

# Diálogo entre professores:

compreendendo as relações étnico-raciais

Por Vera L. Trennepohl<sup>1</sup>

## Resumo

Este texto aborda os desafios representados para os professores de História ao analisar as relações étnico-raciais na sala de aula. Por isso, um grupo de professores da Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (Unijuí) propôs um Projeto de Extensão que oportunizou o estudo de conteúdos e a construção de possibilidades pedagógicas sobre a cultura e História afro-brasileira/africana e demais etnias que fazem parte da sociedade brasileira, dando mais elementos para que os professores cumprissem a exigência legal, que era de operacionalizar a Lei 10.639/2003 e a Resolução nº 1, de 17 de junho de 2004 do Conselho Nacional de Educação. Além disso, era necessário suprir também as lacunas da formação docente, aprofundando o debate sobre a necessidade do respeito e da valorização da diversidade cultural que constitui o Brasil. Busca-se refletir sobre essa experiência com base em autores como Freire (1996, 2005) e Rüsen (2001, 2010). Resulta desse processo a percepção da importância desses ambientes criados com a intencionalidade de estudar e trocar experiências, fazendo a diferença na constituição do sujeito professor como profissional que domina um conjunto de saberes e acumula vivências, e que, na interação com o outro, pode ser repensada e aperfeiçoada, qualificando a sua atividade de sala de aula.

Palavras-chave: Diálogo. Relações étnico-raciais. Professor.

## Abstract

This text discusses the challenges represented for the history teachers by analyzing the racial-ethnic relations in the classroom. So, a group of teachers from the Regional University of the Northwest of the State of Rio Grande do Sul (Unijuí) proposed an extension project that provided the content and study the construction of pedagogical possibilities about the Afro-Brazilian/African culture and history and other ethnic groups that are part of the Brazilian society, giving more elements for teachers to fulfil the legal requirement, which was to operationalize the law 10,639/2003 and resolution No. 1, June 17, 2004 of the National Council of education. In addition, it was necessary to supply also the gaps in teacher education, deepening the debate on the need for respect and appreciation for cultural diversity which constitutes the Brazil. We seek to reflect on this experience based on authors such as Freire (1996, 2005) and Rüsen (2001, 2010). The result of this process the perception of the importance of these environments created with the intent to study and exchange experiences, making a difference in the Constitution of the subject teacher as professional dominates a set of knowledge and accumulated experiences, and that, in interaction with each other, can be reviewed and perfected, by qualifying your classroom activity.

Keywords: Dialogue. Racial-ethnic relations. Professor.

<sup>1</sup>Graduada em Licenciatura em História. Doutora em Educação nas Ciências pela Unijuí. Coordenadora do Programa de Iniciação à Docência – Pibid/Capes – pelo subprojeto da História da Unijuí. Professora do curso de História da Unijuí. verat@unijui.edu.br

# Introdução

O texto aborda os desafios que representa estudar as relações étnico-raciais na Educação Básica. Essa temática será analisada a partir de um Projeto de Extensão organizado e efetivado pelos professores do curso de História da Unijuí durante os anos de 2008 e 2009. As atividades foram desenvolvidas em parte da Região Norte do Estado do Rio Grande do Sul, colonizada, em boa medida, por imigrantes europeus.

A educação brasileira passa por profundas mudanças; talvez não tantas quanto a sociedade atual esperasse, mas, sem dúvida, relevantes. Assim, a História, por fazer parte da educação básica, modifica-se por exigência legal, por exemplo pelas Leis 10.639/2003 e 11.645/2008, ou pelo avanço da própria ciência. Os professores da universidade e das escolas podem contribuir na reflexão sobre as relações étnico-raciais.

A legislação atual instituiu na educação formal o debate sobre as relações étnico-raciais, e as escolas procuram responder os desafios de sua inclusão. Assim, consideramos que os professores são fundamentais para a efetivação do proposto, que vai além da incorporação e do estudo em sala de aula de um determinado conteúdo, mas passa, principalmente, pela sua capacidade e disponibilidade de materiais sobre a temática das relações étnico-raciais, devendo ser realizado de forma contextualizada. Descontextualizadas, as pessoas não podem enxergar e tampouco entender a si próprios. O estudo dessa temática na escolas e universidade contribui para que alunos tenham mais elementos para uma leitura qualificada da realidade. Para Rüsen (2007, p.61), “Lembrar-se daquilo que era e de como se tornou o que é, faz plausível, para o sujeito, tornar-se outro”.

A constituição de grupos de estudo e reflexão é fundamental para qualificar a educação brasileira. Em razão disso, foi construído por professores da Unijuí<sup>2</sup> um Projeto de Extensão que visava a dar mais elementos para que se concretizasse tanto a Lei 10.639/2003 quanto a Lei 11.645/2008. Percebe-se que o estudar, o pesquisar e o compartilhar experiências qualifica o trabalho na sala de aula, contribuindo no repensar das práticas pedagógicas. Ressalta-se, também, que a presença da universidade na região é marcada pela preocupação de sua inserção na dinâmica local.

O Projeto de Extensão proposto pela Unijuí foi importante para todos os envolvidos, pois os professores da escola puderam estudar e pesquisar sobre as relações étni-

co-raciais, e a universidade teve a oportunidade de conhecer a realidade das escolas. Conforme consta no relatório final de 2009, as atividades, “embora modestas, puderam cumprir, juntamente com outras iniciativas da Unijuí e de outras entidades, a longa tarefa de nossa ‘reeducação’ coletiva em relação às questões sociais, culturais e políticas das comunidades negras e indígenas de nossa região e de nosso país” (BELATO, 2009).

Os professores da universidade, em virtude de exigências legais, sentiram que deveriam contribuir com os colegas que atuavam nos Ensinos Fundamental e Médio. Esses profissionais, em boa medida, tinham se formado em um momento em que a Lei 10.639/2003 e a Resolução nº 1 de 17 de junho de 2004 do Conselho Nacional de Educação, bem como a lei 11.645/2008, que incluiu a questão indígena, depois de intensas reclamações das comunidades indígenas brasileiras, ainda não era uma exigência.

Essas questões contribuíram para que diversas atividades fossem propostas pela universidade, que foram bem-aceitas pelos professores das escolas públicas e privadas da Educação Básica. Nessa pesquisa e produção, foram analisados e considerados dois Projeto de Extensão: um intitulado “Subsídios para a Educação das Relações Étnico-Raciais e Para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana”, desenvolvido durante o ano de 2008, e outro “A diversidade étnica na sala de aula em cumprimento da Lei 10.639/2003”, em 2009. No primeiro ano várias atividades foram realizadas e organizadas em perspectiva de oficinas e seminários. A interação com os professores contribuiu para que um diagnóstico fosse feito, levando as mudanças para 2009. Percebia-se que alguns problemas estavam dificultando a efetivação do proposto.

## **As políticas de ações afirmativas para afrodescendentes e demais minorias étnicas**

As diversas políticas públicas instituídas no Brasil nas últimas décadas respondem às aspirações de vários segmentos sociais organizados que compõem a sociedade brasileira. Esse impulso foi dado a partir do processo de redemocratização do Brasil, momento em que surgiram políticas afirmativas que buscaram ampliar os direitos das minorias, como os afrodescendentes, os indígenas, os idosos, os portadores de necessidades especiais, entre outros. A sociedade reconhece a necessidade de olhar para esse problema, colocado por diversos dispositivos legais. Nesse

contexto, surgem várias políticas sociais, que visam a ampliar o acesso à educação dos diversos sujeitos que formam a sociedade brasileira, como, por exemplo, o auxílio bolsa família, a política de cotas, o Prouni, o Estatuto do Idoso, entre outros.

Estes novos atores sociais trouxeram à tona e deram maior visibilidade a problemas que uma parcela da população estava enfrentando. A ampliação das conquistas condiz com o que ocorre em âmbito internacional, mas exige o repensar de algumas certezas que eram estudadas sobre o processo de formação do Brasil, sendo necessário considerar a nação brasileira como fruto de uma constituição pluriétnica e multicultural. Este novo pensamento sobre a nação ainda está longe, no entanto, de ser instituído de forma consensual, pois não é uma questão de incluir simplesmente o estudo das minorias étnicas em uma perspectiva tradicional e folclórica, mas em uma perspectiva multicultural e em um contexto de estudo sobre a formação do Brasil.

Para os grupos sociais historicamente excluídos estão em jogo conquistas de direitos, inscritas em dispositivos jurídicos de várias ordens, que garantem a inserção social igualitária. Reivindicações dessa ordem e magnitude, no entanto, ferem interesses e posições sociais e mexem com um imaginário social sedimentado na sociedade brasileira sobre a suposta inferioridade racial de não brancos ou sobre a inexistência do preconceito de cunho étnico-racial, tão propalado pelo chamado “mito da democracia racial”. Essas questões levam um grupo de pessoas a apontarem para a desnecessidade, portanto, de políticas de ação afirmativa, não entendendo também a necessidade de seu estudo nas diversas instituições escolares.

Contrariando alguns, mas buscando enfrentar essa problemática que o Conselho Nacional de Educação formulou, a Resolução nº 1, de 17 de junho de 2004, foi publicada no Diário Oficial da União em 22 de junho de 2004, instituindo “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e Para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana”, a serem introduzidas nos vários níveis do sistema educacional brasileiro. Nesta perspectiva, a devida lei pode ser entendida como medida de ação afirmativa. As ações afirmativas são políticas ou projetos que visam a contribuir com a inserção de grupos fragilizados pelo processo histórico. Assim, elas se concretizam por meio de cotas, projetos, planos de ação (Gomes, 2003).

As Leis, as resoluções e outras políticas visam a dar efetividade a compromissos assumidos pelo país, acordados em âmbito internacional, tal como foi o caso da Convenção da Unesco de 1960, direcionada à superação do racismo nos sistemas de ensino, e a Conferência Mundial de Combate ao Racismo, ocorrida em Durban (África do Sul)

em 2001. Segundo o que consta nas Diretrizes Curriculares Nacionais – DCNs –, cabe ao Estado promover e incentivar políticas de reparações, conforme a Constituição Federal, que visam a combater o racismo e a toda sorte de discriminações (BRASIL, 2004, p. 5). E, ainda, segundo as Diretrizes, “persiste em nosso país um imaginário étnico-racial que privilegia e valoriza principalmente as raízes europeias da sua cultura, ignorando ou pouco valorizando as outras, que são a indígena, a africana, a asiática”.

A Resolução supracitada, embora direcionada para a valorização da matriz africana na formação brasileira, reconhece a necessidade de debater e situar essa problemática em um contexto amplo, no interior do complexo universo das relações étnico-raciais. Essas questões, todavia, são bem-destacadas no documento que enfatiza que “não se trata de simplesmente mudar um foco etnocêntrico por outro (o dos brancos pelo dos afrodescendentes), mas o de incluir nas atividades de ensino as contribuições histórico-culturais dos povos indígenas e dos descendentes de asiáticos, além das de raiz africana e europeia” (BRASIL, 2004, p. 8).

Os estabelecimentos de ensino estão sendo cobrados sobre a concretização das Diretrizes do Ensino Fundamental e Médio até a universidade. Ressaltam que “aos estabelecimentos de ensino está sendo atribuída responsabilidade de acabar com o modo falso e reduzido de tratar a contribuição dos africanos escravizados e de seus descendentes para a construção brasileira” (BRASIL, 2004, p. 9).

As colocações de autores (FREIRE, 1996, 2005; BELATO, 2009; ZARTH, 2010) e as exigências legais demonstram que é possível adaptar as questões propostas às distintas realidades regionais. O diálogo entre professores aqui analisados ocorreu na parte norte do Rio Grande do Sul, onde vários municípios se formaram a partir da chegada de imigrantes europeus de diferentes nacionalidades. No início das atividades, em 2008, parte dos profissionais da educação demonstravam certo desconhecimento da Resolução e da aplicabilidade, não havendo clareza sobre as razões da existência das Leis. Ao avançar a reflexão, porém, percebe-se a existência de relações tensas entre distintos segmentos étnicos que compõem as comunidades locais, indicando-se uma polarização entre caboclos/indígenas e africanos de um lado e descendentes de europeus de outro, ficando evidente a importância de estudos dessa natureza, pois os professores necessitam de mais elementos para fazer a análise das relações étnico-raciais nos Ensinos Fundamental e Médio.

# As relações étnico-raciais na educação

Na educação brasileira ficam claras algumas das percepções que estão presentes na sociedade. As pessoas aprendem a ver negros e brancos como diferentes, como se os afrodescendentes fossem inferiores. Isso é introjetado na forma de ser e ver o outro, na subjetividade e nas relações sociais mais amplas.

O processo de formação e o desenvolvimento brasileiro são marcados também pela participação dos povos indígenas e africanos, que nem sempre receberam a devida atenção no estudo sobre a História do Brasil. É de largo conhecimento que o Brasil, enquanto Estado-nação, constituiu-se sob a égide do colonialismo escravocrata, reduzindo, por alguns séculos, os povos indígenas e povos africanos ao trabalho escravo, sob os ditames dos portugueses, que eram detentores do poder político. Segundo Brum (2011),

Apesar do conteúdo integracionista da formação social brasileira, a escravidão contribuiu para a construção de uma sociedade de diferentes. O grau maior ou menor de aceitação estava condicionado a exigências de que cada um conhecesse o seu lugar – e, conseqüentemente, não ultrapassasse os limites permitidos por quem detinha o poder de impô-los. Na essência, o projeto era excludente. E manter as diferenças era fundamental para a classe dominante. E acostumamo-nos com a exclusão (p. 140).

Os portugueses deixaram um legado positivo, desde a constituição do território até a transmissão da língua, da religião, organização familiar, introdução de plantas, entre outras. O projeto da metrópole portuguesa e os interesses dominantes, porém, constituíram uma nação até a sua independência, prolongando nos períodos seguintes, caracterizados pela grande propriedade, dependência do exterior, monocultura de exportação e a escravidão. Isso deixou conseqüências para o futuro da nação, como um amplo e prolongado período de escravidão. Para Ricupero (1994, p. 7), é “impossível entender o Brasil sem entender a importância da escravidão no país”.

Mesmo assim, essa importância ou contribuição, ao longo do tempo, não foi valorizada nos estudos sobre a História do Brasil. A estrutura escravista é uma nuvem negra no processo de constituição do Brasil, pois “ela degenerava e desqualificava tanto o escravo como o senhor. O escravo não era considerado juridicamente pessoa: era coisa, mercadoria. Seu trabalho não o enobrecia, aviltava-o”

(BRUM, 2011, p. 139).

A sociedade não percebeu como importante o estudo dessas questões, pois tanto os indígenas quanto os africanos eram considerados coisas, e não era dada a devida atenção para as suas contribuições no desenvolvimento do país. O preconceito em relação aos grupos étnicos não brancos assumiu características diversas durante o século 20, sendo perceptível na imprensa, nos livros didáticos e nas propostas curriculares.

A luta contra o racismo, a discriminação racial e a xenofobia iniciou após a Segunda Guerra Mundial, momento cruel da História mundial, pois foi marcado pela perseguição, principalmente, aos judeus. A crueldade também esteve presente na “descoberta” da América, quando tivemos a matança de milhões de índios e africanos que, por mais de três séculos, foram vítimas do tráfico e do trabalho escravo no Brasil. Essa foi uma herança negativa deixada pelo colonizador português.

As pessoas que organizaram as políticas públicas da educação brasileira não incluíram de forma adequada, ou mesmo não deram a devida atenção, a essas questões em suas propostas, refletindo uma leitura de mundo vigente em uma época. Pensar a inclusão de uma análise crítica sobre o processo de formação do Brasil durante o Regime Militar, por exemplo, era algo impossível, pois no ensino de História eram transmitidas verdades absolutas que os alunos deveriam aceitar sem questionar.

Ao longo da vida, portanto, as pessoas construíram uma leitura sobre o papel do negro e do índio na sociedade brasileira, que foi sendo passado de geração em geração.

Ao analisar a discriminação, Freire (2003) ressalta que:

Aceitar e respeitar a diferença é uma dessas virtudes sem o que a escuta não se pode dar. Se discrimino o menino ou menina pobre, a menina ou o menino negro, o menino índio, a menina rica; se discrimino a mulher, a camponesa, a operária, não posso evidentemente escutá-las e se não as escuto, não posso falar com eles, mas a eles, de cima para baixo. Sobretudo, me proíbo entendê-los. Se me sinto superior ao diferente, não importa quem seja, recuso-me escutá-lo ou escutá-la. O diferente não é o outro a merecer respeito, é um isto ou aquilo, de tratável ou desprezível (p. 120-121).

As proposições atuais refletem uma nova leitura de sociedade, educação e ensino. Zarth destaca no texto “O retorno das etnias no ensino de História: do melting pot ao multiculturalismo na imprensa de Ijuí”, que, em épocas passadas, já tivemos voltados à questão étnica, substituída na década de 50 pelo estudo das classes sociais. Zarth

(2010) enfatiza que

o atual retorno do tema “étnico-racial” não é apenas uma volta metodológica ao passado e sim uma tentativa de reconsiderar, numa perspectiva crítica, as condições históricas dos diferentes grupos étnicos-culturais na constituição da sociedade nacional, marcada por inequívocas desigualdades com características étnicas (p. 119).

## Desafios para a educação básica

Ao longo das últimas três décadas foram construídas políticas públicas que garantiram uma maior inclusão social, e, mesmo estando abaixo do esperado pela sociedade, representaram avanços. Estudos revelam a existência do racismo velado e da leitura preconceituosa sobre as relações étnico-raciais. Por isso, destaca-se a importância da educação, mais especificamente do Ensino de História, para a conscientização da sociedade. Ressalta-se que as leis não visam somente a debater sobre os preconceitos em relação aos povos indígenas ou africanos, mas também vêm contra as discriminações de gênero, contra o sexismo, ou seja, buscam uma maior igualdade entre os diversos sujeitos que compõem a sociedade brasileira. Essas questões desafiam os professores, os alunos e a sociedade em geral, que necessitam conhecer a realidade em que estão inseridos, em uma perspectiva local, nacional e global.

Este novo pensamento sobre a nação e sobre um país constituído pela diversidade étnico cultural está longe, no entanto, de ser instituído e entendido, de forma consensual, pela sociedade brasileira. Essas questões já foram destacadas nos PCNs (1998, p. 96), em que “compreender as relações entre os homens significa compreendê-las não como universais e genéricas, mas como específicas de uma determinada época inserida em um contexto”. Desta forma, “os alunos podem enxergar a si mesmos como sujeitos participativos e compromissados com a História e com as realidades presente e futura”.

Com base na legislação, fica evidente a necessidade de se trabalhar o processo de formação do Brasil, dando mais elementos para que os diversos sujeitos, que fazem parte do ambiente escolar, tenham condições de ler de forma crítica as mudanças que estão ocorrendo na sociedade brasileira, percebendo as contribuições do processo de desenvolvimento. As próprias Diretrizes ressaltam a importância da escola para



Combater o racismo, trabalhar pelo fim da desigualdade social e racial, empreender reeducação das relações étnico-raciais não são tarefas exclusivas da escola. [...] As formas de discriminação de qualquer natureza não têm o seu nascedouro na escola, porém o racismo, as desigualdades e discriminações correntes na sociedade perpassam ali. Para que as instituições de ensino desempenhem a contento o papel de educar, é necessário que se constituam em espaço democrático de produção e divulgação de conhecimentos e de posturas que visam a uma sociedade justa (BRASIL, 2004).

A concretização do estudo das relações étnico-raciais nas escolas, desencadeada a partir dos anos 2000, requer a superação do ensino tradicional, tornando necessário o desenvolvimento de algumas habilidades que possibilitem o pensar histórico mediante a consciência histórica. Rüsen (2001) adverte que

A consciência histórica será analisada como fenômeno do mundo vital, ou seja, como uma forma da consciência humana que está relacionada imediatamente com a vida humana prática. É este o caso quando se entende por consciência histórica a suma das operações mentais com as quais os homens interpretam sua experiência da evolução temporal de seu mundo e de si mesmos, de forma tal que possam orientar, intencionalmente, sua vida prática no tempo (p. 56-57).

Em uma perspectiva tradicional, o ensino de História ainda está vinculado ao uso do livro didático e do estudo do passado pelo passado. Mesmo assim, percebe-se que práticas mais dinâmicas estão sendo efetivadas, nas quais o professor busca variar as suas estratégias de ensino, garantindo um maior envolvimento dos alunos. Por isso, tornou-se ainda mais relevante a preocupação dos professores da universidade envolvidos no Projeto, explicitada no relatório final, que foi de “estimular o estudo, a pesquisa e a adoção de práticas pedagógicas coerentes tanto com as diretrizes emanadas das conferências e protocolos internacionais de combate a todo o tipo de discriminação cultural e étnica, como com o cumprimento das determinações da lei 11.645/2008” (BELATO, 2009, p. 7).

O diálogo entre os sujeitos envolvidos no Projeto são fundamentais no pensar e repensar das práticas escolares. Freire (2005) propõe que

O eu dialógico, pelo contrário, sabe que é exatamente o tu que o constitui. Sabe também que, constituído por um tu – um não-eu –, esse tu que o constitui se constitui, por sua vez, como eu, ao ter no seu um tu. Desta forma, o eu e o tu

passam a ser, na dialética destas relações constitutivas, dois tu que se fazem dois eu (p. 192).

A estratégia utilizada foi de identificar, junto aos professores, alunos e comunidade, aquilo que estava dificultando a efetivação do proposto. Os professores são os protagonistas dessa discussão, que, em boa medida, é complexa, pois traz para o espaço da sala de aula conflitos muito presentes no cotidiano da sociedade, que ficavam antes mais restritos ao espaço informal. Diante disso, percebeu-se que esses profissionais deveriam ser empoderados para que tivessem mais elementos para desenvolver o seu trabalho. O grupo entendia que os professores deveriam se constituir como pesquisadores, refletindo também sobre a sua prática, pois, desta forma,

seguiriam avançando tanto na compreensão histórica, social e cultural de povos inteiros submetidos ao crivo implacável da lógica da inferioridade humana, quanto prosseguiriam na revisão e na modificação de suas práticas pedagógicas relacionadas ao estudo e ao ensino da história da África, povos africanos, dos povos africanos da diáspora e dos índios da América e do Brasil (BELATO, 2009, p. 11).

Os professores encontram dificuldades, mas estão dispostos a estudar e compartilhar experiências, desejosos de qualificar a sua prática. Ressalta-se, também, que nenhuma escola encontrava-se na “estaca zero”, pois, de alguma forma, já tinham ouvido falar dos dispositivos legais, mas a grande maioria ainda não havia “parado” para fazer um estudo sobre os impactos disso na sua prática. As atividades desenvolvidas durante 2008 levaram à reestruturação do Projeto, pois a realidade cotidiana da escola era mais complexa que o grupo de professores da universidade tinha imaginado. Mesmo assim, o desenvolvimento das atividades, que ocorreram em 2008 e 2009, possibilitou a identificação de alguns problemas, que também vieram acompanhados de avanços.

## **Avanços e dificuldades na concretização do proposto**

O estudo e o debate sobre as relações étnico raciais são complexos, mas precisam ser realizados para que a sociedade tenha condições de conhecer melhor a realidade em que está inserida. Destaca-se que o Estado do Rio Grande do Sul é marcado por essa diversidade, representa-

da, de alguma forma, na sala de aula. Mesmo assim, os professores buscam alternativas para responder às exigências postas pelas Leis 10.639/2003 e 11.645/2008. Percebe-se que ocorreram vários avanços, mas isso tudo marcado por certas dificuldades.

As atividades desenvolvidas possibilitaram a identificação de alguns obstáculos. Um primeiro fator a ser destacado diz respeito à localização da escola, pois algumas estavam inseridas na região de conflito. “As lutas dos índios e quilombolas na retomada de suas terras estavam produzindo tensões e conflitos que envolviam as comunidades regionais onde ocorriam” (BELATO, 2009, p. 11).

Segundo Belato (2009), essa realidade leva as pessoas a tomarem

partido e majoritariamente negavam enfaticamente o direito dos índios e quilombolas às suas terras e as justificativas dominantes eram de que eles não mereciam as terras que pretendiam simplesmente porque não trabalham, porque são, em consequência, vadios e, além do mais, bêbados. Porque, no limite, são “negros” ou “índios”. Foi preciso que a propriedade capitalista da terra fosse posta em questão para que a mentalidade coletiva preconceituosa, e mesmo racista, viesse à tona de forma explícita (p. 11).

Outra dificuldade a ser lembrada diz respeito à leitura da realidade da comunidade escolar, e sua concepção de mundo e sociedade. Entre alguns ficou evidente o que Bachelard (1996) expõe: “os obstáculos epistemológicos, sociais e culturais que impedem o reconhecimento do outro, que se manifesta sob múltiplas formas e aspectos inter-relacionados de preconceito, de ignorância e de racismo”. E, ainda, no relatório final de 2009, Belato afirma que tais obstáculos, percebido nas

atividades ligadas ao projeto, não só impedem o “cumprimento das disposições da Lei 11.645”, como também são uma das causas da reprodução e da perpetuação de um imaginário social cujas raízes se plantam no etnocentrismo europeu-cristão, nas concepções filosóficas, políticas e sociais que fundamentam a desigualdade ontológica dos seres humanos, isto é, a ‘natural’ desigualdade entre os seres humanos ‘superiores, bons e dignos’ e os seres humanos “inferiores”.

Perante essa constatação, foram repensados os objetivos e metas propostos no desenvolvimento das atividades, pois foi necessário debater com os professores essa problemática, contribuindo para que os mesmos pudessem fazer uma leitura qualificada da realidade. “Sem romper este libambo etnocêntrico não há como tirar a América in-

dígena, a África Negra, seus respectivos povos, inclusive os povos os povos africanos da diáspora, do limbo em que se encontram” (BELATO, 2009, p. 9).

Essas questões ficaram evidentes também ao se debater, por exemplo, a política de cotas, que possibilita o acesso às universidades aos índios e aos negros, percebendo-se que jovens de classe média estão se sentindo “ameaçados” pelo “injustificado privilégio” concedido a essa parcela da população. Ressaltavam que estaria se dando “a igualdade de oportunidades e uma ingerência do Estado onde não lhe competia”. Isso é perceptível tanto entre os jovens quanto entre os adultos, que, de algum modo, estavam sendo atingidos pela questão; “não percebiam que ao invocar o princípio de igualdade de todos, esqueciam a absoluta desigualdade que a política discriminatória visava corrigir”. Não consideravam que as universidades sobre as quais o governo intervinha, concedendo vagas, não eram as privadas, mas as públicas, e muitas vagas eram ocupadas por estudantes com melhores condições sociais (BELATO, 2009, p. 11-12).

Silva (2007) evidencia também que:

O ocultamento da diversidade no Brasil vem reproduzindo, tem cultivado, entre índios, negros, empobrecidos, o sentimento de não pertencer à sociedade. Visão distorcida das relações étnico-raciais vem fomentando a ideia, de que vivemos harmoniosamente integrados, numa sociedade que não vê as diferenças. Considera-se democrático ignorar o outro na sua diferença (p. 498).

Os dois problemas, analisados anteriormente, tiveram amenizados os seus impactos por meio de estudos, pesquisas e aprofundamento das concepções histórico-filosóficas e também do debate sobre o processo de formação do Brasil. Buscando uma maior contextualização do que estava sendo debatido, optou-se pela aproximação dessas questões com a pesquisa. Segundo Rösen (2007, p. 60), “o saber histórico torna-se o meio de uma comunicação”; o diálogo entre os sujeitos torna o passado algo vivo, que contribuiu para entender a sociedade. Considerando essa perspectiva, os professores envolvidos no Projeto buscaram viabilizá-lo por intermédio do incremento do estudo pela pesquisa e da organização de texto e materiais pedagógicos, que foram utilizados pelos professores e alunos. Para tanto, empregou-se, de forma intensiva, os meios eletrônicos, principalmente a internet.

Mesmo identificadas essas dificuldades, o grupo de professores não teve condições de enfrentá-las em razão de problemas, como a saída de docentes da universidade e do bolsista, bem como da reestruturação das escolas, que dificultou a sua participação. Aqueles que estivessem em sala

de aula não seriam liberados para participar, sobrando o sábado ou algum dia da semana que estivessem de “folga”. Ressalta-se que outro limitador foi que participavam das atividades somente os professores de “estudos sociais” (história e geografia), ficando de fora os das outras áreas.

Através dessa atividade de extensão materiais e experiências foram compartilhados, qualificando o debate em sala de aula. Os professores das redes públicas estadual e municipal, embora a desinformação sobre a questão indígena e sobre as comunidades quilombolas estava presente, mostram avanços na compreensão da problemática dos indígenas e dos quilombolas da região, e muitos deles avançaram a compreensão sobre a problemática local. Através da pesquisa foi possível resgatar a trajetória histórica dos índios e das comunidades negras, levando-os a incorporar essa temática em seus currículos.

## Conclusão

É fundamental entender o contexto da construção dessas políticas, pois respondem a aspirações da sociedade brasileira. A incidência da discriminação étnico-racial ainda ocorre em várias regiões do Brasil. Para enfrentar o preconceito racial e/ou exclusão de afro-brasileiros, indígenas e outros grupos minoritários, as políticas afirmativas representam uma conquista dessa parcela da população brasileira, pois resultaram de movimentos civis organizados e visam à inclusão da população que vive à margem da sociedade, possibilitando a sua efetiva ascensão social.

É inegável que o diálogo entre professores pode contribuir para que uma “nova” leitura sobre a sociedade brasileira seja gestada. Isto é um longo processo e não tem data para terminar. Assim, torna-se necessário manter espaços de construção de conhecimentos pelo diálogo entre professores, entre estes e alunos, dos alunos entre si, destes todos com ex-alunos e com atores da comunidade externa, interessados em atualizar estudos, socializar experiências e criar estratégias de ações coletivas com base nos avanços científicos das áreas das Ciências Sociais. A interação entre os sujeitos potencializará a leitura da realidade, em que as compreensões poderão ser reunidas nas argumentações, nos diálogos.

Grupos criados com o objetivo de estudar e de pesquisar qualificam a atividade escolar. Durante o andamento das atividades alguns materiais foram selecionados e compartilhados entre os professores, mas muito ainda precisa ser realizado nessa perspectiva. Para tanto, será necessário o envolvimento também de outras instituições, como

museus, prefeituras, escolas, Judiciário, movimentos sociais, sindicatos, etc. Em relação à universidade, materiais encontram-se arquivados, mas ainda falta avançar na organização do laboratório de ensino de História.

Mesmo assim, ficaram evidentes as contribuições dos Projetos no processo de qualificação dos professores para a concretização do debate sobre as relações étnico raciais na sala de aula. O diálogo entre os profissionais possibilitou um olhar sobre o que está acontecendo na sala de aula, mas, além disso, levou os envolvidos na atividade a estudar e pesquisar sobre a História da sociedade brasileira para vê-la, de um modo novo, em suas relações étnico-culturais. Destaca-se que o melhor resultado foi o de identificar e criar consciência do problema, de sua magnitude, da necessidade de estudá-lo, fazendo ligação com a sala de aula. É possível avançar, desde que isso ocorra mediante o diálogo entre professores, e desses com seus alunos.

## Referências Bibliográficas

BACHELARD, Gaston. A formação do espírito científico: contribuição para uma psicanálise do conhecimento. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.

BELATO, Dinarte. Relatório final de Projeto de Extensão: diversidade étnica na sala de aula – em cumprimento da Lei 11.645/2008. Ijuí, de 1º de janeiro a 31 de dezembro de 2009.

BELATO, Dinarte; BEDIN, Gilmar A. (Orgs.). Brasil 500 anos: a construção de uma Nação. Ijuí: Ed. Unijuí, 2000. p. 244.

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História Afro-Brasileira e Africana. Brasília: Secad; ME, 2004.

\_\_\_\_\_. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana. Brasília: Secad; Seppir, jun. 2009.

BRUM, Argemiro J. Desenvolvimento econômico brasileiro. 28. ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2011.

CHALHOUB, Sidney. Visões de liberdade: uma história das últimas décadas da escravidão na corte. 6. reimpressão. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

FISCHER, Martin. Etnias diferenciadas na formação de Ijuí. 2 ed. Ijuí: Ed Unijuí, 2002. p. 64.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra,

1996.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. *Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03*. Brasília: MEC; Secad, 2005. p. 39-62. Disponível em: <[http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/bib\\_volume2\\_educacao\\_anti\\_racista\\_caminhos\\_abertos\\_pela\\_lei\\_federal\\_10639\\_2003.pdf](http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/bib_volume2_educacao_anti_racista_caminhos_abertos_pela_lei_federal_10639_2003.pdf)>.

GUIMARÃES, Antônio S. A. *Preconceito racial: modos, temas e tempos*. São Paulo: Cortez, 2008. (Coleção Preconceitos; vol. 6).

Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais. Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental. História*. Brasília, 1998.

RICUPERO, Rubens. Trágica herança. Entrevista a Roberto Pompeu Toledo. In: *Veja*, São Paulo, p. 7-9, 20 abr. 1994.

RÜSEN, Jörn. *História viva: teoria da história III: formas e funções do conhecimento histórico*. Brasília: UnB, 2007.

\_\_\_\_\_. *Razão histórica: teoria da História I: fundamentos da ciência histórica*. Brasília: UnB, 2001. 194 p.

SANTOS, Ângela Maria do. *Falando sobre cor/raça em sala de aula. Trabalhando as diferenças na educação básica: Lei 10.639/03 no município de Cuiabá*. Cuiabá-MT: Documenta; Nepre; UFMT, 2006.

SILVA, Petronilha Beatriz. G. *Ensinar, aprender e relações étnico-raciais no Brasil*. *Revista Educação*, Porto Alegre/RS, ano XXX, n. 3 (63), set./dez. 2007. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/2745/2092>>.

ZARTH, Paulo A. O retorno das etnias no ensino de História: do melting pot ao multiculturalismo na imprensa de Ijuí. IN: BARROSO, V.L.; PEREIRA, N.M.; BERGAMASCHI.; GEDOZ, S.T.; PADROS, E.S. *Ensino de História: desafios contemporâneos*. Porto Alegre: ANPUH. 2010.