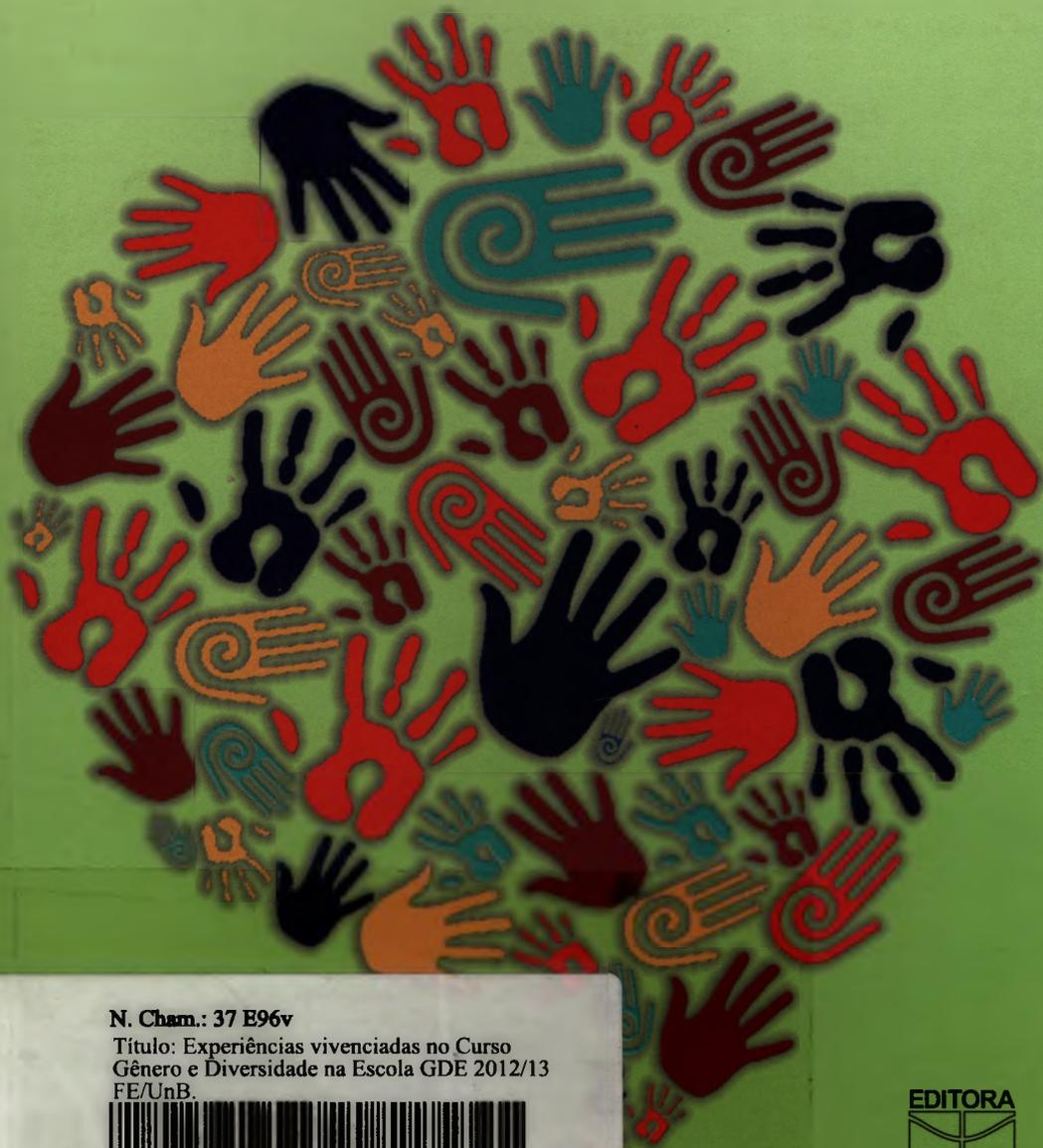


# Experiências Vivenciadas no Curso Gênero e Diversidade na Escola GDE 2012/13 FE/UnB



**N. Cham.: 37 E96v**

Título: Experiências vivenciadas no Curso  
Gênero e Diversidade na Escola GDE 2012/13  
FE/UnB.



10415011

Ac. 1024803

Ex.3 BCE

EDITORA  
  
UnB



**Profa. Dra. Iracilda Pimentel  
Carvalho**

Doutora em História pela Universidade de Brasília, Professora adjunto da área de História da Educação, Gênero e Educação da Universidade de Brasília. Coordenadora do Curso Gênero e Diversidade na Escola (SECADI/MEC) Especialista em Educação continuada e a Distância pela Universidade de Brasília. Pesquisa e atua nas seguintes temáticas: Gênero, Educação, Sexualidade e Raça; História de Brasília; Mulheres Rurais; Educação continuada e à Distância. Pesquisadora do Grupo de Pesquisa em Políticas Públicas, História, Educação das Relações Raciais e de Gênero. - UNB - GEPHERG.

Experiências Vivenciadas no Curso  
Gênero e Diversidade na Escola  
GDE 2012/13 FE/UnB

## EQUIPE EDITORIAL

Gerência de produção editorial  
Projeto gráfico, diagramação  
e revisão

Marcus Polo Rocha Duarte

Gráfica Coronário

Copyright © 2014 by  
Editora Universidade de Brasília

Direitos exclusivos para esta edição:  
Editora Universidade de Brasília

SCS, quadra 2, bloco C, nº 78, edifício OK,  
2º andar, CEP 70302-907, Brasília, DF  
Telefone: (61) 3035-4200  
Fax (61) 3035-4230  
Site: [www.editora.unb.br](http://www.editora.unb.br)  
E-mail: [contato@editora.unb.br](mailto:contato@editora.unb.br)

Todos os direitos reservados. Nenhuma parte desta publicação poderá ser armazenada ou reproduzida por qualquer meio sem a autorização por escrito da Editora.

15.4

Universidade de Brasília
D.: Ed. U
Ex.: 10415011
Data: 13/01/16

APF

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central da Universidade de Brasília

E96      Experiências vivenciadas no Curso Gênero e  
Diversidade na Escola GDE 2012/13 FE/UnB/ Iracilda Pimentel Carvalho,  
organizadora.  
- Brasília : Universidade de Brasília, Faculdade de Educação, 2014.  
143 p. : il. ; 30 cm.

ISBN 978.85.230.1118-5

1. Diversidade. 2. Gênero. Educação. I. Carvalho, Iracilda Pimentel, organiza-  
dora.

CDU 37

Impresso no Brasil

Experiências Vivenciadas no Curso  
Gênero e Diversidade na Escola  
GDE 2012/13 FE/UnB



EDITORA  
  
UnB

Profa. Dra. Iracilda Pimentel Carvalho  
Organizadora

## EQUIPE EDITORIAL

Gerência de produção editorial  
Projeto gráfico, diagramação  
e revisão

Marcus Polo Rocha Duarte  
Gráfica Coronário

Copyright © 2014 by  
Editora Universidade de Brasília

Direitos exclusivos para esta edição:  
Editora Universidade de Brasília

SCS, quadra 2, bloco C, nº 78, edifício OK,  
2ª andar, CEP 70302-907, Brasília, DF  
Telefone: (61) 3035-4200  
Fax (61) 3035-4230  
Site: [www.editora.unb.br](http://www.editora.unb.br)  
E-mail: [contato@editora.unb.br](mailto:contato@editora.unb.br)

Todos os direitos reservados. Nenhuma parte desta publicação poderá ser armazenada ou reproduzida por qualquer meio sem a autorização por escrito da Editora.

### Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central da Universidade de Brasília

---

E96      Experiências vivenciadas no Curso Gênero e  
            Diversidade na Escola GDE 2012/13 FE/UnB/ Iracilda Pimentel Carvalho,  
            organizadora.  
            - Brasília : Universidade de Brasília, Faculdade de Educação, 2014.  
            143 p. : il. ; 30 cm.

ISBN 978.85.230.1118-5

1. Diversidade. 2. Gênero. Educação. I. Carvalho, Iracilda Pimentel, organiza-  
dora.

CDU 37

# Sumário

---

Apresentação .....	7
Introdução .....	9
<i>Iracilda Pimentel Carvalho</i>	
Histórias possíveis: identidades e relações de gênero na escola .....	21
<i>Edilene Oliveira Silva</i>	
Sugestões de atividades e critérios de avaliação para a temática de Relações Étnico-raciais no contexto do curso Gênero e Diversidade na Escola - GDE .....	45
<i>Lucia Maria de Assunção Barbosa</i>	
Diversidade Sexual Políticas Públicas Educacionais para o Enfrentamento à Homofobia nas Escolas .....	61
<i>Prof. José Zuchinwshi</i>	
Gênero e Diversidade na Escola: as experiências, os imponderáveis e as aprendizagens com a tutoria .....	77
<i>Renata Nogueira da Silva</i>	
Percepções de Professores e Professoras da Rede Pública de Ensino do DF sobre a Educação das Relações Étnico-Raciais: curso Gênero e Diversidade na Escola .....	93
<i>Ana José Marques</i>	
<i>Leila D'Arc</i>	
Reflexões sobre o Curso Gênero e Diversidade na escola no Distrito Federal .....	115
<i>Cláudia Denis Alves da Paz</i>	
Moodle no GDE: uma ferramenta indispensável .....	133
<i>Renato Aragão</i>	

# Percepções de Professores e Professoras da Rede Pública de Ensino do DF sobre a Educação das Relações Étnico-Raciais: curso Gênero e Diversidade na Escola

---

Ana José Marques<sup>1</sup>  
Leila D'Arc<sup>2</sup>

## Apresentação

A partir da Constituição de 1988, o Brasil tem cada vez mais ampliado o acesso dos cidadãos e cidadãs aos direitos sociais. Apesar das importantes conquistas da cidadania, ainda existem enormes desigualdades a serem superadas. No campo da educação, o principal desafio para superação das desigualdades sociais é a ampliação do acesso, permanência e conclusão à educação básica, com êxito, de todos/as os/as estudantes. Para a conquista dessa meta, é condição sine qua non a percepção da subjetividade, pois o que permeia a subjetividade pode levar a comportamentos e práticas que se consolidam na cultura social, gerando ou reforçando os estigmas, os preconceitos e a exclusão escolar das crianças e adolescentes que fogem ao padrão socioeconômico, étnico-racial, sexual e de gênero dominantes socialmente. A percepção da subjetividade é fundamental para a identificação da origem de crenças e posturas inconscientes que ficam invisibilizadas na cultura social, mas que geram práticas de segregação

---

<sup>1</sup> Licenciada em História e mestre em Políticas Públicas e Gestão da Educação pela Universidade de Brasília – UnB.

<sup>2</sup> Professora de séries iniciais com formação de curso normal, licenciada em Educação Profissional e mestre em Políticas Públicas e Gestão da Educação pela Universidade Brasília – UnB.

e exclusão. Esses elementos devem ser identificados e visibilizados para que sejam superados por meio da valorização da diversidade com vistas a uma educação democrática, não racista, não sexista e não homofóbica.

A diversidade é inerente à pessoa humana. Mulheres, homossexuais, negros e negras estão entre os grupos sociais que mais sofrem discriminações que, com o decorrer do tempo, vão sendo produzidas, reproduzidas e perpetuadas no seio da sociedade brasileira e, por consequência, na escola. O Brasil tem avançado muito no campo da legislação, tem sido signatário de vários acordos e convenções internacionais<sup>3</sup> e planos nacionais<sup>4</sup> para superação das discriminações e preconceitos que acabam por promover as desigualdades. As leis existem, mas será que são suficientes para mudar a realidade? A legislação por si só pode mudar as mentes humanas? O que fazer para transformar o memorial social e as relações humanas na perspectiva da promoção da igualdade social? Uma possibilidade é promover ações, por meio de políticas públicas estruturantes, que propiciem discussões e reflexões a respeito das temáticas em voga. Essas reflexões precisam ser motivadoras, tanto para o indivíduo quanto para o coletivo e, ao mesmo tempo, devem cooperar para o fim das discriminações e dos preconceitos contra as parcelas populacionais alijadas dos processos políticos, sociais e econômicos do país.

A busca pela igualdade no Brasil deve postular como ponto de partida a superação histórica das desigualdades socioeducacionais do país. Isso requer um empenho sem igual tanto dos governos quanto da sociedade no sentido de desenvolver políticas e ações consistentes para ampliar conquistas dos cidadãos e das cidadãs. A escola é

---

<sup>3</sup> Convenção Internacional sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial (1965); a Convenção Relativa à Luta contra a Discriminação no Ensino (1967); a Convenção sobre a Eliminação de todas as Formas de Discriminação contra as Mulheres (1979); e Declaração e Plano de Ação de Durban (2001).

<sup>4</sup> Plano Nacional de Políticas para as Mulheres – PNPM; Plano Nacional de Promoção da Cidadania e Direitos Humanos LGBT (2009); Parecer nº 03/2004, do Conselho Nacional de Educação/Câmara Plena – CNE/CP; Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana; e Plano Juventude Viva.

um campo promissor e legítimo para o reconhecimento político da educação enquanto afirmação da cidadania. Ao nos referirmos às desigualdades socioeducacionais, enfatizamos que há uma das parcelas da população que é mais alijada de oportunidades para acessar bens e serviços sociais; essa parcela tem cor negra. Essa questão tem grandes proporções sociais porque esta parcela é simplesmente a maioria da população brasileira e, como consequência da segregação, preconceito e discriminação históricos vigentes em nossa sociedade, a comunidade negra constitui 77% da população em situação de extrema pobreza. O Ministério da Educação – MEC fomenta e induz os entes federados a desenvolverem políticas e ações de educação escolar com o recorte racial. Uma importante frente de atuação para a promoção da igualdade educacional é a formação continuada dos/as profissionais de educação. A formação continuada tem sido a base para aplicação de várias políticas educacionais, principalmente no que se refere às políticas de gênero, sexualidade e raça/etnia, uma vez que essas temáticas não fizeram parte da formação inicial dos/as profissionais da educação. Uma dessas políticas é o Curso Gênero e Diversidade na Escola – GDE, composto por três módulos: Gênero; Sexualidade e Orientação Sexual; e Raça e Etnia.

O GDE é uma formação da Rede de Educação para a Diversidade instituída pelo Ministério da Educação – através da Secadi, Secretaria de Promoção da Igualdade Racial e Secretaria de Políticas para as Mulheres e mais de 40 universidades públicas. Em nível nacional, já foram ofertadas várias edições que alcançaram milhares de educadores/as. No Distrito Federal, esse curso é ofertado desde 2009, é coordenado pela Faculdade de Educação da Universidade de Brasília e tem o apoio da Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais de Educação – EAPE, da Secretaria de Educação do Distrito Federal. Em 2009, foram ofertadas 280 vagas divididas em 2 edições. Em 2012/2013, foram oferecidas duas edições com 300 vagas. Para 2014, está prevista a oferta de mais 300 vagas, também em duas edições.

Esta formação tem conseguido, além de se afirmar como uma política pública de formação continuada de professores e pro-

fessoras para a educação das relações étnico-raciais, de gênero e de sexualidade, promover uma profunda reflexão sobre a história de vida escolar de cada educador/a e as implicações disso em sua prática no trato dessas questões no ambiente escolar. Assim, tem contribuído decisivamente para mudar as mentalidades e atitudes desses/as profissionais.

As discussões ocorridas no curso são polêmicas, visto que, em geral, os/as educadores/as tiveram formação cristã, heterossexual e com os valores civilizatórios ocidentais enraizados. Nos relatos de suas vidas escolares, é notório que tiveram uma educação racista, baseada nos princípios do mito da democracia racial com uma forte carga de racismo invisibilizado.

Esse artigo buscou analisar as falas dos/as cursistas da última edição do GDE nos fóruns do módulo étnico-racial com o objetivo de identificar os elementos do imaginário social que expressam a naturalização do racismo, a invisibilização do racismo como manifestação cultural do mito da democracia racial, a negação da origem afro-indígena como expressão da negação da identidade não branca, bem como o processo de autodeclaração e de reconhecimento do conceito de educação para as relações étnico-raciais no contexto escolar.

### **Análises e reflexões sobre as questões de raça: identidade e pertencimento afro-brasileiro no contexto educacional**

A turma em análise constituiu-se de 126 cursistas, na sua maioria professores/as regentes de escolas da rede pública de ensino do DF. A maioria buscou a formação do GDE no intuito de se apropriar dos conceitos relativos à diversidade étnico-racial, de gênero e de sexualidade e de refletir sobre as relações conflituosas de desigualdade e discriminação presentes no cotidiano escolar.

Na primeira unidade da discussão sobre as relações étnico-raciais, a turma assistiu a um vídeo denominado “Perigo de uma história única”, no qual a escritora nigeriana Chimamanda Adichie fala sobre sua história de vida, como menina de classe média que teve educação europeia e que não se reconhecia como negra nigeriana.

Depois das leituras e do vídeo, a turma deveria refletir a partir das seguintes indagações:

- De que forma o conhecimento sobre negros e indígenas foi abordado durante a trajetória escolar de vocês?
- Quais foram as disciplinas que abordavam essas temáticas?
- Em que momentos ou datas esses estudos ou essas experiências ocorriam?
- Indique os pontos que relacionam o conceito de “etnocentrismo” com o conteúdo do vídeo e também com o aprendizado que tiveram sobre negros e indígenas no Brasil?

As falas dos/as cursistas aqui analisadas foram extraídas do primeiro fórum do módulo étnico-racial da edição do Curso Gênero e Diversidade na Escola do ano 2013 no Distrito Federal. As falas do fórum foram produzidas a partir da orientação para que cada cursista relatasse sua trajetória escolar em relação à abordagem sobre negros e indígenas e refletisse sobre o conceitos de etnocentrismo a partir da fala da escritora Chimamanda relatando sua história de vida, na qual ela utiliza o conceito de “história única”.

No Brasil, a construção de uma história única foi, durante muitos séculos, uma regra. André (2008) afirma que um dos grandes teóricos brasileiros da virada do século XIX, Nina Rodrigues, remetia à população negra tudo o que fosse de mais depreciativo e estigmatizador, afirmando, a partir de teorias como as de Darwin, Comte e Heckel Lombroso<sup>5</sup>, que o negro tinha predisposição ao crime, com atraso cultural fruto de um distanciamento dos povos civilizados. Afirmava, ainda, que era uma raça constituída para ser inferior enquanto povo. Essas ideias foram difundidas e aceitas pela academia.

Apesar de expressarem construções históricas fundadas no racismo, em geral, as falas são positivas porque identificam a forma estereotipada como negros e índios foram tratados em suas trajetórias escolares, criticam a abordagem da temática apenas em datas

---

<sup>5</sup> Para saber mais sobre essas teorias, ver Coimbra (2001) e Santos (2002).

comemorativas, a relação direta estabelecida entre afrodescendentes e indígenas com a escravidão, assim como a suposta incapacidade, pouca ou nenhuma inteligência, preguiça e ausência de valores morais atribuídos às pessoas desses grupos.

Essas associações são, teoricamente, entendidas como expressão do etnocentrismo da colonização europeia. O conceito de etnocentrismo é bem pontuado e bem identificado na trajetória escolar dos/as cursistas. Identifica-se, ainda, como o etnocentrismo europeu influenciou e ainda influencia a reprodução do racismo na educação brasileira, até os dias de hoje. Dessa forma, fica evidente, nas análises realizadas nos fóruns, a confirmação da importância das políticas de resgate histórico da identidade e pertencimento afrodescendente para a constituição de uma identidade nacional verdadeiramente multirracial e pluriétnica e para a superação das mazelas sociais produzidas pelo racismo.

Vale destacar, como afirma Santos (2010), que a negritude foi assimilada na teoria, mas na prática continua sendo um mito, pois a forma com que se deu a abolição no Brasil fez com que houvesse uma forte ligação entre a diversidade negra e a desigualdade. Esses entendimentos e reflexões revelam um grande avanço no caminho da superação do racismo e das desigualdades raciais na nossa sociedade e o importante papel que a educação cumpre nesse sentido. No entanto, para além dessa ideia geral muito positiva presente nesse grupo de educadores/as, buscamos identificar os elementos do imaginário social coletivo que se mantêm arraigados nas mentes, nos corações e no senso comum, que se fundam no princípio de que nossa cultura é branca e que as contribuições de negros e índios são e foram negadas e que devem ser reconhecidas como contribuições à cultura branca; de que o problema da discriminação étnico-racial é um problema de negros e índios, de minorias, e que não afetam a sociedade como um todo, tampouco cada pessoa, individualmente, em sua constituição como ser integral e completo.

Esses entendimentos presentes em nosso imaginário social expressam a teoria do branqueamento. Bento, (2002, p. 37), em seu estudo sobre Schwarcz, um dos ideólogos dessa teoria, afirma que a ideia era

de que as raças “passariam por um processo acelerado de cruzamento e seriam depuradas mediante uma seleção natural (ou talvez milagrosa), levando a supor que o Brasil seria algum dia branco”, ou seja, o negro e o índio deixariam de existir. Surgem, então, questões do tipo: “mas o negro é mais racista que o branco, ele não se aceita”, ora, isso é o que a Psicologia Social denomina de negação do próprio eu. Para Bento (idem), “uma boa maneira de se compreender melhor a “branquitude” e o processo de branqueamento é entender a projeção do branco sobre o negro, nascida do medo, cercada de silêncio, fiel guardião dos privilégios”. Esse processo na dimensão coletiva faz a sociedade se entender como branca e, na dimensão individual, faz cada pessoa se entender como branca, também, tanto do ponto de vista da estética, onde se busca a aparência branca, quanto do ponto de vista da cultura e dos valores, onde se resgata e dissemina os ideais eurocêntricos.

Identificamos, ainda, no discurso a incidência significativa do termo “denegrir”, que, segundo o Aurélio, significa tornar negro. Este termo, que tem sido utilizado recorrentemente para indicar negatividade, é uma das expressões do racismo naturalizado em nossa linguagem, pois é usado na linguagem verbal cotidiana e no GDE não foi diferente. No entanto, nos chamou atenção o fato de esta expressão aparecer em todas as turmas da referida edição do curso, e em todos os fóruns do módulo, do primeiro ao último. Considere-se o fato de o fórum de um curso a distância se utilizar da linguagem escrita, que pressupõe uma elaboração anterior e certo crivo do autor ou da autora ao se pronunciar. Além do mais, os fóruns em questão são de um curso de formação continuada em gênero, raça-etnia e sexualidade, onde os/as cursistas, em geral, já trazem alguma percepção crítica em relação ao racismo. Diante desse contexto, consideramos, então, tal incidência digna de abordagem em nossa análise.

Buscamos, também, identificar no discurso dos/as cursistas posturas mais avançadas que se colocam como parte do processo de racialização da nossa sociedade tanto na autoidentificação, com posturas de preconceito, quanto na autoinclusão, como parte integrante de uma origem afro-indígena, o que em geral leva a uma postura proativa no sentido da mudança.

## A subjetividade desafiadora da conquista de uma consciência das relações étnico-raciais

Em princípio, duas questões nos chamam atenção. Primeiro, o uso da terceira pessoa ao se referir com as terminologias “os negros”, “os índios” e “histórias dos negros e dos indígenas”, que é visivelmente uma forma de se colocar de fora da situação. As falas de três cursistas, da turma “E”, a seguir, são exemplos disso:]

- Realmente não tenho lembranças de aulas dedicadas à diversidade e cultura de um povo em sua totalidade; minha mãe contava histórias sobre os negros e a escravidão.
- Nossa! Eu nem lembro, porque acho que só estudei essa temática na história dos escravos trazidos para o Brasil para trabalhar. A história dos índios, só quando era 19 de abril, na escola, que estudávamos o dia temático.
- Durante o ensino fundamental e médio, na rede pública de ensino do DF, a história dos negros e indígenas foi ensinada a mim de uma maneira estereotipada, pois os negros eram pobres e foram, facilmente, escravizados, e os indígenas, ingênuos e preguiçosos.

Para além de tentar expressar uma postura acadêmica de imparcialidade, quando se trata de questões de identidade, o uso da terceira pessoa em um fórum de discussão pode revelar uma tentativa de não se identificar com aquela situação. Seria como dizer “Eu não sou negro/a, nem índio/a, e estou aqui apenas relatando a abordagem feita sobre negros e índios na minha vida escolar”. Resumindo, a primeira ideia é a de que o interlocutor não faz parte desse problema. Essa ideia vem associada à outra, que a complementa, que é a ideia de que o problema não afeta toda a sociedade, afeta apenas alguns grupos. Em alguns fóruns, aparece até o termo “minorias” como referência à população negra. Ainda assim, identificamos armadilhas da linguagem que expressam nossa submissão cultural, como, por exemplo, “nossa colonização europeia”. A colo-

nização não é do colonizado, ela é do colonizador, na qual o colonizado é apropriado material e culturalmente, escravizado e excluído da cidadania. Para Bartolomé (2000),

A identidade étnica não se refere, necessariamente, a um momento histórico específico, mas ao estado contemporâneo de uma tradição, ainda que ela possa desenvolver uma imagem ideologizada de si mesma e de seu passado. Isso acontece porque as bases culturais da identidade são altamente variáveis e expressam tanto modelos culturais vigentes como referentes ideais (p. 136).

A não identificação com negros e indígenas expressa uma aproximação do modelo hegemônico vigente, que preza por valores ocidentais, heteronormativos e cristãos. Pode nos revelar, ainda, que, em geral, não nos percebemos enquanto descendentes de africanos, indígenas e europeus, mas com apenas uma descendência, que é a europeia. Isso é fruto da teoria/política de branqueamento e do mito da democracia racial tão bem trabalhada no contexto social brasileiro.

O curioso é que grande parte desses relatos em terceira pessoa são feitos por pessoas com fenótipos negros, algumas que até se identificam como tal, se autodeclarando pardas. Mas a questão vai além, revela o limite do entendimento de sociedade e de identidade entre nós, educadores/as. Não percebemos, ainda, que o racismo afeta a todos/as, pois, ao negar a história e a cultura africana, afro-brasileira e indígena, mutilamos nossa história. A ancestralidade africana, negra e indígena faz parte da história de todos/as nós, negros/as, brancos/as e índios/as. E ninguém, individualmente, e nenhuma sociedade pode ter um desenvolvimento completo e saudável alijada do conhecimento e consciência de uma parte de sua origem. O resgate e a valorização da cultura negra e indígena é fundamental para que a sociedade, como um todo, conquiste sua sanidade, e que cada ser, individualmente, da mesma forma, torne-se íntegro e são em sua completude.

A segunda questão é a identificação da questão étnico-racial em suas histórias de vida escolar como uma questão “dos negros” e

“dos índios”. Essas expressões revelam que, por mais que esses/as cursistas estejam num momento de questionamento sobre o preconceito racial em nossa sociedade e, em especial, na escola, sua compreensão cultural e teórica ainda não alcança as bases de constituição de uma sociedade racializada e as premissas de superação do racismo como princípio de enfrentamento das desigualdades sociais na sociedade brasileira e no mundo.

Essa ideia se complementa à anterior, pois “eu não faço parte do problema e o problema não é meu porque é um problema dos negros e dos índios”. As professoras e professores, ao se distanciarem do problema, estão dizendo que o problema é dos excluídos. Mas quem são esses excluídos? De que classe social são oriundos os sessenta mil profissionais de educação da rede pública de ensino do DF? Em que povo esses profissionais baseiam sua ancestralidade: na indígena, europeia, africana ou ocidental? Então, é um problema de negros e índios, ou é um problema social que afeta a todas/os?

Essas falas revelam que o conceito de educação para as relações étnico-raciais ainda não se disseminou nem entre os/as educadores/as que questionam as desigualdades e buscam novas práticas pedagógicas que incluam a todos/as, então, em que medida tem sido objeto de reflexão da categoria de educadores/as como um todo? Essas são algumas reflexões que devem fazer parte da formação continuada dos/as profissionais de educação. Como afirma Gomes (2003),

(...) tratar, trabalhar, lidar, problematizar e discutir sobre educação e cultura negra no Brasil é assumir uma postura política. De forma alguma as relações culturais e sociais entre negros e brancos em nosso país podem ser pensadas como harmoniosas, democráticas e diluídas nas questões socioeconômicas (p. 77).

As falas a seguir, além de expressarem as duas ideias detalhadas inicialmente, de que o problema não é meu, é um problema dos excluídos, ainda traz a ideia de contribuição africana e indígena, como

se essas culturas não fossem parte integrante da cultura brasileira; mas culturas que vêm de fora, se relacionam e trazem uma contribuição para a formação do povo brasileiro. Mas a cultura brasileira não tem por base as três matrizes culturais?

Na minha época, na Educação Infantil, o índio era muito trabalhado no dia 19 de abril; sobre os negros não era dito palavra, pois não havia uma data comemorativa. Já nas séries iniciais e finais do Ensino Fundamental, o índio era trabalhado no descobrimento do Brasil, assim como a escravidão dos negros, mas nunca a sua contribuição para a cultura brasileira. Esses assuntos eram estudados somente na disciplina de História. Hoje eu vejo uma grande mudança, pois quando vamos introduzir o assunto, os negros e os índios no Brasil, é estudado tudo, a forma que viviam, a alimentação, a arte, a cultura e as contribuições que eles nos deixaram.

Essa ideia traz implícita outra, a de que a nossa cultura é branca, europeia e, sendo assim, as culturas negra e indígena não estariam completamente e simbioticamente inseridas, mas haveria uma linha divisória que permitiria o trato dessas culturas como complementares, que trazem contribuições.

Outra ideia que aparece em uma das falas é a identificação das políticas afirmativas como paternalismo do Estado em relação à população negra e indígena. Assim se expressa a cursista:

O preconceito, o racismo e o etnocentrismo ou “nkali”, como apresentou-nos Chimamanda no vídeo, estavam presentes em toda a minha vida escolar e nas minhas vivências e ainda estão, embora hoje tenha conhecimento suficiente para refletir e tomar minhas decisões. Vejo que o paternalismo que o Estado desempenhava sobre os negros e indígenas tem outros nomes e enfoques, mas continua existindo. Paternalismo que no impede de ver o outro

além de sua miséria. Penso nos programas criados pelo governo que parecem algo piedoso, mas que têm uma carga de perversidade, pois querem tornar a história de todos como história única. Padronizar negros, índios e os de baixa renda como aqueles que não têm possibilidades de ser alguém sem esse assistencialismo. E assim cria-se a cultura paternalista na qual somos todos convidados a participar com solidariedade e simpatia, sem qualquer reflexão aprofundada sobre o problema em si, suas causas e consequências. Continuamos a reproduzir as histórias únicas... A escola como um dos aparatos ideológicos do Estado, do poder, reproduz e incentiva a padronização, pois, desse modo, o controle social pode ser exercido com maior facilidade.

Essa ideia de paternalismo, que busca sustentação no argumento de que o Estado não estaria atacando a raiz do problema, também não identifica qual seria a raiz e nem como combatê-la. Ainda está implícita nesse discurso a ideia de corrupção e de ineficiência do Estado, o que não ocorre sem uma razão de fundo, que está na própria função do Estado capitalista: servir à preservação dos interesses de uma classe sobre a outra. Sendo o Estado a principal instituição de poder e dominação da burguesia, quando este defende a classe dominante, o que já faz normalmente e com muita eficiência, isso passa despercebido ao senso comum; porém, quando o Estado institui políticas públicas de defesa dos dominados, explorados e excluídos, isso ocorre por força da luta e mobilização social. No entanto, no senso comum, não se percebe que o Estado está atendendo a uma reivindicação social, mas, sim, sendo paternalista. Essa ideia se relaciona com as anteriormente abordadas, pois se a exclusão de negros e índios é um problema de negros e índios e não de toda a sociedade, o que justificaria o Estado assumir a responsabilidade de superar essa exclusão? Negros e índios teriam a responsabilidade de superar essa exclusão sem o apoio do Estado: O que se desconsidera é que essa exclusão a

que foram submetidas as populações negras e indígenas, foi constituída historicamente com a tutela do Estado, pois a escravização dessas populações, a proibição de acesso à educação, saúde e trânsito social, já foram normas promovidas, aplicadas e defendidas pelo Estado.

Ao contrário, quando o Estado cumpre o seu papel de defender quem já está no poder e goza de todos os privilégios econômicos, políticos e sociais, isso não soa ao senso comum como privilégio. Um exemplo desconhecido, mas significativo dessa situação é o caso da Lei nº 5.465, de 03/07/1968, conhecida como Lei do Boi, que favorecia os filhos de criadores de gado e de fazendeiros a ingressarem na universidade pública sem vestibular.

Historicamente, não é conhecido nenhum paternalismo do Estado em relação às comunidades negras e indígenas, pois, em geral, as políticas que de alguma forma fazem um resgate histórico dessas populações e de suas origens são consequência de muitos anos de lutas e reivindicações dos movimentos negro e indígena. As ações afirmativas, como um todo, buscam minimizar as condições desiguais a que foram submetidas essas populações durante séculos. Ao contrário, é possível dizer que o Estado foi um padrasto cruel para com essas populações em determinados momentos da história. Um exemplo disso foi a política de branqueamento instituída no país quando da abolição da escravidão em 1888, visando ao fim da população negra e indígena no Brasil, tendo, assim, um país branco.

A partir da Constituição de 1988, enquanto resultado de muita luta, algumas ações afirmativas foram assumidas pelo Estado, muito mais em nível de legislação do que de prática. Uma série de políticas de compensação histórica deverão ser implementadas para mudar a condição de desigualdade e desvantagem em que se encontram as comunidades negras e indígenas do Brasil.

Cabe aos/às profissionais de educação se apropriarem de alguns conceitos que fazem parte dessa discussão, tais como: ações afirmativas, políticas compensatórias e discriminação positiva. Essa apropriação desconstrói preconceitos, visto que o preconceito parte do desconhecimento dos fatos.

As ações afirmativas, segundo ao Grupo de Trabalho Interministerial – GTI instituído em 1997 para pensar políticas públicas específicas para os grupos populacionais historicamente excluídos;

(...) são medidas especiais e temporárias, tomadas ou determinadas pelo Estado, espontânea ou compulsoriamente, com o objetivo de eliminar desigualdades historicamente acumuladas, garantindo a igualdade de oportunidades e tratamento, bem como de compensar perdas provocadas pela discriminação e marginalização decorrentes de motivos raciais, étnicos, religiosos, de gênero e outros. Portanto, as ações afirmativas visam combater os efeitos acumulados em virtude das discriminações ocorridas no passado.

No que tange às políticas compensatórias, seu conceito encontra-se no campo das políticas liberais que advém da globalização, do acúmulo de capital por uma parte da população, levando alguns grupos a experimentarem a exclusão social. Dentre esses grupos encontram-se a “comunidade negra” e os povos indígenas. Compensar tem a ver com suprir a falta de algo, com equilibrar; é nesse sentido que são estabelecidas essas políticas no Brasil, procurando equilibrar a sociedade, distribuir os bens e serviços de forma equânime.

Por fim, a discriminação positiva<sup>6</sup> busca tratar deliberadamente pessoas de forma desigual, favorecendo-as devido a terem sido vítimas recorrentes de discriminação e desfavorecimento. O principal objetivo é acelerar os processos de acesso aos bens sociais, políticos e econômicos das pessoas excluídas historicamente, propiciando, assim, uma sociedade mais igualitária. Essa discriminação positiva, assim como as ações afirmativas e as políticas compensatórias devem ser temporárias, pois é suposto que as políticas de discriminação positiva tenham como resultado em um determinado período a inclusão social dos setores sociais excluídos historicamente e vítimas da discriminação negativa.

<sup>6</sup>WARBUTON, Nigel. Elementos básicos de filosofia. Lisboa: Gradiva, 2ª edição, p. 121-122.

## A naturalização do racismo na linguagem

Outro aspecto que nos chamou atenção e vale a pena uma análise nesse contexto é a incidência de termos racistas na linguagem dos/as cursistas nos fóruns de discussão das turmas do GDE. Identificamos o uso do termo “denegrir” em todos os fóruns da unidade étnico-racial e em todas as turmas. Considerando que a linguagem escrita é muito mais elaborada e que passa por um crivo seletivo por parte do autor, o uso repetido desse termo, de conteúdo inquestionavelmente racista, nos revela o profundo processo de naturalização do racismo na convivência social, pois nada mais expressivo de uma cultura do que sua linguagem. Nesta situação, os vários cursistas, em diferentes momentos do debate, não perceberam que estavam utilizando uma expressão racista. Vejamos cada uma das situações nas falas a seguir:

- Na maioria das vezes, vimos apenas um lado da história e normalmente denegrindo um povo ou um grupo (cursista 1, turma E).
- O que o professor faz na sala de aula é só dar aula. Existem muitos conflitos que ainda rondam, como ser negro, apelidos denegrindo a imagem das crianças...

Nesta situação, depois que uma das cursistas utilizou o termo, a tutora interveio chamando atenção que “denegrir” é um termo racista porque atribui um sentido negativo de atacar a reputação, mancha ou mancha a imagem de quem ou o do que se está “denegrindo”, que o termo mais adequado seria “depreciar”. Sugeriu ainda que se buscasse no dicionário o significado de preto e branco como forma de se identificar o racismo na linguagem normatizada. Em seguida, outra cursista repetiu a utilização do termo.

Nas outras turmas, o mesmo termo também aparece na forma que se segue:

(...) concordo com você, no entanto, além de contar uma nova história para os nossos alunos, precisamos “acor-

dar” alguns colegas que se limitam aos livros didáticos. Não estou aqui pra denegrir a imagem dos nossos colegas, mas é a realidade em muitas salas de aula.

Os próprios brasileiros costumam interiorizar as suas diferenças, se é de determinada região, se é de determinado estado... É comum, na nossa sociedade, que um grupo, para mostrar suas potencialidades, inferiorize o que for diferente. Precisamos acabar com esta atitude. Todos somos diferentes, todos somos especiais e igualmente importantes para a nossa história. Não há como cobrar que os outros destaquem nossas qualidades enquanto nós nos denegramos.

A imagem feminina vem sendo denegrada em todos os meios de comunicação.

A escola, como ambiente de construção social e de aprendizagem, deve, obrigatoriamente, enaltecer as diferenças sociais, étnicas e religiosas, estabelecendo um olhar de respeito pelo direito das escolhas individuais e um olhar de reconhecimento da beleza dos diferentes fenótipos que se apresentam. Este é o verdadeiro papel da escola: trazer a realidade de cada um trabalhando suas peculiaridades junto aos conteúdos programados. Com isso, uma valorização das aptidões e esquecer-se de denegrir os alunos rotulando-os, como é de costume.

De modo geral, a sociedade ignora as desigualdades sociais, e muitas vezes até nega que elas existam. As ações afirmativas buscam diminuir essas desigualdades, porém, ainda existe muita rejeição a essas ações. Muitas pessoas buscam até mesmo denegrir, tentando atribuir uma incapacidade aos negros e índios, e que apenas desta forma eles entrariam em uma universidade, tentando, desta for-

ma, negar uma história de segregação e falta de oportunidades de estudos, visando à ascensão social.

Chamamos a atenção para o fato de que o termo em questão sempre aparece em falas cujo discurso é de questionamento ao racismo. Isso deixa evidente que a utilização do termo se dá de forma totalmente despercebida pelos interlocutores, que, uma vez alertados do conteúdo depreciativo e racista do termo, se surpreendem, expressam que não tinham atentado para o fato e pedem desculpa. Esse fato nos mostra a naturalização de termos racistas em nossa linguagem.

Como esta, há várias outras expressões, que não cabe nesse momento reforçá-las, porque são pejorativas, indesejadas e inoportunas, consideradas, assim, de cunho racista, mas que infelizmente são naturalizadas e até banalizadas na cultura popular brasileira. O preocupante é que há poucas expressões populares que se referem ao negro de forma positiva. Dentre elas, pode-se citar: “cocada preta”, que é a mais admirada pelo paladar dos/as brasileiros/as, e “grana preta”, que significa muito dinheiro.

### **Avanços que nos mostram que podemos vencer os desafios da construção de uma educação para as relações étnico-raciais**

O GDE é uma formação continuada que oportuniza várias reflexões, debates e discussões coletivas. As reflexões que fazemos aqui também foram promovidas no decorrer do curso, nos encontros presenciais, nas oficinas, palestras e debates e muito contribuíram para a ampliação de uma consciência étnico-racial que já vem se desenvolvendo na rede como um todo, fruto de um importante trabalho que está sendo desenvolvido pelo próprio GDE em suas edições anteriores e por várias entidades em conjunto que focam a formação continuada dos/as profissionais da educação, entre elas a própria Universidade de Brasília, em especial a Faculdade de Educação, a Coordenação de Diversidade da Subsecretaria de Educação Básica da Secretaria de Estado de Educação do DF, por

meio da Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais de Educação – EAPE.

Este trabalho tem nos rendido frutos no que se refere ao processo ao autorreconhecimento dos profissionais de educação e ao trabalho de educação para as relações étnico-raciais que vem sendo desenvolvido nas escolas, e muitas falas nos fóruns de discussão refletem isso, expressam uma nova postura entre os/as profissionais de educação. A fala da cursista, a seguir, é um exemplo disso:

Durante a minha trajetória escolar, as temáticas do negro e do índio foram sempre relegadas às aulas de história e de literatura. Os conteúdos sobre as questões indígenas e negras foram trabalhadas de uma forma simplista e omissa. Passei anos da minha educação formal tendo uma representação negativa do índio e do negro. Eu, como aluna negra, nunca fui representada nessas aulas de uma forma positiva, pois o que contavam sobre os meus ancestrais era sempre de uma forma deturpada (cursista 1, turma E).

Hoje, estudo, através de leituras e cursos de formação continuada, a temática africana, as questões relacionadas ao negro no ambiente escolar, e vejo que muito pouco sei sobre a nossa origem (cursista 1, turma E).

O uso da primeira pessoa e da expressão “nossa origem”, na segunda fala, revelam a identificação de que a origem africana é de todos/as nós. A autora da fala é uma aluna de fenótipo branco. Já na primeira fala, o autorreconhecimento está expresso, definitivamente, na frase “eu, como aluna negra” e na expressão “meus ancestrais”, que são duas situações muito significativas, pois deixa explícito o autorreconhecimento, a aceitação e o pertencimento afrodescendente da citada cursista.

As falas a seguir, de diferentes cursistas, demonstram um processo de percepção de autoidentificação com as culturas africanas e indígenas como superação de um longo processo de formação no qual essas matrizes culturais foram negadas.

Bem, caros colegas, diante das leituras e das nossas reflexões postadas até o momento, agora posso afirmar: minha “identidade (negra)” me foi apresentada de forma “discreta” em minha trajetória escolar. Isso porque existem grupos sociais cujas identidades foram ou permanecem invisíveis na sociedade até os dias atuais. Realmente, é um impacto ter a própria identidade étnica e racial socialmente apagada ou divulgada. A maioria do tempo nossas escolas anulam a diversidade étnico-racial presente no ambiente, empurrando aos alunos apenas costumes de uma cultura que não é a nossa, a cultura europeia, esquecendo-se de valorizar as tradições e costumes indígenas, bem como as dos afrodescendentes.

A primeira fala é só um exemplo entre várias outras que se expressam como vítimas da negação e da invisibilização das crianças negras na escola. Esse tipo de exposição, embora seja dolorido e triste porque revela o sofrimento a que este ser foi submetido em sua infância, durante sua formação escolar, propicia a reflexão entre os/as educadores/as sobre a necessidade de enxergar a todos/as na sua sala de aula.

O relato de processo de autorreconhecimento e constituição de identidade nesse contexto de negação da origem afrodescendente pode nos ensinar muito sobre que posturas assumir na educação básica. Isso pode ser verificado na fala a seguir:

(...) minha visão somente foi expandida no ensino superior, quando as figuras do índio e do negro passaram a ser base de nossa formação. Mesmo tendo uma mãe negra, vítima da seleção imoral social, não conseguia enxergar o preconceito, a discriminação no Brasil. Mas o interessante é que, durante minha graduação na UnB, fui construindo uma visão crítica acerca do tema e, de alguma forma, instigando este olhar em minha casa. Hoje, percebo o quanto eu e minha mãe aprimoramos nossa visão em relação ao

assunto e quanto minha mãe passou a aceitar e se orgulhar de sua condição de negra, descendente de escravos, cabelos encaracolados, olhos grandes e beijos maravilhosos.

Esta fala nos indica que o processo de formação escolar pode influenciar e detonar um processo de autorreconhecimento e autoidentificação que pode se expandir para a família e, fatalmente, para o conjunto da sociedade através da disseminação dessa percepção nos grupos de convivência. Nesta situação, sua autoafirmação identitária só ocorreu na universidade, mas podemos imaginar que, se mudarmos a postura no ensino básico, podemos favorecer e estimular a conscientização de nossas crianças e adolescentes desde o início de sua formação.

Finalizamos com a reflexão que traz a fala a seguir, cheia de questionamentos que estão na ordem do dia no processo de formação de formadores/as com vistas a uma educação para relações étnico-raciais:

A pergunta que fica é: por quê? Por que os conteúdos abordados no ensino fundamental e médio há 10 ou 12 anos não contemplavam um assuntos de extrema importância para entender a história e, sobretudo, os tempos atuais? Por que os professores abordavam a cultura negra e indígena como secundária e menos importante para a nossa construção e identificação como sujeitos pertencentes a um grupo? Por que este fato está levando tanto tempo para mudar?

Como continuidade da problematização lançada nesta fala, questionamos ainda: como nós, formadores e formadoras do ensino básico, podemos contribuir para mudar essa realidade de exclusão e negação a que fomos submetidos em nossa formação escolar? Como quebrar esse ciclo? Por todo o exposto, arriscamos dizer que estamos construindo esse caminho, cheio de contradições, avanços e retrocessos, mas que não tem mais volta.

Nesse sentido, a formação continuada que ocorre no GDE e em outros projetos formativos tem se mostrado fundamental como espaço que permite a expressão das subjetividades humanas que influenciam objetivamente a implementação e a consolidação de políticas públicas de autorreconhecimento e de afirmação, como é o caso do artigo 26-A da LDB. Porque, ainda que todas as condições objetivas estejam dadas para aplicação dessa política e já tenhamos o avanço da determinação legal, só o processo de conscientização feito por meio dos mecanismos formativos pode desvelar entraves subjetivos que nem sempre nos damos conta de sua existência.

## Referências

ANDRÉ, Maria da Consolação. O ser negro – A construção da subjetividade em afro-brasileiros. Brasília: LGE Editora, 2008.

BARTOLOMÉ, M. A. Bases culturais da identidade étnica no México, in ZARUR, G. L. C. de (org.). Região e nação na América Latina. Brasília: Editora da UnB/Imprensa Oficial, 2000.

CARONE, Iray; BENTO, Maria Aparecida Silva (orgs.). BRANQUEAMENTO E BRANQUITUDE NO BRASI, in: Psicologia social do racismo – estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

COIMBRA, C. M. B. Operação Rio: o mito das classes perigosas. Rio de Janeiro: Intertexto/Oficina do autor, 2001.

GOMES, Nilma Lino. Cultura negra e educação, in: Revista Brasileira de Educação. ANPED, n. 23, maio/jun./jul./ago., 2003.

SANTOS, G. A. dos. A invenção do “ser negro”: um percurso das ideias que naturalizaram a inferioridade dos negros. São Paulo: Educ/Fapesp; Rio de Janeiro: Editora DP & A, 2002.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade. 13ª ed., São Paulo: Cortez Editora, 2010.

**Edlene Oliveira Silva**

Doutora em História pela Universidade de Brasília e professora adjunta na área de Teoria e Metodologia do Ensino de História da Universidade de Brasília. Coordenadora do LABEH (Laboratório de Ensino de História da UnB).

**Lucia Maria de Assunção Barbosa**

Professora de Português para Estrangeiros, do Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução (LET). Sou líder do grupo de pesquisa (CnPq) "Língua, Cultura, Representação" e é nesses três eixos que incluo estudos relacionados à educação para as relações étnico-raciais. Fiz mestrado em Teoria da Literatura e Literatura Comparada, na UNESP (SP) e o doutorado em Estudos Portugueses, Brasileiros e da África Lusofônica, na Universidade Paris VIII (França). Oriento mestrando(as) e doutorando(as) em dois Programas de Pós-Graduação (UnB e UFSCar).

**Prof. José Zuchiwschi**

Professor Adjunto II do Departamento de Teoria e Fundamentos - TEF, Faculdade de Educação - FE, da Universidade de Brasília - UnB. É membro das áreas de pesquisas em Educação Ambiental e Ecologia Humana, Multiculturalismo e Saberes. Concluiu o doutorado em Antropologia Cultural pela Universidade de Brasília - UnB (1998).

**Renata Nogueira da Silva**

Mestra em Antropologia Social (UnB), Professora de Sociologia da Secretaria de Educação DF, tutora do GDE/Brasília.

**Ana José Marques**

Licenciada em História e mestre em Políticas Públicas e Gestão da Educação pela Universidade de Brasília - UnB.

**Lella D'Arc**

Professora de séries iniciais com formação de curso normal, licenciada em educação Profissional e mestre em Políticas Públicas e Gestão da Educação pela Universidade Brasília - UnB.

**Cláudia Denís Alves da Paz**

Doutoranda em Educação - Faculdade de Educação/UNB; Professora da Secretaria de Educação do Distrito Federal.

**Renato Aragão**

Graduado em Gestão da Tecnologia da Informação. Atua na área de Gestão de T.I em ambientes acadêmicos. Lidera projetos de sistemas para a otimização do ambiente de ensino-aprendizagem. Estuda os impactos da aplicação das boas práticas de T.I no ambiente educacional.

ISBN 978-85-230-1118-5



9 788523 011185



**Universidade de Brasília**  
Faculdade de Educação

Secretaria de Educação Continuada,  
Alfabetização, Diversidade e Inclusão

