federal do Rio Grande do Sul – Campus Caxias do Sul/RS. E-mail: manazanatta@gmail.com

Abstract: Speeches about ethno-racial relations have been around the perspective of the construction of an egalitarian society. The present text results from a bibliographical and documental qualitative research, that was oriented by the following question: which records about ERER in documents that guide the pedagogical practices in a state school in Caxias do Sul? The School Statute, the School Policy and the students' ethno-racial profile were analyzed, as well as data from Tribunal de Contas do Estado (TCE-RS) from 2016 to 2018 concerning the implementation of article 26-A of the LDBEN at the town schools in Caxias do Sul, with the purpose of register contextual information of the municipality about the study subject. It observed only superficial references to the ERER in data collected by the TCE-RS in town schools, as well as lack of recognition of the students' plural identities and the ERER in analyzed state school's documents. A possible explanation for the silence concerning antiracist education is the students' ethno-racial profile, considering the high level of self-declared white students and low percentage of students belonging to other ethno-racial profiles. Possibly, the school community's "low diversity" may be taken as a justification for the ERER negligence in educational documents.

Keyword: anti-racist education, ethno-racial profile, school policy, school statute.

INTRODUÇÃO

Muitas são as abordagens para trabalhar a pluralidade étnico-racial, tanto no que se refere à valorização da história e das culturas africanas, afro-brasileiras e indígenas, quanto à dimensão relacional associada a tensões e conflitos em uma sociedade racializada e discriminatória (MEINERZ, 2017). Esses são desafios do cotidiano que requerem de educadores e do conjunto da comunidade escolar a intenção de promover uma educação antirracista. A valorização da diversidade cultural passa pelo estudo de fontes históricas acerca da formação sociocultural da sociedade brasileira (MEINERZ; KAERCHER; ROSA, 2021). E tais conhecimentos são indispensáveis à formação integral dos estudantes enquanto cidadãos. Nesse contexto, a problematização deste estudo parte da seguinte questão: Quais são os registros acerca da Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER) em documentos norteadores de práticas pedagógicas em uma escola da rede estadual de ensino de Caxias do Sul?

A fim de responder essa questão foi realizada uma pesquisa qualitativa, por meio de pesquisa bibliográfica e documental. Conforme, Silveira e Córdova (2009) a pesquisa qualitativa busca compreender e explicar dinâmicas da realidade social, ocupando-se de aspectos que não podem ser quantificados. A pesquisa documental seleciona fontes diversas, ligadas à problemática da pesquisa, que ainda não passaram por tratamento analítico, tais como dados estatísticos, textos jornalísticos, documentos oficiais entre outros (FONSECA, 2002).

A pesquisa documental foi desenvolvida em uma escola situada em um bairro central do município de Caxias do Sul, RS. Durante a realização da pesquisa, a escola contava com 1500 estudantes e dispunha de salas de aula equipadas, laboratórios de informática e ciências,

além de ginásio esportivo e área coberta para eventos. A pesquisa documental tomou como material empírico o Regimento Escolar e o Projeto Político Pedagógico (PPP), buscando-se identificar referências à ERER (SILVA, 2020).

Muitos estudos sobre ERER foram realizados nos últimos 20 anos, desde a publicação da Lei 10.639, em 2003, que redigiu o artigo 26-A³ da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN - Lei 9.394/1996), tornando obrigatório o estudo da história e da cultura africana e afro-brasileira, com intuito reparar injustiças históricas. Essa legislação resultou da importante atuação do movimento negro (GOMES, 2017) levando à organização e à implementação de políticas públicas de ações afirmativas, buscando contribuir para o aumento de oportunidades educacionais para uma parcela historicamente excluída do acesso a direitos sociais e com pouca representatividade em espaços de poder e em produtos culturais legítimos, tais como livros didáticos e currículos escolares (GOMES, 2012, OLIVEIRA; ROSA; FURTADO, 2021). É um trabalho árduo e constante de desconstrução do pensamento fixo eurocêntrico acerca da formação social do Brasil, em que a participação dos povos originários e dos imigrantes da diáspora africana, são invisibilizados. O estudo da história tem se mantido restrito a abordagens superficiais da escravidão, as quais levam à estigmatização de uma importante parcela da população. A legislação, contudo, prevê a valorização de lideranças negras e indígenas, o conhecimento de valores, produções culturais e reivindicações desses grupos (SILVA, 2016). Conforme ressalta Oliva (2012, p. 32) uma sociedade é caracterizada por diversidade de distintas ordens tais como “[...] origem, social, gênero, profissão, cor, idioma, idade, região, escolaridade, território, religião [...]”. Mas se a sociedade se representa como homogênea, são criadas distâncias e hierarquias sociais.

A diversidade identitária, precisa ser abordada em sala de aula para que se estimule a construção das relações de identificação e pertencimento, de forma que todos os estudantes percebam a complexidade cultural. Cabe ressaltar a necessidade de reconhecer e valorizar a “pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro” um dos objetivos previstos na LDBEN.

TERMINOLOGIAS VOLTADAS ÀS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

Diversas são as concepções que caracterizam a palavra cultura, ou seja, cultura é um termo polissêmico. A palavra cultura tem a sua origem no vocábulo latino *colere* que significa cultivar, associado às produções agrícolas, tendo essa acepção estendida também aos estudos

³ O artigo 26-A foi alterado em 2008, pela Lei 11.645, que incluiu a história e as culturas dos povos originários nos currículos escolares.

de longa duração realizados pelas pessoas consideradas como cultas ou cultivadas. Ao longo dos anos e das transformações da sociedade, a palavra cultura foi sendo incorporada a novos discursos, decorrentes de lutas reivindicatórias de movimentos sociais, bem como a distintas concepções teóricas como as da antropologia, da sociologia e dos estudos culturais. Neste artigo o conceito de cultura em uma perspectiva sociológica refere-se à diversidade cultural, incluindo práticas sociais, linguagens, maneiras, crenças, costumes, valores e realizações, os quais são característicos de diferentes grupos humanos, refere-se à identidade e à consciência de si, possibilitando demarcar distinções em relação a outros grupos (ELIAS [1939] 1994).

A cultura é entendida como uma construção histórica, seja como concepção, seja como uma das dimensões do processo social. Neste estudo, a diversidade cultural é um aspecto central da reconstrução de relações étnico-raciais quando são valorizadas epistemologias afro-brasileiras e valores civilizatórios como a corporeidade, a oralidade e a ancestralidade (BRANDÃO, 2010) na busca por uma sociedade igualitária. Santos (2006) considera a cultura como território de disputas em lutas reivindicatórias por liberdade e acesso a direitos tais como o pleno desenvolvimento e o progresso social. Nessas lutas busca-se combater a exploração de uma parcela majoritária da sociedade por uma minoria que detêm os meios econômicos e simbólicos de opressão.

Do mesmo modo que a palavra cultura, o conceito de raça apresenta inúmeras dimensões, de acordo com o tempo e espaço em que a palavra é adotada. Surgiu para ser aplicado nas ciências naturais com a finalidade de classificar plantas e animais. O termo raça, no contexto medieval, foi utilizado como caracterização de linhagem e descendência de famílias e era empregado para categorizar e hierarquizar a sociedade feudal. Já na modernidade, depois de mais de três séculos de diáspora e escravização de populações de diferentes etnias africanas, no contexto de lutas e conquistas abolicionistas, no final do século XIX e início do XX, o termo raça foi retomado. A palavra foi utilizada para legitimar desigualdades e exclusão social de africanos, de seus descendentes afro-brasileiros e também indígenas e mestiços. Nesse período, a classificação da humanidade em raças a partir de teorias racialistas considerava traços fenotípicos, tendo como base a cor da pele. Tais teorias aceitas como científicas, naquele período histórico, foram utilizadas pelas elites econômicas e intelectuais a fim de atribuir legitimidade às hierarquias sociais e manter excluídos dos direitos sociais negros e indígenas. Munanga (2003) salienta que essas teorias foram recuperadas “[...] pelos nacionalismos nascentes como o nazismo para legitimar os

extermínios que causaram à humanidade durante a Segunda guerra mundial.” (MUNANGA, 2003, p. 5).

Nos dias atuais o termo raça é perpassado por ideologias que buscam camuflar a relação de poder e de dominação de grupos ou indivíduos sobre outros. Embora não existam diferentes raças humanas do ponto de vista biológico, o senso comum insiste em utilizar, como critérios de discriminação, as características fenotípicas e as condições socioeconômicas. Esses princípios disseminados pelo imaginário coletivo utilizam a noção de raça como parte de um sistema de hierarquização em que alguns grupos sociais são oprimidos por meio da dominação e exclusão, caracterizando o racismo. Segundo Munanga (2003, p. 7), o racismo é definido como “[...] uma ideologia essencialista que postula a divisão da humanidade em grandes grupos chamados raças contrastadas que têm características físicas hereditárias comuns [...]”. Tais características físicas são utilizadas para atribuir uma suposta materialidade a aspectos cognitivos, psicológicos, estéticos e morais em escalas de valores depreciativas (MUNANGA, 2003).

O racismo classifica o outro como inferior. Em um contexto de racismo estrutural, a noção de raça produz estigmatização (ALMEIDA, 2018), mas também é mobilizada como bandeira de luta pelos movimentos sociais em busca de justiça social e reparação histórica (BORDIEU [1998] 2016). Assim a substituição do conceito de raça pelo conceito de etnia é insustentável. Etnia refere-se a um grupo de pessoas com especificidades culturais, geográficas e sociais, sem a dimensão do estigma, das tensões e também das lutas que a noção de raça evoca. Assim, essa substituição costuma ser realizada com o intuito de encobrir os conflitos raciais, sem chegar a resolver as problemáticas resultantes do racismo. Então, diante de discursos e de práticas racistas, infelizmente, ainda devemos empregar o conceito de raça. À medida que o racismo individual transborda as barreiras pessoais passamos a identificar a discriminação a partir de um racismo estrutural (ALMEIDA, 2018). Esse fenômeno está atrelado às relações sociais e envolve preconceitos e discriminações manifestas na forma de violências como a coerção de cultos religiosos de matriz africana, restrição à participação e à representatividade política, exclusão de acesso a direitos sociais como educação e saúde, os quais têm implicações nas condições econômicas de existência, configurando-se como relações de poder desiguais na sociedade. Conforme escreve Almeida:

[...] o racismo é uma decorrência da própria estrutura social, ou seja, do modo “normal” com que se constituem as relações políticas, econômicas, jurídicas e até familiares, não sendo uma patologia social e nem um desarranjo institucional. O racismo é estrutural (2018, p. 39).

Desse modo, o racismo foi estruturando-se em um processo histórico e social que manteve as desigualdades do período escravocrata no pós-abolição em decorrência da ausência de políticas de reparação e de garantia de condições básicas de existência, tais como o acesso à terra, ao trabalho assalariado e à educação às mulheres e homens negros após a declaração da Lei Áurea. Essa negação da cidadania, por parte do Estado, teve como consequência uma massa populacional marginalizada e sem os meios para promover a sua subsistência, sofrendo todo tipo de preconceito, inclusive, através de medidas legislativas que impuseram barreiras à escolarização, ao trabalho assalariado nas manufaturas e à participação nas eleições no contexto republicano das primeiras décadas do século XX (ALMEIDA, 2018).

Em uma sociedade onde o racismo é estrutural, os reflexos se dão também nas instituições. O racismo institucional consiste na exclusão ou tratamento de forma desigual de grupos e/ou indivíduos em virtude de seus estereótipos ou características étnico-raciais em instituições públicas ou privadas (ALMEIDA, 2018). As práticas discriminatórias evitam o acesso e prejudicam a participação ou a permanência de coletividades específicas nas instituições, caracterizando o Racismo Institucional. O termo surgiu na década de 1960, nos Estados Unidos, e foi introduzido no Brasil para descrever a forma dissimulada como a sociedade brasileira preserva a desigualdade sob o manto de uma ilusória democracia racial. Ele amplia “[...] o conceito clássico de racismo, levando-o para além do escopo limitado do indivíduo. O conceito interpela as instituições a se repensarem diante de sua seletividade racial em relação a indivíduos e grupos [...]” (MORAES, 2013, p. 11). A autora destaca que tal seletividade constitui-se como um mecanismo estrutural, o qual restringe direitos à população negra e garante espaços de privilégio aos brancos.

O racismo afeta os processos de pertencimento e identificação dos negros nos diferentes espaços que compõem a sociedade, sobretudo entre os jovens no ambiente escolar, uma vez que a adolescência é um período marcado pela busca da afirmação identitária. Em contextos de invisibilidade e desvalorização da cultura e do movimento negro, crianças e jovens não se reconhecem em sua ancestralidade, tendem a negá-la. As restrições no mercado de trabalho, as dificuldades de acesso aos sistemas de saúde, educação, segurança e lazer são exemplos das dificuldades em encontrar um lugar de pertencimento e o privilégio concedido à descendência europeia.

A identidade cultural dos sujeitos na pós-modernidade, segundo Stuart Hall (2006) representa a identificação com várias identidades, resultantes de processos históricos

associados às migrações, à globalização e à conectividade propiciada pelos meios de comunicação e transporte. Assim, o conceito de identidade se constitui por meio de uma concepção histórica e não biológica.

A identidade torna-se uma “celebração móvel” formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam. É definida historicamente, e não biologicamente. O sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um “eu” coerente (Hall, 2006, p. 13).

As identidades, portanto, são identificações e sentimentos de pertencimentos que se constituem através das relações sociais vivenciadas pelos grupos e pelos indivíduos. Na sociedade brasileira, caracterizada pela pluralidade étnico-racial e pela variedade de culturas, costumes e saberes, as escolas desempenham um papel fundamental. Os currículos escolares são espaços que podem contribuir para a conservação ou para a transformação das relações raciais, mantendo a valorização da cultura hegemônica ou alargando as concepções de cultura de modo a incorporar e valorizar saberes e fazeres afro-brasileiros e indígenas para a promoção de identificação e de representatividade. A escola como uma instituição imersa no contexto de racismo estrutural é também espaço de experiências racializadas dolorosas, as quais precisam ser problematizadas. Esses apontamentos, quando presentes nos conteúdos programáticos, seja por meio de disciplinas específicas, ou de forma interdisciplinar em projetos integradores, são fundamentais para os estudantes reconhecerem e se considerarem pertencentes aos ambientes educacionais.

AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NOS AMBIENTES EDUCACIONAIS

Quanto mais ampla a diversidade cultural, socioeconômica e política, mais complexo é o desenvolvimento da práxis educativa. Trabalhar nos ambientes educacionais os processos de formação sociocultural abordando especificamente relações étnico-raciais marcadas por tensões requer o respeito aos direitos dos cidadãos. De acordo com Silva (2011) a ERER busca formar mulheres e homens que tenham o compromisso de promover igualdade socioeconômica e representatividade política, sem que sejam descuidados os direitos às diversas formas de ser, pensar e viver dos diferentes grupos que compõem a sociedade brasileira.

A escola, portanto, tem compromisso não apenas com a formação científica, mas também com a construção de valores e consciência social. Partindo desse princípio, os

ambientes educacionais, independentemente dos seus níveis e graus de ensino, não podem deixar as múltiplas identidades no esquecimento, legitimando apenas a cultura eurocêntrica.

A escola tem compromisso com cada estudante de modo que as diversas raças, práticas culturais, religiões, gostos e estilos de vida precisam ser reconhecidos e valorizados por meio de projetos de estudo. Tal abordagem precisa ir além do foco na exploração do trabalho de pessoas escravizadas e do enaltecimento da imigração e colonização europeia. Abordagens históricas acríicas que tem predominado em livros didáticos e práticas pedagógicas refletem o pouco espaço para a EREER em currículos de formação inicial e continuada de professores. Então, sinalizamos aqui duas preocupações, a primeira inquietação refere-se aos materiais didáticos que, mesmo com as exigências previstas em editais do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), que tomam como referência o artigo 26-A da LDBEN, ainda têm em textos e imagens uma representação das populações negras e indígenas que naturaliza a condição histórica de subalternidade, sem problematiza-la suficientemente (OLIVEIRA; ROSA; FURTADO, 2021).

A segunda inquietação refere-se ao descumprimento do referido Artigo 26-A nas práticas escolares por restringir o ensino da história e das culturas africana, afro-brasileira e indígena a datas festivas, em uma abordagem pontual e superficial, sem incluir nos programas de estudo de todo o período letivo esses assuntos. A abordagem das populações indígenas, por exemplo, desconsidera a diversidade de etnias, línguas e modos de viver, bem como as suas lutas históricas por demarcação e respeito aos seus territórios tradicionais. O que se observa é uma abordagem folclorizada que os situa em um passado remoto durante o “descobrimento” do Brasil, naturalizando a violência simbólica da catequização que contribuiu para práticas de genocídio. São abordagens que desconsideram a necessidade de alargamento das cosmologias e epistemologias estudadas nas instituições educativas como formas não somente de contribuir para o respeito aos povos e aos seus saberes tradicionais, mas também como forma de ampliação dos conhecimentos produzidos nos espaços educativos.

Nesse mesmo cenário analisamos as abordagens ainda frequentes da história das populações oriundas de diversas regiões e grupos étnicos do continente africano, a qual costuma ser realizada de forma restrita ao processo de aniquilamento identitário próprio ao sequestro e tráfico escravocratas. O silenciamento em relação à diversidade reatualiza as diversas formas de humilhação realizadas em navios negreiros e mercados de escravos que separaram famílias, em ciclos econômicos de exploração intensa de mão de obra escravizada em fazendas e engenhos (FURTADO [1959] 2007; SILVA et al., 2017). Suas histórias de

aquilombamento, movimentos coletivos de solidariedade e superação que se mantiveram no pós-abolição (NASCIMENTO, 2021), não costumam ser narradas, nem sua organização social e estratégias de sobrevivência e de enfrentamento de modo a se inserir em uma sociedade na qual sua presença não é concedida.

E a partir daí, muitos relatos históricos que não são ensinados nos currículos escolares, como a construção de clubes sociais negros, centros religiosos, agrupamentos e moradias (cortiços), a imprensa negra, as produções literárias, as participações nas práticas de cura, nas forças armadas (SILVA et al., 2017) entre outras contribuições culturais, deveriam ser trabalhadas de forma cotidiana, conforme orienta a legislação. Desse modo são necessárias alterações curriculares e reorganização de conteúdos programáticos para que as escolas assumam posturas de valorização da pluralidade de identidades brasileiras, em concordância com o proposto por Oliva (2012) que defende a construção de espaços pedagógicos para o multiculturalismo e para a mediação relacional e para a produção de identificações étnico-raciais, buscando-se dar visibilidade à pluralidade cultural e identitária.

O descuido decorrente do pouco conhecimento das escolas com essas temáticas, torna difícil a realização de processos de identificação cultural e sentimento de pertencimento dos discentes nos ambientes escolares, dependendo da sua ancestralidade ou origem social. Um trabalho pedagógico de valorização cultural permitiria que crianças e jovens encontrassem espelhos com representações positivas, líderes e personalidades inspiradoras para orientação, motivação e orgulho na sociedade.

A segunda inquietação está relacionada ao corpo de profissionais que atuam nas escolas. Referimo-nos a toda comunidade escolar, porque entendemos que trabalhar temáticas transversais, em especial às associadas às relações étnico-raciais, requerem o compromisso de toda a equipe e não apenas de professores de história e artes. Todas as áreas de conhecimento que contribuem para uma formação integral dos cidadãos precisam assumir a responsabilidade com o projeto democrático da ERE (SILVA, 2016). Tal compromisso vai muito além das atividades comemorativas e das abordagens estereotipadas do "dia do índio" ou da "Semana da consciência negra". Então, isso nos conduz, enquanto docentes, a refletir sobre a necessidade de retomar estudos, buscar novos conhecimentos e essencialmente conhecer o nosso público, suas vivências e contribuições.

A importante referência para os movimentos antirracista e desenvolvimentos de documentos que viabilizam oportunidades e direitos aos diferentes grupos sociais, em especial os negros, a professora e pesquisadora Petronilha Silva (2018), realizou um levantamento de

artigos, dissertações e teses publicados entre 2003 e 2014, relativos à ERER. O levantamento mostrou que os resultados das pesquisas estavam ligados a experiências vivenciadas pelos pesquisadores em estabelecimentos de ensino, bem como às condições do ensino, avaliações, reflexões e sugestões. As publicações tratavam de racismo, etnocentrismo, discriminações e identidades, (SILVA, 2018).

É importante ressaltar que algumas das publicações analisadas por Silva (2018) foram produzidas por professores que atuam na educação básica, e que buscavam uma formação continuada em cursos de pós-graduação, sendo pesquisas vinculadas ao cotidiano das escolas. O trabalho de Silva (2018) também evidencia uma crescente produção entre os anos de 2008 a 2014, possivelmente associada à necessidade de avaliação da implementação do previsto na Lei 10.639/2003, devido à proximidade do ano de 2013, quando haviam decorrido dez anos de sua promulgação. Mesmo com a obrigatoriedade da ERER prevista na legislação, passados quase 20 anos, ainda observamos lacunas no sistema educacional.

Entre todos os assuntos pautados creio que alguns argumentam para a principal problemática referente às relações étnico-raciais dentro das escolas que é o privilégio de valores eurocêntricos em práticas institucionais, os quais abrigam preconceitos e ações discriminatórias não só protagonizadas por indivíduos, mas presentes cotidianamente em recursos didáticos, discursos e práticas de docentes e de estudantes (PINHO; SANTOS, 2014).

LEGISLAÇÃO BRASILEIRA PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

Ciente de um processo estrutural de desigualdade social que se consolidou durante longos períodos históricos do Brasil, a implementação de leis e de resoluções do Conselho Nacional de Educação busca ampliar e assegurar o principal direito descrito no artigo 205 da Constituição Federal Brasileira, 1988: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.” (BRASIL, 1988).

Porém, entende-se que esse direito social enfrenta diversas barreiras para ser garantido, sendo necessárias políticas públicas e também um trabalho de fiscalização. No artigo referido, dentre os princípios de igualdade, ressaltamos a necessidade de promoção de uma educação antirracista. Nesse contexto, com o intuito de fomentar o compromisso político de eliminar as diferentes formas de racismo e preconceito a Organização das Nações Unidas

(ONU) promoveu a Conferência Mundial em Durban, África do Sul, no ano de 2001, garantindo sustentação internacional para o movimento negro brasileiro, favorecendo a aprovação da legislação referida em território nacional.

A lei 10.639/2003, portanto, além de ter sido induzida por compromisso internacional também foi tecida em continuidade a conquistas anteriores como a Lei nº 7.668, de 22 de agosto de 1988, responsável pela criação da Fundação Cultural Palmares (FCP), com o compromisso de divulgar a cultura negra, promovendo políticas públicas “[...] que potencializam a participação da população negra brasileira nos processos de desenvolvimento do Brasil.” (ARAÚJO, 2011).

A FCP é uma instituição pública vinculada ao Ministério da Cidadania que busca a preservação e a valorização da cultura negra com ênfase nas dimensões histórica, econômica e social. Também é função da FCP emitir a certificação para as comunidades quilombolas, documento que reconhece os direitos territoriais das comunidades e disponibiliza o acesso a programas sociais do Governo Federal (BRASIL, 2016). Esta instituição também promove e apoia o artigo 26-A da LDBEN, além de fomentar as diferentes formas de manifestação cultural, protegendo também o patrimônio imaterial afro-brasileiro.

Os avanços legais no que diz respeito às mudanças no currículo escolar e à dimensão relacional no nível da Educação Básica também passa a gerar uma demanda específica: “formar professores para aplicar determinados conteúdos, até então apagados dos currículos escolares e da formação profissional dos docentes” (BRANDÃO, 2010). Entretanto, adentrando os ambientes educacionais é visível que a oferta deste ensino passou a ser função exclusiva dos professores das áreas de ciências humanas e linguagens, infelizmente.

No mesmo ano de 2003 foi criada a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), sendo essa “[...] representante histórica da reivindicação do movimento negro em âmbito nacional e internacional – a questão racial é incluída como prioridade na pauta de políticas públicas do país.” (BRASIL, 2013a). É importante ressaltar que ainda em 2003 surgiu, no Brasil, o sistema de cotas para acesso de negros ao ensino superior, tendo início na Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ), através de uma lei Estadual. Depois da UERJ outras universidades passaram a ofertar vagas através de ações afirmativas, inclusive no Estado do Rio Grande do Sul, como é o caso da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), da Universidade Federal de Pelotas (UFPEL), de todos os Institutos Federais, entre outras instituições públicas. No entanto, o sistema de cotas só foi instituído como política pública, no

ano de 2012, pelo Supremo Tribunal Federal, a partir da Lei 12.711/12, com o intuito de reparar a situação social marginalizada em que vivem as populações negras e os povos indígenas.

Em 2004 foi aprovada pelo Conselho Pleno do Conselho Nacional de Educação, em referência ao artigo 26-A, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (DCNERER) (Resolução CNE/CP nº 1/2004), a partir do Parecer CNE/CP 3/2004, tendo como objetivo:

[...] a divulgação e produção de conhecimentos, bem como de 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. (CNE/CP Resolução 1/2004, p. 11).

Assim o previsto no Artigo 26-A e nas DCNERER deve constar no Projeto Político-Pedagógico (PPP) das escolas, constituindo-se como um dos parâmetros de avaliação e supervisão de práticas educacionais (SILVA, 2011). Nessa circunstância, durante o processo de avaliação da qualidade educacional de um ambiente de ensino, é necessário observar as práticas direcionadas às relações étnico-raciais, as quais precisariam ser orientadas pelo PPP e, portanto, constar nesse documento escolar. O Parecer citado acima também procura garantir o direito a todos os cidadãos brasileiros ao acesso a todas as modalidades e etapas de ensino da Educação Básica, conforme descreve Silva (2011), buscando contribuir para a superação da desigualdade social e das diferentes formas de discriminação racial. O racismo está inserido em todos os âmbitos sociais e, na medida em que se entende que o mesmo se manifesta de inúmeras formas, é imprescindível ampliar e assegurar o direito de aprender por meio do ensino das diferentes culturas, incluindo as manifestações das diferentes etnias indígenas.

No ano de 2007 foi aprovado, em 31 de janeiro, o Parecer da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (CNE/CEB nº 2/2007), relativo à abrangência das DCNERER. O objetivo desse documento era ampliar o ensino dessa temática para a educação infantil, buscando trabalhar a igualdade étnico-racial desde o início da educação básica.

Na sequência, em 2010, a Lei 12.288 instituiu o Estatuto da Igualdade Racial. Esse importante documento foi constituído a partir das demandas da população negra com a perspectiva de reconhecer e abordar a desigualdade racial nas diferentes esferas do governo. O Artigo 1º do Estatuto visa “[...] garantir à população negra a efetivação da igualdade de

oportunidades, a defesa dos direitos étnicos individuais, coletivos e difusos e o combate à discriminação e às demais formas de intolerância étnica.” (BRASIL, 2013, p. 7).

A elaboração e proposição desse documento pela SEPPIR entende como dever do Estado, o acesso de todos os brasileiros independentes da etnia, cor da pele ou condições socioeconômicas à igualdade de oportunidade nos diferentes setores que compõem a sociedade, defendendo sua dignidade e seus valores culturais e religiosos. O Artigo 4º refere-se à participação da população negra de forma igualitária através de políticas públicas, programas sociais e medidas de apoio e fortalecimento promovidos pela esfera federal do Estado e seus respectivos órgãos. Na seção II, destinada à Educação, certifica através do Art. 11 a obrigatoriedade do ensino de história da África e história da população negra no Brasil, em concordância com a LDBEN, já mencionada. É significativo frisar que o Estatuto também incentiva a incorporação da EREER nos cursos de formações de professores.

Em 01 de junho de 2011 foi aprovado o Parecer CNE/CEB nº 6/2011 - Reexame do Parecer CNE/CEB nº 15/2010, este orientava que os materiais pedagógicos utilizados nas escolas das redes de educação básica interagissem com políticas públicas de educação antirracista do seguinte modo:

É responsabilidade dos sistemas de ensino e das escolas identificar a incidência de estereótipos e preconceitos garantindo aos estudantes e à comunidade uma leitura crítica destes de modo a se contrapor ao impacto do racismo na educação escolar. É também dever do poder público garantir o direito à informação sobre os contextos históricos, políticos e ideológicos de produção das obras literárias utilizadas nas escolas, por meio da contextualização crítica destas e de seus autores (BRASIL, 2011).

Essa atenção às obras literárias e aos seus contextos de produção, realizada em uma perspectiva crítica é fundamental à promoção de condições de pertencimento para todos os grupos de estudantes nos ambientes educativos. Assim, a escolha de obras literárias que mostrem as contribuições africanas, afro-brasileiras e indígenas e que sejam produzidas por autoras e autores que expressem a pluralidade étnico-racial brasileira tem importante papel no combate às práticas racistas.

Cabe aqui, também apontar, nesse contexto histórico das normativas, que entre 2003 e 2015 o governo federal esteve mais aberto às reivindicações históricas dos movimentos sociais, buscando institucionalizar demandas sociais e induzir mudanças na sociedade por meio de políticas públicas.

ANALISE DOCUMENTAL DE UMA ESCOLA PÚBLICA DA REDE ESTADUAL NO MUNICÍPIO DE CAXIAS DO SUL

A cidade, em que está situada a escola pesquisada, apresenta uma população estimada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), conforme publicação de 2020, em 517.451 habitantes, distribuída nas diferentes regiões demográficas que delimitam o seu território. Devido ao atraso na realização do censo de 2020, serão considerados os dados do censo de 2010, no que se refere à raça/cor, referentes ao estado do Rio Grande do sul, ao município de Caxias do Sul e ao bairro em que a escola está localizada (Quadro 1).

Quadro 1. Perfis étnico-raciais conforme autodeclaração de raça/cor no estado, município e bairro em que está situada a escola do estudo.

Censo IBGE Raça/cor	Estado do Rio Grande do Sul	Município de Caxias do Sul	Bairro Central
Branca	83,22%	82,8%	88,98%
Preta	5,57%	3,31%	1,99%
Amarela	0,33%	0,41%	0,16%
Parda	10,57%	13,36%	8,86%
Indígena	0,31%	0,11%	0,01%
Total de habitantes	10.693.929 ha	435.564 ha	9.237 ha

Fonte: Elaborado pela autora, a partir de dados do IBGE (2010).

Em relação aos dados populacionais do município, conforme os dados do IBGE (2010), as regiões periféricas tem um percentual maior de negros (pretos e pardos) do que a região central, habitada majoritariamente por brancos. Esses dados explicam a presença de poucos estudantes negros na escola analisada. Segundo a Agência do IBGE de Caxias do Sul, a distribuição da população nas regiões da cidade é resultado de um processo histórico de colonização, em que a região central apresenta fortes traços da imigração italiana (CAXIAS, 2011). Esses dados também podem ser interpretados como consequência de processos históricos de discriminação racial e de segregação socioespacial (COSTA; BARTHOLO, 2014).

As escolas estaduais de Caxias do Sul têm suas atividades pedagógicas, financeiras e gestoras regidas pela 4ª Coordenadoria de Educação do RS (CRE), localizada na mesma cidade. Como esfera superior, todas as orientações e normativas que conduzem o trabalho educacional são designadas pela Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Sul

(SEDUC). Os documentos escolares, como Regimento e Projeto Político-Pedagógico são propostos pelos gestores das instituições, submetidos à apreciação da comunidade escolar e, posteriormente, avaliados e aprovados pela CRE.

A Escola, cujos documentos foram analisados, situa-se em um bairro considerado nobre no município de Caxias do Sul, pertencendo à região central da cidade, o que, em razão da segregação socioespacial justifica o perfil étnico-racial do Censo/IBGE de 2010, em que a população branca concentra-se nas regiões centrais. No ano da realização da pesquisa, 2020, a escola atendia 1540 estudantes, distribuídos entre os três turnos de funcionamento, conforme seu nível de ensino: médio ou fundamental. Todos os alunos estavam matriculados através do ISE (Informatização da Secretaria de Educação - SEDUC) que controla as matrículas. Esse sistema armazena dados sobre os alunos, incluindo a declaração étnico-racial realizada pelo responsável pela matrícula de cada estudante. Examinando essas informações foram registradas as seguintes informações (Quadro 2).

Quadro 2. Perfil étnico-racial dos estudantes da escola.

Autodeclaração étnico-racial	Nº de estudantes	Percentuais
Branca	1284	83,4%
Parda	191	12,5%
Preta	38	2,4%
Indígena	02	0,1%
Não declarada	25	1,6%
Total de estudantes	1540	100%

Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados do ISE.

Comparando os dados demográficos dos Quadros 1 e 2 é possível observar semelhança entre o perfil étnico-racial do estado do Rio Grande do Sul, da cidade de Caxias do Sul, do bairro central e da escola estudada. É visível um índice populacional de cor branca superior aos demais grupos étnico-raciais.

O regimento escolar é o documento que orienta as ações burocráticas da instituição de ensino, descrevendo seus objetivos, sistemas e etapas de escolarização, as funções administrativas, pedagógicas, sociais, financeiras e os processos organizacionais da escola, de acordo com as normativas designadas pela mantenedora.

O PPP, assim como o regimento, também é construído a partir da contribuição da equipe diretiva, corpo docente, funcionários, e comunidade escolar em geral. Porém, a elaboração desse documento é realizada com maior autonomia, uma vez que nele é descrito o planejamento, o trabalho pedagógico e as estratégias para a reconstrução de um ensino-

aprendizagem de qualidade (VEIGA, 2007). Esse documento registra também a realidade socioeconômica da comunidade escolar, além de ressaltar os inúmeros papéis da escola, que vão além da produção de conhecimentos científicos, trabalhando também a reconstrução de valores, ética, consciência política e formação de pensamento crítico que contribuem para o exercício da cidadania, conforme ressalta o PPP da escola pesquisada:

[...] A escola deve criar condições para que os estudantes possam: Desenvolver suas capacidades e habilidades para serem agentes de transformação social; Desenvolver sua identidade pessoal e a socialização; Refletir os valores; Ter acesso a conhecimento que os preparam para uma atuação ética, crítica e participativa na sociedade, no âmbito cultural, social e político; Valorizar a cultura de sua comunidade, a cultura brasileira e a universal. Estar preparado para o mundo do trabalho; Ter sensibilização para a educação ambiental (PPP, 2019, p. 3).

A proposta pedagógica explicitada no PPP também orienta o trabalho docente que, segundo o documento, tem a função de auxiliar no desenvolvimento do aluno em todos os âmbitos de sua formação. O educador é o responsável por orientar a aprendizagem dos objetos de estudo, empregando abordagens que sejam significativas para os estudantes. Para tanto é necessário que docentes tenham condições de trabalho que favoreçam o conhecimento das realidades de cada estudante, sua história de vida, seus conhecimentos prévios, assim como reconhecer as particularidades individuais e as diferenças de grupo, a fim de criar condições para que todos possam aprender.

Na seção referente aos princípios norteadores da ética e política o PPP enfatiza a valorização da vida e o desenvolvimento de uma educação baseada em valores humanos como solidariedade, respeito, justiça social, honestidade, entre outros princípios essenciais para o convívio social, sendo apontado:

Inserção do jovem no mundo das relações sociais, da cultura e do trabalho com humanidade, otimismo, flexibilidade, como agente transformador, aceitando mudanças e desafios. Concepção de escola como espaço coletivo de construção de direitos e deveres (ética, valores, cidadania, responsabilidade), de exercício de democracia participativa, diálogo, justiça e igualdade (PPP, 2019, p.4).

Tanto no regimento quanto no PPP analisados, procuramos trechos que destacassem o desenvolvimento de práticas pedagógicas que orientassem o trabalho escolar para as relações étnico-raciais. Porém não foram localizadas referências explícitas à EREER nesses documentos escolares. Algumas justificativas para explicar essa ausência é a falta de conhecimento dos docentes e gestores acerca da EREER. Essa lacuna nos documentos escolares sugere que as práticas pedagógicas não incorporem a EREER de forma sistemática e articulada em projetos

integradores que envolvam as diferentes áreas de conhecimento ao longo de todo o período letivo. A ausência em documentos escolares indica uma lacuna curricular e portanto, a provável precariedade do trabalho em sala de aula. Tal silenciamento também pode indicar a insuficiência da formação docente para a EREER, sugerindo que docentes não tenham sugerido a inclusão nos documentos escolares da EREER e que possivelmente também não abordem em sala de aula assuntos que não dominam. Também observamos que a falta de reconhecimento das identidades plurais nos documentos escolares enfraquece iniciativas individuais que busquem desenvolver uma educação antirracista. Essa ausência em documentos escolares é grave uma vez que existe a preocupação de docentes em darem conta de exigências da mantenedora, tendo o seu trabalho pautado por listas de objetos de estudo, competências e habilidades, previstas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), sendo constrangidos à vencer essas listas ao longo do período letivo. Ainda que a BNCC tome como referência o previsto na legislação ela não chega a explicitar a EREER em competências e habilidades de todas as áreas de conhecimento, de modo que esse documento não chega a induzir a realização de uma educação antirracista (FONTOURA; ROSA, 2021). A EREER está prevista entre os temas contemporâneos listados pela BNCC para abordagens transversais (BRASIL, 2018), mas sem o detalhamento em objetos de ensino, competências e habilidades que possam estimular a concretização de práticas pedagógicas.

Uma última possível explicação para a ausência da EREER nos documentos escolares, é o perfil étnico-racial dos estudantes, o qual apresenta um alto índice de alunos declarados brancos (mais de oitenta por cento) o que pode levar gestores e docentes a considerar os 231 estudantes pertencentes a outros grupos étnico-raciais, conforme dados do ISE, como irrelevantes para terem suas práticas culturais e história de seus ancestrais valorizadas no espaço escolar. Os dados analisados nos documentos orientadores de práticas pedagógicas indicam que provavelmente o ensino na escola seja majoritariamente eurocêntrico.

A ausência observada em documentos escolares sugere a inexistência de uma fiscalização quanto ao cumprimento do previsto na legislação no que se refere à valorização da EREER. O silêncio em relação à EREER em documentos escolares indica a provável falta de problematização das desigualdades étnico-raciais na escola o que pode ser uma manifestação de racismo institucional.

ANÁLISE DOS DADOS DO TCE/RS NO EXERCÍCIO DE 2016, 2017, 2018 REFERENTE AO MUNICÍPIO DE CAXIAS DO SUL

O Tribunal de Contas do Estado do Rio Grande do Sul realiza a fiscalização do cumprimento do artigo 26-A da LDBEN a partir de questionários enviados às secretarias de educação de municípios, com o objetivo de verificar a aplicabilidade do ensino de história e culturas africana, afro-brasileira e indígena nas escolas das redes municipais. Nos relatórios do TCE não constam informações acerca das escolas da Rede Estadual, ainda assim, julgamos pertinente considerar os dados relativos à Rede Municipal de Caxias do Sul porque permitem produzir informações sobre o contexto municipal em que está situada a escola estadual estudada.

A partir da análise do relatório de 2019, relativo à aplicação do questionário investigativo referente aos exercícios de 2016, 2017 e 2018, a Secretaria de Educação Municipal (SMED) da cidade de Caxias do Sul afirma que vem realizando a implantação e execução da EREER, conforme o previsto no Artigo 26-A da LDBEN. Sobre a criação de normativas aponta que uma resolução foi criada (Resolução nº 21 de 03 de maio de 2011) pelo Conselho Municipal de Educação com a seguinte redação:

Estabelece normas complementares às Diretrizes curriculares Nacionais para a inclusão da Educação das Relações Étnico-Raciais e do Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena na organização curricular das instituições pertencentes ao Sistema Municipal de Ensino de Caxias do Sul (CAXIAS DO SUL/RS, 2011, p. 1).

A SMED também responde que a EREER está presente nos projetos e planos de ensino das escolas. Mas a SMED não responde a questão que indaga se os conteúdos de história e cultura africana, afro-brasileira e indígena são ministrados nas disciplinas de história, artes e literatura em consonância com o parágrafo 2º do artigo 26-A da LDBEN.

No questionamento sobre o ensino dos conteúdos nas escolas municipais, na educação infantil e no ensino fundamental, a secretaria responde que é ensinado em todas as escolas e nos diferentes níveis de ensino. Quando questionado sobre a realização de “[...] concurso público para o magistério municipal, no qual o ensino de histórias e culturas africanas, afro-brasileiras e indígenas foi exigido dentre os conteúdos a serem estudados pelos candidatos com previsão no edital nos anos de 2016 a 2018?”, o município descreve que não houve a abordagem desses temas em concurso público no período.

As respostas às questões gerais apontadas no relatório de 2019 mostram que o município entendia atuar de acordo com as orientações propostas no artigo 26-A, porém, a falta de conhecimentos sobre o ensino em disciplinas específicas, previstas na legislação, sugere um desconhecimento do poder público em relação às práticas escolares. É possível supor que o desconhecimento seja devido à falta de registros de diários de classe sobre as atividades desenvolvidas em sala de aula, mas também é possível considerar que propostas pedagógicas referentes aos temas não sejam realizadas pelos docentes das disciplinas. Esse resultado conflita com as respostas às questões que abordam a presença do tema nos planos de estudos e nas escolas. Em relação à cobrança dos conteúdos orientados pelo artigo 26-A em concursos públicos para seleção e nomeação de professores, é possível observar que, o município não considera relevante o conhecimento desses conteúdos por parte dos docentes que buscam ingressar no serviço público municipal.

Na questão em relação ao uso dos recursos/verbas da educação destinados especialmente para o cumprimento do artigo 26-A da LDBEN no exercício de 2016 a 2018, a secretaria aponta que nenhum valor dos recursos municipais, estaduais ou da união foram destinados para o cumprimento do artigo. Sobre a forma que o recurso destinado especialmente para o cumprimento do artigo 26-A no período de 2016 a 2018 foi empregado, com a compra ou elaboração de materiais didáticos, formação continuada de professores relativa ao tema, eventos específicos sobre a temática, projetos ou outros, o município ressalta que não possuía recurso financeiro para realização de nenhum dos itens citados. Nessa circunstância é importante descrever que não existe desenvolvimento de políticas públicas sem investimento financeiro. Uma gestão municipal que não disponibiliza recursos para implementação de uma legislação, demonstra que não está preocupada com a formação social dos seus discentes ou com a promoção de uma educação antirracista.

No que se refere ao número de professores capacitados para o cumprimento do artigo 26-A, nos exercícios de 2016 a 2018, a SMED mencionou que, no ano de 2016, 60 professores estavam aptos; em 2017, 200 professores; e, no ano de 2018, 105 professores. Em relação ao número de eventos de formação de professores, no ano de 2016, foram dois eventos; em 2017, oito eventos e; em 2018 foram sete eventos. Na sequência, pergunta 15, foram questionados quanto aos últimos cinco eventos de formação e o período de realização de cada um deles. O evento 1 foi realizado em 17 de março de 2016, denominado “História e Cultura Indígena no Brasil”; o evento 2, nomeado como “Oficina de Diálogos”, ocorreu em 24 de maio de 2016; o evento 3, caracterizado como vídeos – “Diversidade étnico-racial que

nos une”, feito em 14 de novembro de 2017; o quarto evento foi uma formação para professores, realizada em 31 de agosto de 2017; e o quinto acontecimento ocorreu em 18 de outubro de 2018, designado como “Formação para professores, música afro”. Todas essas formações foram de poucas horas.

Os resultados do relatório relativo ao questionário do TCE/RS, referentes à Cidade de Caxias do Sul, demonstram a incoerência existente entre a obrigatoriedade imposta na legislação e a falta de planejamento, a indisponibilidade de recursos financeiros, a falta de formações continuadas, o reduzido número de docentes e de componentes curriculares capacitados para o trabalho e a quase inexistência de atividades formativas, evidenciam o descaso da gestão municipal sobre a efetiva aplicabilidade da lei. Esses resultados para a rede municipal de Caxias do Sul indicam a precariedade da EREER em escolas públicas do município sugerindo que o contexto em que está situada a escola estadual, cujos documentos foram analisados, é pouco propenso a incentivar a EREER.

É visível que o processo histórico de formação do município de Caxias do Sul reflete também no campo educacional e relaciona-se com os resultados do TCE/RS. A história narrada e perpetuada a partir de valores eurocêntricos, aponta que outros grupos étnicos e suas culturas não são considerados importantes para compreender a construção e diversidade social do Brasil, em especial da região serrana do RS. Nesse contexto, quando as relações étnico-raciais não são pertinentes ao processo de ensino-aprendizagem, estratégias de valorização das culturas dos grupos não brancos não são promovidas dentro das escolas. Assim, permanece o silenciamento, as práticas racistas e a invisibilidade de outras culturas, impossibilitando o processo de construção de identidade e pertencimento dos estudantes negros e indígenas na instituição educacional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise documental empreendida em uma escola estadual situada em Caxias do Sul, RS sugere a necessidade de incorporar a EREER em cursos de formação continuada de educadores e em documentos orientadores do trabalho escolar como forma de garantir o cumprimento do previsto na legislação. Esses resultados preliminares indicam a necessidade de ampliar a análise de documentos de outras instituições, além do diálogo com gestores e docentes, o que será realizado por meio de pesquisa desenvolvida como parte dos estudos de mestrado da primeira autora. É importante frisar que este estudo não visa generalizar os

resultados da análise, mas servir de ponto de partida para outras leituras e pesquisas em escolas estaduais da cidade.

O respeito à identidade e ao pertencimento é uma questão indispensável para as relações sociais, e esta discussão deveria ocupar um espaço imenso na escola, já que o ambiente escolar exerce um papel fundamental na formação de cidadãos críticos para a sociedade. Promover a educação para as relações étnico-raciais é preparar o caminho para que todos os cidadãos possam ocupar os diferentes espaços sociais e manifestar sua cultura, seus saberes e atuar nas diferentes áreas profissionais em condições igualitárias a todos os outros coletivos, promovendo uma sociedade mais justa.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Silvio Luiz de. **O que é racismo estrutural?** Belo Horizonte (MG). Letramento, 2018. 39 p. Disponível em: https://www.academia.edu/40009934/ALMEIDA_Silvio_O_que_%C3%A9_Racismo_Estrutural. Acesso em: 17 out. 2020.

ARAÚJO, Eloi Ferreira de. A construção da igualdade racial. **Correio Braziliense**, 2011. Disponível em: <http://www.palmares.gov.br/?p=13750>. Acesso em: 14 out. 2020.

BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina: a condição feminina e a violência simbólica.** Tradução de Maria Helena Kühner. Rio de Janeiro: Edições BestBolso, 3ª edição, 2016 (Título original: La domination masculine, 1998).

BRANDÃO, Ana Paula. (org.) **Modos de fazer: Caderno de atividades, saberes e fazeres.** Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, v.4, 2010.

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Ministério da Educação, 1996. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf. Acesso em: 14 ago. 2020

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: 1988. Brasília. Portal do Mec. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf_legislacao/superior/legisla_superior_const.pdf. Acesso em: 23 jul. 2020.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 1/2004.** Diretrizes Curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. Diário Oficial da União, Brasília, 22 de junho de 2004, Seção 1, p. 11. Brasília. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res012004.pdf>. Disponível em: 23 jul. 2020.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB nº 6/2011**, aprovado em 1º de junho de 2011. Reexame do Parecer CNE/CEB nº 15/2010, com orientações para que material utilizado na Educação

Básica se coadune com as políticas públicas para uma educação antirracista. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=8180-pceb006-11-pdf&category_slug=junho-2011-pdf&Itemid=30192. Acesso: 31 ago. 2020.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB nº 2/2007**, aprovado em 31 de janeiro de 2007. Parecer quanto à abrangência das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb002_07.pdf. Acesso em: 10 ago. 2020.

BRASIL, Secretaria de Políticas de Promoção de Igualdade Racial, Ministério da Educação. **Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília/DF, 2013.

BRASIL, **Lei 12.288**, de 20 de julho de 2010. Estatuto da Igualdade Racial. Secretaria de Políticas de Promoção de Igualdade Racial - SEPPIR. Brasília/DF, 2013a.

BRASIL. PALMARES, F. C; **Estrutura organizacional**. Governo Federal, 2016. Disponível em: http://www.palmares.gov.br/?page_id=95. Acesso em: 10 out. 2020.

BRASIL, Conselho Nacional de Educação, Ministério da Educação, **Base Nacional Comum Curricular**, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf Acesso em: 11 jun. 2022.

CAXIAS DO SUL. Conselho Municipal de Educação. **Resolução nº 21** de 03 de maio de 2011. Estabelece normas complementares às Diretrizes curriculares Nacionais para a inclusão da Educação das Relações Étnico-Raciais e do Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena na organização curricular das instituições pertencentes ao Sistema Municipal de Ensino de Caxias do Sul. Caxias do Sul/RS: Jornal do Município nº280. Disponível em: <https://gcpstorage.caxias.rs.gov.br/documents/2021/10/a52057bb-e315-4124-9eca-c5690b6787f5.pdf> Acesso em: 11 out. 2022.

CAXIAS, Rádio. **Censo aponta que 16,5% dos caxienses são negros ou pardos**. 2011. Disponível em: <https://radiocaxias.com.br/portal/noticias/censo-aponta-que-165-dos-caxienses-sao-negros-ou-pardos-11113>. Acesso em: 13 out. 2020.

COSTA, Marcio da; BARTHOLO, Tiago Lisboa. Padrões de Segregação Escolar no Brasil: um estudo comparativo entre capitais do país. **Educação & Sociologia**. Campinas, v. 35, nº. 129, p. 1183-1203, dez., 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/4SnRBwq5V8TFnsmYmywhyTF/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 12 out. 2022.

ELIAS, Norbert. **O processo civilizador**. Volume I – Uma história dos costumes. Tradução: Ruy Jungmann. Revisão e apresentação de Renato Janine Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1994 (Título original: *Über den Prozess der Zivilisation*, vol. 1, 1939).

FONTOURA, Elise Teixeira; ROSA, Russel Teresinha Dutra da. O corpo humano no ensino de ciências: possibilidades para a educação das relações étnico-raciais. **Africa e**

Africanidades, Rio de Janeiro, Ano XIV, Ed. 38, p. 134-151. Maio de 2021. Disponível em: https://africaeaficanidades.com.br/documentos/Dossie_Educacao_Etnico_Raciais_Ciencias.pdf. Acesso em 30 jan. 2023.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, p. 32, 2002. Apostila. Disponível em: <http://www.ia.ufrj.br/ppgea/conteudo/conteudo-2012-1/ISF/Sandra/apostilaMetodologia.pdf>. Acesso em: 27 out. 2020.

FURTADO, Celso. **Formação econômica do Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 34ª Edição, 2007 (Primeira Edição pela Editora Fundo de Cultura em 1959).

GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Currículo sem Fronteiras**, cidade, v.12, n.1, 98-109p. jan/abr, 2012.

GOMES, Nilma Lino. **O Movimento Negro Educador: Saberes construídos na luta por emancipação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva, Guaracira Lopes Louro. 11ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006. p. 13.

IBGE. **Censo Demográfico de 2010**. Disponível em: <https://sidra.ibge.gov.br/Tabela/3175#resultado>. Acesso em: 03 dez. 2020.

MEINERZ, Carla Beatriz; KAERCHER, Gládis Elise Pereira da Silva; ROSA, Graziela Oliveira Neto da. Ações afirmativas, obrigatoriedade curricular da educação das relações Étnico-raciais e formação docente. **Educação & Sociologia**, Campinas, v. 42, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/mpqPgXFZ4rgSKwpCQkhXJ8k/?lang=pt> Acesso em: 10 mar. 2022

MORAES, Fabiana. **No país do racismo institucional: dez anos de ações do GT Racismo no MPPE/Coordenação Assessoria Ministerial de Comunicação Social do MPPE, Grupo de Trabalho sobre Discriminação Racial do MPPE - GT Racismo**. Recife: Procuradoria Geral de Justiça, p. 11, 2013.

MUNANGA, Kabengele. Palestra proferida no 3º Seminário Nacional Relações Raciais e **Educação-PENESB-RJ**, 5p. 2003. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/wp-content/uploads/2014/04/Uma-abordagem-conceitual-das-nocoes-de-raca-racismo-dentidade-e-etnia.pdf>. Acesso em: 14 out. 2020.

NASCIMENTO, Beatriz. Parte II – Escravismo, fugas quilombos e Parte III – O quilombo como sistema alternativo. In: RATTIS, Alex (org.). **Beatriz Nascimento: uma história feita por mãos negras – relações raciais, quilombos e movimentos**. Rio de Janeiro, Zahar e Editora Schwarcz, Versão Digital, 2021.

OLIVA, Anderson Ribeiro. Entre máscaras e espelhos: reflexões sobre a Identidade e o ensino de História da África nas escolas brasileiras. **Revista História Hoje**, São Paulo, v. 1, nº 1, 2012. p. 29-44.

OLIVEIRA, Michelle de Assis; ROSA, Russel Teresinha Dutra da; FURTADO, Tanara Forte. Análise étnico-racial de imagens em livros didáticos de Biologia. **Revista Dialogia**. UNINOVE – PROGEPE. São Paulo, n. 39, p. 1-18, e20389, set./dez.2021. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/dialogia/article/view/20389> Acesso em: 20 Jan. 2023.

PINHO, Vilma Aparecida de; SANTOS, Suelen Lima dos. Um estudo sobre crianças negras no contexto da educação infantil. **Revista Fac. Educação/UEMG**, Cáceres/MT, v.22, n. 2, p.81-89, 2014. Disponível em: http://www2.unemat.br/revistafaed/content/vol/vol_22/artigo_22/81_98.pdf. Acesso em: 05 maio 2020.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO. **A Escola e seu contexto**. SEDUC /Caxias do Sul, 2019.

RIO GRANDE DO SUL. Tribunal de Contas do Estado. Dados do Tribunal de Contas do Estado do Rio Grande do Sul, coletados em 2019, disponibilizados por integrante do Grupo de Trabalho Artigo 26-A para esta pesquisa na forma de Planilha Excel em arquivo designado como **Cópia de IEGM-26A-respostas**. Acesso em: 26 set. 2022.

SANTOS, José Luiz dos. **O que é Cultura**. Coleção: Primeiros Passos. Brasiliense, 2006. p. 45.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil. In: FONSECA, M, V.; SILVA, C. M. N, S.; FERNANDES, A. B. (orgs). **Relações étnico-raciais e educação no Brasil**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2011. p. 12-13.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. Educação das Relações Étnico Raciais nas instituições escolares. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 34, n.69, junho de 2018.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. **Relações étnico-raciais e educação**. [Palestra concedida a TED x UFF], 2016. Vídeo (21min 36s). Publicado em You Tube. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=OYzkJaBH04c> Acesso em: 12 nov. 2022.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. **Relações Étnico-Raciais na Educação**. [Live concedida a Rede Municipal], 2020. Vídeo (59min 40s). Publicado em You Tube pelo Canal da Educação Física. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=93Mynn8zjvo> Acesso em: 12 nov. 2022.

SILVA, Fernanda Oliveira da; SÁ, Jardélia Rodrigues de; GOMES, Luciano Costa; ROSA, Marcus Vinícius de Freita; PERUSSATO, Melina Kleinerte; SILVA, Sarah Calvi Amaral; SANTOS, Sherol dos. **Pessoas comuns, histórias incríveis: a construção da liberdade na sociedade sul-rio-grandense**. Porto Alegre: UFRGS: EST Edições, 2017.

SILVEIRA, Denise Tolfo; CORDOVA, Fernanda Peixoto. Unidade 2 – A pesquisa científica. In: GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA Denise Tolfo (org.). **Métodos de pesquisa**. Coordenado pela Universidade Aberta do Brasil – UAB/UFRGS e pelo Curso de Graduação Tecnológica – Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS. – Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro (coord.). **Escola**: espaço do projeto político pedagógico. Campinas: Papyrus Editora, 2007, 278 p. Disponível em: <https://ler.amazon.com.br/?asin=B07L8NM3PZ&ref=kwl kr iv rec 1&language=pt-BR> Acesso em: 25 ago. 2022.