

RELIGIOSIDADE E RELAÇÕES INTERPESSOAIS: ENTRELACE NA ABORDAGEM ÀS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

RELIGIOSITY AND INTERPERSONAL RELATIONS: INTERLACE IN THE APPROACH TO ETHNIC-RACIAL RELATIONS

Lucélia da Silva Feliciano¹

Crislane Barbosa de Azevedo²

RESUMO: A escola pode caracterizar-se como ambiente transformador e promotor de ações que suscitem o combate à discriminação e preconceitos, como também pode apresentar características de ambiente fortalecedor de atitudes e ações discriminatórias. A mola propulsora para o desenvolvimento desta pesquisa está diretamente relacionada à segunda proposição apresentada. Neste artigo, buscamos compreender como se estabelecem as relações religiosas e interpessoais a partir da abordagem do ensino de história e cultura afro-brasileira e africana na sala de aula. Apresentaremos os resultados do trabalho realizado na Escola Estadual Potiguassu, localizada em Natal/RN, em uma turma de 5º ano do Ensino Fundamental anos iniciais. Nossa pesquisa seguiu os referenciais teórico-metodológicos da pesquisa qualitativa, orientada pela metodologia etnográfica. Consideramos como técnicas adequadas: entrevista semiestruturada, observação participante, diário de campo e descrição. O texto é iniciado com uma breve exposição sobre a abordagem religiosa na escola, seguido pela exposição das relações interpessoais construídas pela professora e seus alunos diante da diversidade étnico-racial.

Palavras-chave: Religiosidade. Relações interpessoais. Práticas pedagógicas. Relações étnico-raciais.

ABSTRACT: The school can be characterized as a transforming environment and promoter of actions that encourage the fight against discrimination and prejudice, as well as presenting characteristics of an environment that strengthens discriminatory attitudes and actions. The driving force for the development of this research is directly related to the second proposition presented. In this article we seek to understand how religious and interpersonal relationships are established from the approach of teaching Afro-Brazilian and African history and culture in the classroom. We will present the results of the work carried out at Escola Estadual Potiguassu, located in Natal / RN, in a class of 5th year of elementary school. Our research followed the theoretical and methodological frameworks of qualitative research, guided by ethnographic methodology. We considered as appropriate techniques: semi-structured interview, participant observation, field diary and description. The text begins with a brief exposition on the religious approach at school, followed by an exposition of the interpersonal relationships built by the teacher and her students in the face of ethnic-racial diversity.

Keywords: Religiosity. Interpersonal relationships. Pedagogical practices. Ethnic-racial relations.

¹ Lucélia da Silva Feliciano é mestre pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte, onde, também, concluiu seu curso de graduação em Pedagogia. Professora da rede pública de ensino estadual do Rio Grande do Norte e da rede pública de ensino municipal de Natal. Contato: lucelifeliciano@yahoo.com.br

² Crislane Barbosa Azevedo é doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte, mestre em Educação pela Universidade do Estado da Bahia, licenciada e bacharel em História pela Universidade Federal de Sergipe. Atualmente é professora associada da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Contato: crislaneazevedo@yahoo.com.br

A BUSCA PELA LAICIDADE RELIGIOSA NA ESCOLA ESTADUAL POTIGUASSU DIANTE DA DIVERSIDADE

Com intuito de compreender, através do olhar dos sujeitos da pesquisa, como se processa o ensino da História afro-brasileira e africana na escola nas suas diversas vertentes, os significados atribuídos, as concepções de sujeito elaboradas e expressas no cotidiano, definimos a etnografia como metodologia da nossa pesquisa. Esta foi desenvolvida em uma turma do 5º ano do Ensino Fundamental da Escola Estadual Potiguassu (EEP), com observações diárias, sendo 30 horas por semana (carga horária da professora na escola semanalmente), totalizando 390 horas de observações.

A professora Marcelina tem sua formação em Pedagogia, lecionava no 5º ano do Ensino Fundamental, totalizando 25 anos de magistério. Durante o período de observação da prática pedagógica da professora Marcelina, diferentes aspectos chamaram-nos atenção. Dentre eles destacamos a forma como é realizada a abordagem aos princípios religiosos, além da relação estabelecida entre professora e alunos, e entre os próprios alunos.

Diante de posicionamentos adotados pela professora, frente a conflitos, deixou-nos clara sua posição religiosa. Religiosidade essa, assumida constantemente em suas ações, como a adotada ao ouvir o relato dos alunos de que, na noite anterior, houve um enfrentamento entre as facções que disseram dominar a comunidade em torno da Escola, onde moravam. E que naquela noite, o pai de um dos alunos foi assassinado. Falas que nos levaram a perceber a satisfação dos alunos ao relatar a violência que presenciaram, na tentativa de chocar a professora. A docente, por sua vez fazia referência a versículos da bíblia e sugeria sua leitura para proteção. Um dos alunos gritava “aleluia”, ironicamente. (Diário de campo, 27/09/2016).

Vejam os quão determinante é a religiosidade nas ações da professora, que coloca a evangelização como promotora das suas atitudes. No momento retratado, os alunos desejavam ser ouvidos e relatar os momentos de apreensão do qual foram testemunhas e vítimas, porém, tudo que a professora poderia lhes oferecer, de acordo com suas repetidas atitudes, eram orações. Os acontecimentos nada tinham de religiosos, as causas eram humanas, provenientes da violência urbana, insegurança, desigualdade social, enfim, frutos das ações sociais. E que para que houvesse mudança, seriam necessárias mudanças de pensamentos e atitudes. Situações que as crianças são vítimas direta ou indiretamente, quando estas atingem sua família.

Em termos escolares, a Professora Marcelina perdia a oportunidade de trabalhar questões sociais vivenciadas pela comunidade onde a Escola Estadual Potiguassu estava inserida. Sobretudo pelo fato de tais questões estarem relacionadas a processos de exclusão social, é que se tornavam necessárias que fossem tomadas como objeto de discussão. Se não nesta aula específica, por uma falta de preparo pontual talvez, mas em aulas seguintes, para as quais a professora Marcelina buscava formação. Contudo, o que vimos foi a desconsideração daquela realidade como digna de ser tomada como objeto, ao menos, de uma discussão.

Além disso, havia de se considerar a laicidade na escola pública brasileira atual. Houve um tempo (século XIX) em que a religião seguia atrelada aos negócios de Estado, logo, destacava-se nos assuntos de educação no País. Porém, a partir da implantação da República, em 1889, com a separação oficial entre Estado e Igreja Católica, as discussões e proposições em torno da laicidade do ensino prevaleceram.

São explícitas as atitudes que nos levam a identificar as orientações comportamentais e educacionais pelas vias religiosas adotadas pela escola e pela professora pesquisada. Por exemplo: ao iniciar o dia letivo, a oração “Pai Nosso” é feita coletivamente no pátio da Escola, independente da religião de cada aluno. De acordo com Andrade e Teixeira (2014) ninguém

pode exigir do outro um comportamento com base nos seus propósitos, desconsiderando a posição e pensamento do outro, configurando essas ações, como intolerância religiosa.

Ao entrar na sala de aula, a tendência cristã tem sua continuidade através das expressões religiosas utilizadas pela professora, que toma a religiosidade - a sua fé - como solução e explicação para fatos ocorridos diariamente.

Seguindo os valores religiosos revelados pela professora, os alunos assumem posturas semelhantes, apresentam forte inclinação para o cristianismo (catolicismo e evangelismo), que podem representar uma tentativa de aproximação e identificação com Marcelina. Os alunos utilizam expressões religiosas, como: “sangue de Jesus tem poder”, “amém”. Utilizadas também pela professora. Nesse contexto, o aluno A. disse à professora que estava com dores de cabeça e a mesma respondeu: “Jesus lhe curou. Ele morreu na cruz para acabar com as doenças”. (Diário de campo, 27/09/2016)

Em consonância com as atitudes reveladas pela docente, a escola apresenta características de ambiente catolicista, expressão religiosa que não corresponda aos aspectos adotados como padrões, é desconsiderada. É pungente a negativa em abordar as premissas de religiões não cristãs, com olhar especial, às de matrizes africanas. Atitudes que colaboram para o fortalecimento da intolerância e preconceitos religiosos, a falta de informação e formação por parte do docente, perpetuam as ações de racismo e preconceitos. Nesse aspecto, concordamos com Silva quando revela a escola como um ambiente fortalecedor de ações e expressões de cunho excludente.

A escola, embora concebida, nos termos dos textos legais e objetivos pedagógicos, para garantir e divulgar princípios de justiça e igualdade, tem divulgado e reforçado visão unitária e não plural de sociedade. Tem propiciado a formulação de representações que desvalorizam os diferentes, aqueles que não se encaixam nos padrões difundidos pela referida visão unitária. Tem propiciado representações que geram, junto aos diferentes, tidos como não iguais, percepção de inferioridade que lhes seria inata e quase sempre incorrigível. (SILVA, 2007, p. 496)

Nesse aspecto, buscamos os referenciais postulados pelo Projeto Político Pedagógico (PPP) da Escola, que corresponde ao orientado pelo Plano Curricular Estadual que coloca o Ensino Religioso como disciplina a ser contemplada semanalmente, orienta abordagem à disciplina de forma democrática e enfatiza o seu estudo sob as bases da diversidade e liberdade religiosas. Defende a construção do conhecimento da fé no contexto de cada religião, sem definir nenhuma como centralizadora (ESCOLA, 2015). No entanto, como identificado durante a observação participante, a escola define a religião cristã como centralizadora das suas orientações religiosas, desconsiderando os fundamentos das demais religiões. Essa é mais uma forma velada de expressar preconceitos, pois, estes se apresentam por diversas vias, dentre elas à da religião ou até mesmo aspectos socioeconômicos.

Valorizando o pluralismo e a diversidade cultural presente na sociedade brasileira, facilita a compreensão das formas que exprimem o Transcendente na superação da finitude humana e que determinam subjacentemente, o processo histórico da humanidade. (ESCOLA, 2015, p. 31).

Porém, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), assim como posto na Constituição de 1988 (BRASIL, 2012), declara como facultativa a matrícula na disciplina, determinando às entidades mantedoras a responsabilidade em definir sua abordagem de acordo com as suas realidades, instituindo o respeito à diversidade cultural, proibindo qualquer abordagem que beneficie apenas um segmento religioso.

§ 1º Os sistemas de ensino regulamentarão os procedimentos para a definição dos conteúdos do ensino religioso e estabelecerão as normas para a habilitação e admissão dos professores. § 2º Os sistemas de ensino ouvirão entidade civil, constituída pelas diferentes denominações religiosas, para a definição dos conteúdos do ensino religioso. (BRASIL, LDB, 2016, p.14, 2016).

Ao analisar o que determina a LDB (BRASIL, 2016), percebemos referência ao profissional da educação destinado exclusivamente para lecionar a disciplina na sala de aula. Sendo sua formação definida para a área. Porém, na Escola Estadual Potiguassu, os docentes, com formação em Pedagogia, é quem ministram as aulas de Ensino Religioso. Então, inquietamos a questão: esses profissionais estariam preparados para conduzir as aulas sem demonstrar tendência religiosa?

Percebemos que as premissas postuladas pelos documentos legais estavam sendo ocultadas. O que constatávamos era o desrespeito às diversas religiões em especial, às de matrizes africanas.

Sabe-se que as leis sozinhas não são suficientes para regular e compreender a realidade. É necessário que sejam acompanhadas por reflexões coletivas e por formação de pesquisadores e, sobretudo de professores que trabalhem direta e indiretamente com os conflitos religiosos e sala de aula (VALENTE, 2018, p. 115).

Durante nossa pesquisa, presenciamos um exemplo da consequência à omissão de estudos relativos à religiosidade africana, quando de forma pejorativa e deturpada, alguns alunos empregaram expressões preconceituosas como forma de agressão de um aluno para com o outro. Como pudemos observar em uma ocasião em que, em meio a uma discussão entre dois alunos, em tom agressivo, o aluno M.I. referiu-se a um outro colega como “imacumbado”. Na sequência, observamos que a professora não esboçou nenhuma reação ou buscou contextualizar o conteúdo da fala do aluno. (Diário de campo, 07/10/2016).

Marcelina optou por calar-se diante da ausência de elementos formativos e esclarecedores para a situação ou preferiu não se importar com a situação, deixando-a se resolver através do tempo. Nesse aspecto corroboramos com Bonfim e Nascimento (2017) ao precisar que:

É preciso analisar cada cultura, sem posicionamento individual quanto a credo, raça ou etnia, uma vez que, não se está discutindo a religião em si, ou uma raça/etnia, mas sociedades que existiram e que ainda existem, com toda sua complexidade e riqueza de relações. Mais do que isso, é necessário que se cultive o respeito pelo outro, em sua diversidade e diferença. (BONFIM; NASCIMENTO, 2017, p.5).

A escola, como promotora de uma educação para as relações sociais e diversas, deve através do professor, destituir tais pensamentos, informando e formando cidadãos que convivam em sociedade respeitando a pluralidade cultural, étnica e religiosa, formando para o direito à diferença. “A construção de práticas democráticas e não preconceituosas implica o reconhecimento do direito à diferença, e isso inclui as diferenças raciais. Aí, sim, estaremos articulando educação, cidadania e raça”. (GOMES, 2001, p, 87).

A reprodução do preconceito representada pela omissão nos deixa evidente o compartilhamento entre docente e aluno, dos pensamentos produzidos e reproduzidos, comprovado a partir da negação em desfazer e reestruturar a concepção do aluno, acerca da religião de matrizes africanas, identificados no momento em que um aluno diz que os colegas estavam fazendo macumba, ao ser questionado pela professora sobre o que entenderia por macumba, respondeu-lhe através de gestos simulando a realização de magias. A professora então, disse que não sabia o que era macumba (Diário de campo, 17/10/2016). Detectamos

nesse episódio, a fragilidade na formação docente na ministração das aulas de Ensino Religioso em consonância com a resistência em abordar os princípios da religião de matriz africana, o que conduz ao desconhecimento, consequentemente a perpetuação das concepções criadas na época colonial sobre a cultura africana.

Um dos desafios para os sistemas educacionais no país refere-se à qualificação dos professores, principalmente daqueles que atuam nos primeiros anos do Ensino Fundamental. Muitos desses com formação polivalente e sem curso superior, precisam ser habilitados para o trabalho com temáticas voltadas para questões de etnicidade. As ações formadoras precisam envolver princípios, orientações e práticas para a desconstrução de estereótipos de raça, etnia, sexo, religião, etc. e para tanto são requeridos conhecimentos para além das teorias historiográficas e correntes pedagógicas. É necessário, sobretudo, sensibilidade para percebermos as diferentes posturas e visões de mundo dentro de uma sala de aula. (AZEVEDO, 2011, p. 183)

O conhecimento acerca dos elementos fundantes da história e cultura da africana e afro-brasileira, ainda está impregnado pelas marcas do passado e, ainda, são apreçados como “proibidos”. “Na verdade, não há diferenças substantivas entre a conduta de ideólogos e religiosos católicos e protestantes na defesa de conceitos que fortalecessem o racismo no passado, propiciando a sua presença hoje, ainda forte, no imaginário popular.” (SANT’ANA, 2005, p. 48). Relações entre religiosos cristãos para com aqueles de religiosidade de matriz africana por vezes são, ainda, marcadas por preconceitos e discriminação. Isso se estende para a sociedade que, em pleno século XXI, por vezes comporta-se como se estivesse no século XVII.

Ao focar os princípios religiosos únicos, aos alunos é negada a possibilidade em construir suas próprias concepções acerca das diversas expressões religiosas, fortalecendo os olhares preconceituosos e discriminatórios construídos histórica e hereditariamente.

Ao considerar ainda as singularidades dos alunos que se remetem à cultura indígena e africana, é importante que o docente reconheça a relação entre aprendizagem, corpo e emoção. A integração do corpo com a natureza e com o sagrado tem significados que transcendem o espaço da sala de aula e influenciam no processo cognitivo. Visões de mundo abertas para o outro, vivências em rituais plurais e crenças em verdades múltiplas, diferentes do padrão civilizatório ocidental preponderante nas instituições de ensino formal, requerem do professor, em sala de aula, domínio teórico-metodológico da sua área de conhecimento e sensibilidade frente à escola e seus alunos. (AZEVEDO, 2011, p. 183).

A professora Marcelina, desempenha o papel determinante na educação institucionalizada, porém, precisa perceber a importância e consequências das ações que adota no processo de erradicação das diversas formas de preconceitos que a turma tem apresentado, assim como o seu silêncio, que resulta no fortalecimento e na repetição e transmissão de tal prática.

Construímos nossas proposições e percebemos que as atividades encaminhadas pela escola nos levam a pontuar a doutrinação cristã, quando por exemplo, ao realizar, junto aos alunos, a oração “Pai Nosso” todos os dias, durante a recepção dos alunos à Escola. Contudo, ao nos reportarmos às proposições para o ensino religioso, identificamos a referência à diversidade religiosa, silenciada pelas práticas educativas. “Princípios, representações e festividades de orientações cristãs são tolerados frequentemente em instituições educacionais, não ocorrendo o mesmo com as relacionadas às matrizes africanas e indígenas” (AZEVEDO, 2011, p. 179).

Tal comportamento é presenciado no momento em que, por exemplo, notamos intensa movimentação nas datas cristãs como Páscoa e Natal e nenhuma referência ao dia da

Consciência Negra. Vale salientar que a data “20 de novembro” está definida como obrigatória no calendário educacional, promulgada pela Lei 10.639/2003 em seu Art. 79 - B. Durante a nossa pesquisa, a EEP não realizou atividades para sua menção ou reflexão. O que nos leva a retornar ao currículo que não define a data como comemorativa no seu calendário letivo. Dessa forma, a escola revela claramente, diante das características explicitadas que tipo de sujeito defende. Pois, ao mesmo tempo em que absorve determinadas maneiras de pensar, exclui outras, na defesa e sustentação do tipo de sujeito que escolheu formar. “A escola funciona claramente, como uma instituição transmissora de ideias e, principalmente, das classes dominantes na medida em que seleciona, e conseqüentemente, exclui” (TEIXEIRA, 2011, p. 14). A imposição religiosa reflete diretamente no reconhecimento e identificação identitária, conduzindo o aluno a proferir a mesma religião, negando-lhe o direito de conhecer outras, inclusive as de matrizes africanas

RELAÇÕES INTERPESSOAIS: ENTRELACE NA ABORDAGEM ÀS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

Ao recorrermos ao PPP da EEP, entendemos que as condições socioeconômicas para a escola, assim como para a professora, é um dos aspectos definidores para a orientação educacional adotada, assim como a constituição dos objetivos e as alegações acerca do sucesso ou não do aluno, e essa condição também define o nível de importância atribuída às experiências dos alunos. Vejamos uma situação vivenciada pela aluna MA, dentre outras de cunho constrangedor. Na situação apresentada, a professora, ao divulgar os resultados dos aprovados sem recuperação, revelou o nome da aluna MA, porém, no mesmo instante, disse à aluna que ela não deveria ser aprovada, pois achava que ela ainda não dominava um certo conteúdo de matemática. No entanto a aluna havia conquistado a nota para ser aprovada. (Diário de campo, 12/12/2016). Sendo a turma dos anos iniciais do Ensino Fundamental (5º ano), a professora era responsável por ministrar todas as disciplinas escolares e era, em meio a todas elas, que a sua religião era demonstrada como orientadora da vida e das relações sociais.

O fato é que, diante da atitude de reprovação quanto ao êxito da aluna, a professora deixou clara a sua posição diante das aparências. A aluna em questão, é moradora da comunidade Beira Rio, pertencente a uma família que na comunidade é menosprezada e desvalorizada, filha de pais analfabetos, e afro-brasileira. Durante nossas observações, a aluna mostrou-se dedicada, sendo uma das poucas a realizar as atividades de forma independente, sem esperar pela professora, ao término ajudava ao próximo. Porém, sempre se apresentou introspectiva, pois diante de tantas ações de preconceito reveladas, a aluna tentava não ser notada. Ao adotar essa atitude, a professora deixa clara a sua desvalorização e descredibilidade pela aluna, coloca em dúvida sua capacidade cognitiva. Atitudes confirmadas por Cavalleiro, quando afirma:

Na expressão verbal o racismo é disseminado quando ocorrem falas explícitas ou implícitas que depreciam a participação de alunos/as negros/as. São discursos que tendem, em muitas situações, a desprezar sua inteligência ou criticar tendenciosamente seu desenvolvimento. (CAVALLEIRO, 2001, p. 152)

Tal direcionamento tem sua sustentabilidade na ideologia defendida pelo professor, na concepção de educação que acredita, assim como que relação estabelece com seu aluno, como o percebe.

A afetividade é elemento essencial na relação interpessoal, inclusive na relação professor e aluno, aluno-aluno. Esta relação só é efetivada no dia-a-dia, diante de ações de cumplicidade e trocas de afetividade. Quando nos reportamos à cumplicidade, não estamos no referindo à permissividade. Outros fatores essenciais para a construção da afetividade são a credibilidade e confiabilidade entre as partes, elementos em construção lentamente, na relação entre a professora e seus alunos. A afetividade perpassa pelo respeito e vice-versa, sem este dueto, não há relação saudável. Percebemos tentativas incessantes da professora em aproximar-se dos seus alunos, porém a via pela qual ela trafega, delega aos alunos um poder dominador, deixando-a “refém” dos seus caprichos. Por vezes perdendo a autoridade de docente. A busca pelo respeito e afetividade pela professora é um dos pontos que destacamos na nossa pesquisa, pois, ao mesmo tempo em que essa permissividade nos leva a entender que é uma tentativa de aproximação dos alunos, leva-nos a pensar que a professora percebe seus alunos como “coitadinhos”, que merecem um pouco de diversão. Por outro lado, é uma forma de se abster do compromisso de formação do sujeito complexo e completo, deixando-os agir por conta própria.

Percebemos uma confusão entre liberdade e permissividade nas aulas da professora Marcelina. Esse conflito já foi bem registrado por Freire (1996, p. 61) quando faz referência à necessidade de o professor ter bom senso no desenvolvimento do seu trabalho:

[...]. É o meu bom senso que me adverte de que exercer a minha autoridade de professor na classe, tomando decisões, orientando atividades, estabelecendo tarefas, cobrando a produção individual e coletiva do grupo não é sinal de autoritarismo de minha parte. É a minha autoridade cumprindo o seu dever. Não resolvemos bem, ainda, entre nós, a tensão que a contradição autoridade-liberdade nos coloca e confundimos quase sempre autoridade com autoritarismo, licença com liberdade.

Obviamente, não podemos deixar de considerar a positividade que representa a tentativa da professora Marcelina em se aproximar dos alunos. Mas a intenção não se efetiva na prática. O significado do como se faz perde-se em meio ao que se faz. Em sala de aula, até mesmo os procedimentos de como melhor se aproximar dos alunos precisa ser alvo de planejamento docente. A partir do momento em que se identifica que determinada ação não está atingindo os seus propósitos, ela precisa ser repensada, reestruturada, do contrário, os objetivos serão invertidos e quem mais perderá com isso, serão os alunos. A autoridade a que se refere Freire (1996) requer atenção docente, tempo e dedicação, persistência e muito trabalho. Respeito não é algo que se estabelece por portaria ou que se constitui de forma instantânea, sobretudo, em sala de aula na qual se encontram alunos com histórico de exclusão e violências.

A falta de respeito entre meninos e meninas em sala de aula é evidente e saltava aos nossos olhos, sobretudo, em decorrência da temática da nossa pesquisa. A falta de respeito entre os membros de uma mesma coletividade é uma falta quando falamos em respeito à diversidade. Bem declara Teixeira (2011, p. 26) quando afirma que:

Ações simples como, por exemplo, incentivar e permitir que meninos e meninas realizem as mesmas tarefas na sala de aula, propor tarefas tidas como do sexo oposto, trabalhar com a promoção de discussões e a escuta às falas e angústias das crianças, organizar grupos mistos e trazer atividades que explorem diferentes linguagens são esperadas de um bom educador e, certamente, estimulam a igualdade entre os sexos.

Contudo, esse tipo de atividade não foi verificado em sala de aula. Em algumas ocasiões presenciamos, inclusive, posturas distantes disso. Ao demonstrar certa proteção a determinado aluno, a professora Marcelina reforça posturas de desrespeito entre os demais. Como no fato de a professora aceitar a interferência e influência de alguns meninos que detém o “poder” de

manipulação. Marcelina deixa-se dominar pelas vontades desse grupo de alunos, sempre respondendo de forma positiva ao que o grupo determina. Mesmo diante de agressões verbais, proferidas por esses alunos, a professora ainda apresenta postura de submissão e absorve como dela, a culpa. (Diário de campo, 27/10/2016). Sua intenção de aproximar-se dos alunos é, sem dúvida, positiva, mas não tem êxito por falta de planejamento, método e mesmo postura de alteridade.

Esses fatores fazem parte da tentativa de aproximação da professora com seus alunos, sempre realizando a vontade do grupo, mesmo que não seja o desejo da maioria. Nesse aspecto, ficam registradas como experiência para seus alunos, as ações.

Na busca pela conquista de uma relação mais amigável e afetuosas com seus alunos, a professora se propõe a fazer tudo em sala de aula, inclusive, responder às atividades simples transcritas no quadro. Sintomático para essa situação é o que afirma Tardif (2005) em seus estudos sobre a escola primária e as ações da professora:

[...] de diversas maneiras, essas tarefas lembram as tarefas domésticas, os preparativos da organização e da realização de coisas de casa, antes de as crianças acordarem e de chegarem de volta. Existe como que uma continuidade entre o trabalho doméstico tradicionalmente feminino e essas pequenas tarefas efetuadas pela professora da escola primária (Carpentier-Roy & Pharand, 1992). Com efeito, também elas têm um caráter cíclico, devendo ser sempre retomadas e nunca concluídas; elas também são preparativos para outra coisa, não tendo valor senão em função daquilo que vem em seguida; enfim, muitas vezes, trata-se de coisas invisíveis – como o trabalho das mães de família – que, na verdade, não contam na avaliação do ensino, que constituem coisas à parte e pelas quais o empregador não tem particular consideração, apenas espera que elas sejam realizadas, como habitualmente. (TARDIF, 2005, p. 176).

Nas diferentes atividades falta o incentivo e a orientação para que os alunos desenvolvam posturas de protagonistas da própria formação. São formados para a espera e não para a liderança, capacidade de organização, cooperação. Suas ideias não são consideradas e suas ações não são trabalhadas em prol do desenvolvimento. Logo, os saberes dos alunos não são trabalhados de maneira científica. Freire (1996) lembra-nos que um dos saberes fundamentais à prática educativa é o que faz menção à promoção da “curiosidade espontânea para a curiosidade epistemológica”. Mas, pelo que percebemos, nem mesmo a curiosidade espontânea tem espaço, de forma constante e sistemática, em sala de aula.

Outro aspecto que destacamos refere-se às constantes falas de cunho agressivo com que os alunos se relacionam, utilizam, por exemplo, palavras pejorativas tais como: cabeção, piolhenta, ladrão, guaxinim das trevas, burro. Porém não identificamos nenhuma reação da professora. Muitas vezes, esses tratamentos eram levados à professora, que fingia não ouvir. (Diário de campo, 27/06/2016). A professora adota a postura da omissão diante das expressões preconceituosas e discriminatórias reveladas pelos alunos, não adotando ações antirracistas. Baseado nas leituras de Ribeiro (2019), entendemos que o antirracismo representa atitudes adotadas para coibir ações racistas. Isso nos leva à seguinte reflexão:

[...] o que de fato, cada um de nós tem feito e pode fazer pela luta antirracista? O autoquestionamento – fazer perguntas, entender se lugar e duvidar do que parece “natural” – é a primeira medida para evitar reproduzir esse tipo de violência, que privilegia uns e oprime outros. (RIBEIRO, 2019, p. 22)

Essa atitude revela, pensamentos afirmativos, porém, velados. O que percebemos é que para a professora, tais referências, não são importantes, pois são os modos de tratamentos entre os alunos na comunidade. Diante da postura adotada pela professora, identificamos o

fortalecimento das expressões de racismo, ao invés do seu combate. Ao mesmo tempo, atribuímos essa postura a falta de informação e formação no trato com a diversidade.

O silêncio muito diz, principalmente, em situações de ensino-aprendizagem e em que está em tela cenas de desrespeito, como a vivenciada pelo aluno A, alvo de preconceitos por parte dos colegas. Mas houve momentos em que a professora Marcelina foi além. Em uma das situações em que houve trocas de apelidos, os alunos começaram a discutir sobre os formatos das cabeças, a professora, anteriormente em silêncio, passou a integrar a conversa dos alunos e imediatamente saiu em defesa do aluno MI, dizendo que a cabeça dele era bem feita, “parece até de carioca, dizemos que nordestino que tem a cabeça chata, então aponta o aluno A como exemplo de cabeça chata”. (Diário de campo, 17/10/2016). Em outros termos, a professora em vez de deixar de silenciar e redirecionar discursos e práticas preconceituosas e discriminatórias, saiu do silêncio, mas para reforçar a postura inadequada de parte da sua turma de crianças, alunos do 5º ano.

Diante do exposto reforçamos a afirmação, o sujeito, só defende aquilo em que acredita. Para melhor entendermos essa colocação, o aluno MI, é o único aluno de pele clara da sala, o aluno que se sabe, “protegido”, pela professora. O aluno do qual ela fala da cabeça chata é negro. Daí, compreendemos a escolha em omitir-se diante das ações e atitudes preconceituosas, pois adota ações semelhantes, e deixa subentendido sua defesa da supremacia branca. Além disso, percebemos nesse mesmo comentário da professora, o preconceito regional. Como dizer que há produção ou condições de conhecimento histórico em um ambiente organizado ou vivido nesses moldes?

As ações práticas assim como a linguagem, denunciam aspectos curriculares, uma vez que afetam os alunos, de alguma maneira, em seu desenvolvimento. Como bem afirma Teixeira (2011) linguagem e discurso fazem parte do currículo, pois também ensinam, são algo social e culturalmente construídos. Os Estudos Culturais, baseados na perspectiva pós-estruturalista, são esclarecedores no sentido de deixar clara a relação entre significados e identidades nas experiências curriculares e as relações de poder que integram a experiência de vivenciar o currículo na educação escolarizada. Compreendemos, a partir disso, que aquilo que é selecionado como “conteúdo a ser ensinado” é, na verdade, uma construção social e sujeita a interpretação. Por isso, determinados “conteúdos escolares” são incluídos e outros são desconsiderados por algumas escolas ou por alguns professores por razões bem específicas visto que sujeita à própria interpretação. A “diversidade cultural”, como um conteúdo, é claramente desconsiderada pela professora Marcelina.

Mais uma vez, o aluno A. gesticulou representando que a aluna G. tinha piolhos. Pela primeira vez desde o início das observações, a professora reagiu e conversou com o aluno A. dizendo que não era para chamar a colega de piolhenta. Porém, a aluna G. disse que não era a primeira vez e que se repetia na escola e fora dela. A professora então, retirou o direito ao recreio do aluno A., no entanto, exigiu que pedisse desculpas a aluna e diante da aceitação de desculpas por parte da aluna, ele seria liberado, o que realmente aconteceu. A perseguição a aluna G. é constante, por parte dos alunos, inclusive na prática ao menosprezo na área cognitiva, tanto que, a aluna na maioria das vezes se abstém de tirar dúvidas com receio em chamar atenção e ser centro de piadas pejorativas. Situações que a professora nada faz para combater e transformar. A aluna é obrigada a ouvir declarações como: “ninguém gosta de você, não” ou histórias contadas por alguns meninos, por vezes fantasiosas, mas que são levadas em verdade pela professora, repreendendo-a sem buscar certificar-se da veracidade das informações. (Diário de campo, 17/10/2016)

As relações interpessoais promovidas no ambiente educacional são determinantes na construção da identidade, é necessário que o aluno sinta-se seguro, respeitado e representado

no ambiente em que pertence para que assim possa se desenvolver plenamente e constituir-se como sujeito das suas ações, livre de olhares e atitudes reprovadoras por ser quem ele é.

A ausência de atitude por parte de professores (as) sinaliza à criança discriminada que ela não pode contar com a cooperação de seus/suas educadores/as. Por outro lado, para a criança que discrimina, sinaliza que ela pode repetir a sua ação visto que nada é feto, seu comportamento nem sequer é criticado. A conveniência por parte dos profissionais da educação banaliza a discriminação racial (CAVALLEIRO, 2005, p. 146)

O professor, por sua vez, desempenha papel determinante nesse processo, como mediador, torna-se responsável pela atmosfera que constituirá nas suas aulas. Precisa estar atento às expressões de negativas ao crescimento humano dos seus alunos e configurar-se como alavanca para esse crescimento.

Ainda encontramos muitos (as) educadores (as) que pensam que discutir sobre relações étnico-raciais não é tarefa da educação; é um dever dos militantes políticos, dos sociólogos e antropólogos. Tal argumento demonstra uma total incompreensão sobre a formação histórica e cultural da sociedade brasileira. E, ainda mais, essa afirmação traz de maneira implícita a ideia de que não é competência da escola discutir sobre temáticas que fazem parte do nosso complexo processo de formação humana. Demonstra, também, a crença de que a função da escola está reduzida a transmissão de conteúdos historicamente acumulados, como se estes pudessem ser trabalhados de maneira desvinculada da realidade social brasileira. (GOMES, 2005, p. 146).

As expressões de racismo e preconceitos constantes na sala de aula representam o oposto do crescimento humano e altruísta. Sabemos que é um processo longo e constante, porém necessita de um começo, ou continuaremos presenciando a perpetuação do racismo nas escolas. As marcas deixadas pelas ações sofridas pela aluna G. serão levadas por toda sua formação. “É uma questão fundamental a possibilidade de fragilização da criança perante os preconceitos e a discriminação, e tudo deve ser invertido para eliminá-los do cotidiano escolar” (PEREIRA, 2005, p. 45).

Diante das inúmeras situações de cunho pejorativas e desrespeitos entre os alunos, presenciados durante nossa pesquisa, questionamos a professora que importância atribui ao trabalho com as relações étnico-raciais:

Pesquisadora; Enquanto professora, que importância você atribui ao trabalho com as relações étnico-raciais e história de cultura africana em sala de aula?
 Professora: Eu dou uma importância grande. Porque, imagine quantas coisas boas os africanos trouxeram pra gente. Danças maravilhosas, assim, gostoso dançar, né? A música, ouvir o ritmo da música africana é muito bom. Comidas, tem comidas mais gostosas, do que os nossos africanos trouxeram para nós? Nós, porque agora eles são da gente, né? Nós somos um grupo, né? Trouxeram comidas, assim, um tempero gostoso. E acho que vale a pena trabalhar a cultura dos africanos aqui pra gente que ficou no Brasil. Que não é mais nem cultura africana, é a nossa cultura, né, agora? É nossa cultura. (MARCELINA, 2016).

A partir da sua fala, percebemos que para a professora, os elementos constitutivos da História africana são limitados aos aspectos culturais, quando não apontam para o trabalho escravo. O que precisa ser enfatizado, é que cada elemento citado, vislumbrado como expressões unicamente artísticas, estão envoltos da representatividade e simbologias, representa aspectos da ancestralidade e da identidade que fundamentam a história e cultura africana e afro-

brasileira. As expressões culturais trazem sua visão de mundo, registram e fortalecem sua identidade cultural. Dessa forma, podemos dizer que a cultura do povo de matriz africana é compreendida através da sua história. Na busca pela autoafirmação, valorização, reconhecimento e pertencimento, é necessário a abordagem histórica de lutas, conquistas, resistência e continuidade, para que os alunos se sintam orgulhosos de afirmarem sua descendência ao povo de afro-brasileiro. Corroboramos com Siqueira e Quirino (2012, p. 10) quando relatam que

Há uma necessidade de os docentes refletirem e pensarem sua forma de ministrar aulas, haja vista que os mesmos ainda estão muito presos a metodologias tradicionais e dessa forma suas aulas distanciam-se dos interesses dos alunos, fazendo assim com que os mesmos se mostrem desinteressados, desmotivados e na maioria das vezes tornando-se indisciplinados mediante os conteúdos abordados na disciplina.

É imprescindível que a professora avalie sua prática pedagógica e invista mais em pesquisas e estudos sobre a história e cultura afro-brasileira e africana. Ao abordar as contribuições do povo de matriz africana, na constituição da história da sociedade brasileira, pelas lentes do povo afro-brasileiro, permitirá aos seus alunos o reconhecimento e valorização da cultura afro-brasileira, apresentando as transformações, lutas e conquistas. Estamos diante de contexto que vai além da apresentação dos elementos culturais, estamos nos projetando no universo de conscientização e rupturas de estigmas. Para tanto, a Lei 10.639/2003 acompanhada das Diretrizes, atuam como políticas de ação afirmativa. “Estas têm como objetivo central a correção de desigualdades, a construção de oportunidade iguais para grupos sociais e étnico-raciais com um comprovado histórico de exclusão e primam pelo reconhecimento e valorização da história, da cultura e da identidade desses segmentos” (GOMES, 2013, p. 79). Promove a valorização e conscientização, ao mesmo tempo em que desenvolve no aluno postura de pertencimento. Vale salientar que o estudo da temática deve ser desenvolvido de forma conscientizadora, desvinculada do caráter de listagem conteudista.

Vale salientar que metodologias pautadas na leitura e escritas mecanizadas não sugerem ao aluno desenvolver seu pensamento crítico reflexivo. É imprescindível, que ao abordar novas temáticas, a Professora busque estimular a curiosidade e interesse dos alunos, para tanto, é necessário aprofundamento por parte da Professora sobre o conteúdo que será abordado durante a aula. Do contrário, qualquer iniciativa para realização de atividades diferenciadas não resultará em êxito. Como exemplo podemos citar as atividades realizadas, na Escola Estadual Potiguassu, durante a semana da criança, em que cada turma realiza oficinas com seus alunos. Na ocasião, a professora solicitou-nos apoio para a realização de uma oficina de artesanato com seus alunos. Sugerimos a confecção de ganzás, instrumento afro-indígena, com materiais reciclados. Cada aluno construiu e decorou o seu ganzá, ao final, iniciamos o seu manuseio. O aluno J. começou a cantar e tocar um samba. A professora na tentativa de integra-se ao grupo, começou a cantar a música “trem das onze”, nesse momento o aluno MI, disse que era “macumba”. Mas a professora nada pronunciou sobre o assunto, demonstrando falta de domínio sobre o tema e contribuindo para reforçar preconceitos por falta de conhecimentos. (Diário de campo, 11/10/2016).

Aproveitamos essa abertura dada pela professora Marcelina para introduzir, aos poucos, a história da cultura africana e seu legado através dos instrumentos musicais. Naquele momento, trouxemos à luz a identidade afro-brasileira e os elementos conhecidos e utilizados inconscientemente pelos alunos. No início, eles se retraíram, aos poucos fomos conquistando a confiança dos alunos, e como resultado, tivemos a confecção de ganzás.

Nessas atividades, conseguimos implantar um ambiente de cooperação, respeito e interação entre os alunos. Comprovando-nos que, ao perceberem dedicação e preocupação com o seu aprendizado, os alunos retribuem com a demonstração de interesse e participação. Compartilhamos dos pensamentos de Lima (2012, p. 36) quando afirma: “O resgate da autoestima do jovem negro passa pelo fortalecimento do seu autocontrole assim, é fundamental que o jovem retome a confiança na sua capacidade intelectual”.

Os alunos viram-se representados e logo se libertaram e começaram a cantar um samba, ritmo afro-brasileiro, para nosso deleite, o qual a professora também se integrou e começou a cantar. O fato é que os alunos foram conduzidos pelo mundo da musicalidade da cultura afro-brasileira potiguar, independente de religião ou crenças. E detectamos a satisfação em estarem manuseando o.

Partimos do princípio de que as concepções construídas acerca da cultura afro-brasileira e africana, pela professora, são resultantes do processo de formação histórica e social construídas sua trajetória educacional. Diante de uma formação frágil no trato com a diversidade, o docente tende a transmitir ao aluno, sua vivência educacional. Nesse aspecto, indagamos a professora sobre suas experiências bibliógrafas, com a temática:

Pesquisadora: Você pode indicar alguma referência bibliográfica sobre a Cultura afro-brasileira e relações étnico-raciais?

Pesquisador: Qualquer referência bibliográfica que você tenha tido contado que, você saiba que trazem a cultura afro-brasileira das relações étnico-raciais, podem ser teóricas, fique a vontade. Se você tem algum conhecimento.

Professora: Tem... É... Castro Alves, não é? (apresentou dúvidas sobre o real conhecimento das referências bibliográficas). Aquele que era negro, não é? E ele se apaixonou por uma branca, o filho deles foi morto, né? Talhado. E também a escrava Isaura. Que eu... uma coisa que ficou na história. Eu já li um livro também que o nome o livro era “A negrinha”. Mas, eu já... eu li o livro que não era meu, eu já procurei o livro, porque... eu já tive vontade de montar, assim, uma peça com alunos meus com essa história “A negrinha”, que eu só me lembro de partes que era muito jovem quando li esse livro. Eu gostaria muito de ler de novo esse livro, “A negrinha” era maravilhoso. Mas, não lembro toda a história. Eu lembro que a mãe da menina foi morta e ela ficou sendo criada pelo fazendeiro, a menina era filha do fazendeiro e enquanto ela tinha avó e o pai, era tratada como uma rainha, igual como a menina da casa, quando o pai morreu. Igual com menina da casa, entre aspas, ela podia ir para a escola.. ela não podia ir para escola ele tinha uma professora em casa, ela brincava com a menina, não fazia nenhum serviço, e quando ele morreu, ela passou a fazer todas as tarefas de um adulto e não brincava mais com a menina e tomaram dela todos os brinquedos. Isso aí, acho que isso ai fez com que eu cada vez mais eu não visse negro, mas, ser humano. (MARCELINA, 2016).

Ao responder a Professora deteve sua resposta na literatura, não a bibliografia científica, porém, aceitamos a resposta por ora, por não termos explicitado a qual bibliografia estávamos nos reportando.

Logo, para a superação dos preconceitos, das discriminações, do reconhecimento da identidade e até mesmo da formação autônoma e reflexiva de educador e educadora é preciso conhecer e compreender as matrizes históricas afro-brasileiras e africanas contribuintes de uma diversidade social e racial da sociedade brasileira nos seus aspectos socioeconômicos e culturais. (PEREIRA e CORDEIRO, 2014, p. 15)

No entanto, como descrito acima, nos contou a história de um livro o qual havia lido, segundo a professora Marcelina, há muitos anos atrás. Daí se depreende o fato de haver contado a história com algumas trocas de situações, que não correspondem à verdadeira. Mesmo,

direcionando para os aspectos literários, a professora Marcelina deixou de citar os títulos que compõem a biblioteca da EPP, oriundas da cultura africana, podemos citar alguns exemplos das muitas obras que lá existem: *As panquecas de Mama Panya*, *Menina bonita do laço de fita*, *Bruna e a Galinha d' Angola* e *Xica da Silva*. Todos títulos a disposição dos alunos e professores na biblioteca da escola, que pelo discurso da professora, não tinha conhecimento.

Porém, nosso objetivo com esse questionamento era identificar leituras científicas sobre a temática. Então, persistimos na pergunta, a qual nos respondeu negativamente.

Nesse aspecto, consideramos o desconhecimento da professora no tocante as bases orientadoras para o trabalho com a educação para as relações étnico-raciais, tendo em vista que o documento que poderia apresentar-lhe a temática, o PPP, também a omite. Porém, a professora conta com o auxílio do livro didático na elaboração das suas aulas de História, fonte de pesquisa para seu planejamento como bibliografia a ser consultada. Ao analisarmos com melhor detalhamento, o livro didático da disciplina de História, encontramos um capítulo, direcionado ao professor com o intuito de abranger seus conhecimentos sobre as temáticas, assim, como orientar as práticas pedagógicas que poderá adotar em cada conteúdo. Diante disso, encontramos na íntegra a Lei 10.639/2003 acompanhada de textos suplementares para melhor domínio do professor sobre suas alegações. Um dos elementos fundamentais no processo de ensino é a pesquisa (FREIRE, 1996) para conhecer e reconhecer, reestruturar concepções e pensamentos, para assim orientar melhor a formação. Nesse aspecto, entendemos que ler seu material de apoio, como o livro didático, já teria elementos para acionar sua busca pelo conhecimento e pesquisa de novos caminhos para abordagem da história e cultura afro-brasileira e africana.

Para tanto, as escolas contam com leis e diretrizes que apoiam e encaminham de forma contextualizada e conscientizadora, as ações para a promoção do ensino e história e cultura afro-brasileira e africana na sala de aula. Porém, os conhecimentos dessas leis e diretrizes não chegaram até o professor ou o professor não chegou até elas. Nesse aspecto concordamos com Fonseca (2010, p. 11) ao afirmar que: “A construção de uma prática de ensino de história que de fato objetive a formação de cidadãos críticos, requer a valorização permanente das vozes dos diferentes, bem como o combate às desigualdades e o exercício da cidadania e todos os espaços”.

A proposta pedagógica, fundamentada no currículo multicultural, necessita primar pelo trabalho de valorização das individualidades, assim como dos povos e nações. Buscar sempre a repressão às atitudes discriminatórias e racistas. “Cabe ao professor selecionar e retirar do projeto pedagógico em desenvolvimento na escola, objetivos que digam respeito à cidadania e à democracia e permitam ao aluno um trabalho continuado contra o racismo, o preconceito e a discriminação” (LOPES, 2005, p. 192). No entanto, o currículo escolar, é flexível e adaptável, o docente pode inserir ou excluir elementos que determina como fundamentais na sua prática. De acordo com Santos (2011, p. 46).

A presença de um currículo escrito ou pré-ativo, seja concebido por novas leis ou já há muito presente nos livros didáticos, não implica na execução total e irrestrita do mesmo, e, ainda que essa execução ocorra, ela normalmente se faz de forma parcial, adaptada e ressignificada, pois uma gama variada de manipulações e arranjos acontece no intuito de adaptá-lo às diferentes realidades e idiosincrasias.

Diante da veemência com que nos respondeu, aceitamos sua resposta, que nos subsidiou na concretização dos nossos pensamentos, e concluímos que o professor precisa buscar novos conhecimentos, sair da sua inércia, para que assim possa orientar suas aulas com de forma igualitária, e que o professor se conscientize de que “ a particularidade da condição racial dos alunos/as e assim dê um passo para promover a igualdade racial. É preciso compreender que a exclusão escolar é o início da exclusão social das crianças negras. (SILVA, 2001, p.66).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Buscamos compreender o pensamento e as ações da professora Marcelina, assim identificando o lugar destinado à religiosidade no âmbito escolar, assim como verificar como estavam sendo construídas as relações interpessoais mediadas pela diferença étnico-racial. Tivemos como base a pesquisa etnográfica realizada na Escola Estadual Potiguassu com a turma do 5º ano do Ensino Fundamental.

Concluimos que apesar de a escola está configurada oficialmente como laica desde o final do século XIX, ainda, estamos em um lento processo de adaptação e implantação. A escola pesquisada, apresenta fortes traços e atitudes dos princípios catolicistas, apesar de oferecer como obrigatória a disciplina “Ensino religioso”, sua abordagem ainda permanece voltada para um único princípio religioso.

Podemos atribuir isso ao fato de não haver direcionamentos oficiais de orientações que regulamentassem o que deve ser abordado nas instituições de ensino público que corresponda à “laicidade”. Arelado a isso temos a falta de profissionais preparados para abordagem “plurireligiosa” na condução da disciplina.

A partir disso, presenciamos a organização escolar orientada, como séculos atrás, pela doutrina religiosa cristã, escolhida pela escola e/ou professores, que transferem para o ambiente escolar suas concepções religiosas, sufocando as demais em detrimento de uma, considerada “soberana”, definindo desta forma, quais outras religiões poderão ser abordadas naquele ambiente educacional.

Vale ressaltar que a Escola precisa levar em consideração dois aspectos principais: as características próprias do público escolar (crianças) e os aspectos formativos dos docentes que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental nos quais, em grande medida, estão ausentes os estudos que partem dos pressupostos teóricos e metodológicos do Ensino Religioso. As particularidades de tal público precisam ser consideradas tanto no processo formativo dos docentes quanto na execução das práticas pedagógicas em sala de aula na escola básica. Ao mesmo tempo em que nos foi comprovada o quanto é determinante influência exercida pelas escolhas pessoais na abordagem educacional.

Em termos de relações interpessoais: professora-aluno, aluno-aluno, um dos elementos que nos chamou a atenção foi a explicitação de atitudes preconceituosa entre os alunos e a omissão docente, por vezes agravada em decorrência do fato de que ela mesma ser autora de discursos e práticas preconceituosas. Queremos acreditar que a desinformação da professora Marcelina, com o trato com situações de racismo e preconceitos na sala, foi o motivo da sua inércia ou desrespeito, em todas as vezes que ocorreu.

Presenciamos crianças vistas como afro-brasileiras se constituírem em um ambiente educacional que não a representa, que não as aceita e ainda as discrimina por não “estarem nos padrões” exigidos para que sejam respeitadas. E vemos uma busca incessante dessas crianças em serem aceitas, não do jeito que são, mas, tentando ser o que a sociedade lhes impõe que sejam. Nesse aspecto, identificamos relações interpessoais desenvolvidas na sala de aula, sustentadas pela opressão exercida pelas atitudes discriminatórias, que contradizem a conduta que deve assumir um ambiente promotor das relações diversas.

Constatamos que as crianças, que presenciamos como vítimas das ações de racismo e preconceitos direcionadas a elas no ambiente da sala de aula, apresentavam maiores dificuldades em relacionar-se com o outro, além de baixo índice de aproveitamento, pelo fato de omitir-se diante das dificuldades de aprendizagem, para não serem notadas de forma negativa e serem alvos de críticas destrutivas por parte dos colegas.

Sabemos que esses alunos foram negativamente afetados em sua formação identitária e suas relações pessoais. Em que momento esses alunos desconstruirão essa imagem deturpada que foi construída durante esse período?

Reforçamos que o/a docente precisa respeitar as diretrizes curriculares direcionadas ao seu nível e segmento de ensino, entre as quais salientamos as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das relações étnico-raciais (BRASIL, 2004) bem como acompanhar as pesquisas na sua grande área de formação, a Educação a fim de manter-se atualizado/a informativa e conceitualmente. É preciso, igualmente, acreditar no trabalho com os alunos e a escola como um todo, ou seja, na efetivação do direito à Educação. Nesse sentido, é do/a docente a iniciativa de valorização e reconhecimento das origens históricas e culturais dos seus alunos, valorizando-os como sujeitos da sua aprendizagem e formação. Para tanto, um dos primeiros aspectos a ser considerado é a efetivação de práticas pedagógicas livres de proselitismo.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, Marcelo; TEIXEIRA, Pedro. A escola num mundo secular e religioso: poderia ser a tolerância uma alternativa? **Revista Teias**. V.15, n 36, p.61-79, 2014.
- AZEVEDO, Crislane Barbosa de. Educação para as relações étnico-raciais e ensino de história na educação básica. **Saberes**, Natal-RN v. 2, n. esp. jun. 2011.
- BERNARDO, Suzana Barbosa Ribeiro. **O ensino de História nos primeiros anos do ensino fundamental: O uso das fontes**. 2009. 159 f. Dissertação (Mestrado em História Social) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina.
- BONFIM, Evandro Luiz Soares; NASCIMENTO, Alessandro de Jesus. **Revista Eletrônica dos Discentes da Faculdade Eça de Queiros**. Ano 6, n.10, 2017.
- BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira**. Brasília: Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial, 2004.
- BRASIL. Constituição (1988) **Constituição da República Federativa do Brasil 43^a**. Ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2017.
- _____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: Lei 9.394/1996. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bases_1ed.pdf. Acesso em: 29 abr. 2020.
- CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. Discriminação racial e pluralismo em escolas públicas da cidade de São Paulo. In: CAVALLEIRO, Eliane dos Santos **Educação antirracista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03**. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, Brasília: Ministério da Educação, 2005.
- ESCOLA, Estadual Potiguassu. **Projeto Político Pedagógico da Escola Estadual Potiguassu: Por uma concepção sociointeracionista**. Rio Grande do Norte: Secretaria Municipal de Educação de Natal, 2015, 51p.
- FONSECA, Selva Guimarães. A história na educação básica: conteúdos, abordagens e metodologias. **Anais do I Seminário Nacional: Currículo em movimento – Perspectivas atuais**, novembro. 2010.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra: 1996.
- GOMES, Nilma Lino. Educação e relações étnico-raciais: refletindo sobre algumas estratégias de atuação. In: MUNANGA, Kabengele. **Superando o Racismo na escola**. 2 ed. Brasília:

2005. 143-154. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

A questão racial na escola: desafios colocados pela implementação da Lei 10.639/2003. In: CANDAU, Vera M.; MOREIRA, Antonio F. (Org.). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. 10 ed. Petrópolis: Vozes, 2013.67-89

LOPES, Neusa Vera. Racismo, discriminação. In: MUNGANA, Kabengele (Org.). **Superando o Racismo na escola**. 2 ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. 185-201

PEREIRA, Amauri Mendes. Escola – espaço privilegiado para a construção da cultura da consciência negra. In: **História da Educação do negro e outras histórias**. Brasília: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília: Ministério da Educação. 2005.

PEREIRA, Gilmar Ribeiro; CORDEIRO, Maria José de Jesus. A diversidade das relações étnico-raciais e o currículo escolar: algumas reflexões. **Interfaces da Educação**, Parnaíba. V.5 n. 14, p. 7-22, 2014.

RIBEIRO, Djamila. **Pequeno manual racista**. 1 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

SANT'ANA, Antônio Olímpio de. História e conceitos básicos sobre o racismo e seus derivados. In: **Superando o Racismo na escola**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. p.39-67.

SANTOS, Jeane de Cassia Nascimento. Questões etnicorraciais na formação continuada. **Revista Fórum de Identidades**. Itabaiana. Ano 5, v. 9, p. 13-25, jan-jun. 2011.

SIQUEIRA, Araújo Roque; QUIRINO, Ana Cristina da Silva. O ensino de História nas séries iniciais do Ensino Fundamental: metodologias e práticas pedagógicas. In: **Fórum Internacional de Pedagogia**. Paraíba: Realize, p. 1-12, 2012.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves E. Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil. **Educação**. Porto Alegre. Ano 20, n. 3, p. 489-506, set/dez, 2007.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Tradução de João Batista Kreuch. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

TEIXEIRA, Michele. **Currículo de história nos anos iniciais: da diversidade à diferença**. Porto Alegre. 2011.

VALENTE, Gabriela Abuhab. Laicidade, Ensino Religioso e religiosidade na escola pública brasileira: questionamentos e reflexões. **Revista Pro.Posições**. v. 29, p. 107-127, n.1 jan-abr. 2018.