

ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM CIÊNCIAS SOCIAIS – FFLCH/USP

A escola e o racismo: Perspectivas da lei 10.639/2003 e de ações pedagógicas antirracistas

Aluna: Luisa Caetano Escobar da Silva

2º semestre/2013

Introdução:

O objetivo deste artigo é traçar um panorama do racismo nas escolas brasileiras levando em conta os 10 anos da promulgação da Lei nº 10.639/2003, conhecida como a lei da obrigatoriedade do ensino da História da África, e considerada uma conquista do Movimento Negro.

Devido a maior produção com o recorte do setor público, escolhemos privilegiá-lo neste ensaio. Ainda assim, em nossa opinião o professor de escola particular também deve ganhar com as ponderações aqui expostas. Consideramos o tema extremamente relevante para o trabalho em educação. Este deve ser campo privilegiado da luta antirracista. Acreditamos que entender o que é racismo e como ele se expressa na escola é importante para que os educadores possam identificar e reagir quando presenciarem expressões deste na escola. Não existe combate sem consciência e, no caso da escola, esta deve começar em seus educadores.

Nossa primeira tarefa neste texto foi uma discussão conceitual sobre o que é racismo. Entendemos, aqui, o racismo como um complexo ideológico que tem o objetivo de dominar as pessoas que não se adequam ao padrão dominante do homem branco e rico e manter a desigualdade. Em seguida, procuraremos aprofundar um pouco no caso brasileiro do racismo, herança do colonialismo e do imperialismo. Entendendo-o, também no contexto brasileiro, como mecanismo de produção e manutenção de desigualdades. Para ilustrar a discussão conceitual partimos para uma seção mais analítica das expressões do racismo na grande mídia. Procuraremos ressaltar o efeito de dominação simbólica do racismo no estudante escolar e nos educadores discutindo a capacidade desta ideologia de minar a auto-estima e estigmatizar pessoas.

Levando em consideração o baixo alcance quantitativo das ações guiadas pela lei procuramos fazer um balanço qualitativo das práticas que tem sido realizadas na tentativa de entender o porquê deste alcance reduzido da lei.

Em seguida, discutiremos de maneira crítica as expressões do racismo no contexto propriamente escolar. Discutiremos o efeito do senso-comum impregnado de práticas e ideais racistas na relação professor-aluno e como isto reflete na prática pedagógica. A partir desta discussão, faremos um breve apanhado dos indícios de racismo no discurso oficial reproduzido no material didático da rede pública de ensino e procuramos analisar o escopo deste discurso.

Depois de termos estabelecido o que é e como se manifesta o racismo na escola partimos para uma breve análise contextual da lei 10.639/2003 e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro- Brasileira e Africana no intuito de entender o que a lei propõe em termos práticos.

Na última seção procuramos apresentar os resultados de duas pesquisas qualitativas de análise das ações educativas, mudanças estruturais e relacionais postas em prática depois e/ou em decorrência da lei que envolveram trabalho de campo e comparação de casos. Finalizamos com uma revisão bibliográfica mais teórica sobre os desafios na implementação da 10.639/2003. Acreditamos que a elucidação das dificuldades é necessária para a superação das mesmas.

O Racismo

- Definindo o conceito:

Antes de qualquer análise específica do racismo na escola é necessário definir o que é racismo e de que modo o entendemos neste ensaio. Para isso, lançaremos mão de referências jurídicas, uma vez que nosso objetivo neste ensaio envolve a discussão de uma lei, e de referências da sociologia.

A Organização das Nações Unidas¹ define racismo como:

qualquer distinção, exclusão, restrição ou preferência fundada na raça, cor, ascendência na origem nacional ou étnica que tenha como objetivo ou como efeito destruir ou comprometer o reconhecimento, o gozo ou o exercício, em condições de igualdade, dos direitos do homem e das liberdades fundamentais nos domínios político,

¹ De acordo com a Convenção Internacional Sobre Todas as Formas de Discriminação Racial de 1966

econômico, social e cultural ou em qualquer outro domínio da vida (Organização das Nações Unidas.1966)

Esta definição refere-se a ações causadas por aquilo que trataremos como racismo. O mesmo acontece na lei federal nº7.716 de 05/01/1989², conhecida por ter transformado o racismo em crime. Em termos práticos, o que a lei faz é criminalizar ações racistas. Contudo, nenhum dos textos define o racismo do ponto de vista simbólico. Tentamos entender quais significados o termo carrega. Para tanto, é necessário entender o que é raça. Munanga traça um histórico do uso do termo:

Etimologicamente, o conceito de raça veio do italiano razza, que por sua vez veio do latim ratio, que significa sorte, categoria, espécie. Na história das ciências naturais, o conceito de raça foi primeiramente usado na Zoologia e na Botânica para classificar as espécies animais e vegetais (...). No latim medieval, o conceito de raça passou a designar (...) um grupo de pessoa que têm um ancestral comum e que, ipso facto, possuem algumas características físicas em comum. Em 1684, o francês François Bernier emprega o termo no sentido moderno da palavra, para classificar a diversidade humana em grupos fisicamente contrastados, denominados raças (...). Percebe-se como o conceito de raças "puras" foi transportado da Botânica e da Zoologia para legitimar as relações de dominação e de sujeição entre classes sociais (Nobreza e Plebe), sem que houvessem diferenças morfo-biológicas notáveis entre os indivíduos pertencentes a ambas as classes. (MUNANGA, 2003)

O conceito descrito por Kabengele Munanga foi, portanto, instrumental diante da posterior 'descoberta' dos povos negros, melanésios e ameríndios. A idéia de raças hierarquizadas colocou a possibilidade de questionamentos sobre a humanidade destes povos. Eram realizadas pesquisas com o intuito de comprovar esta crença na hierarquia racial. Este tipo de estudo culminou, no séc. XIX, com a época áurea da antropometria (MOURA, 1994). Evidentemente, com o desenvolvimento científico, tais hipóteses ideológicas foram refutadas. Então por que a noção de raça perdura até os dias de hoje?

Segundo Margareth Hunter, a capacidade de adaptação da raça, enquanto discurso ideológico de dominação é o que permite que este sobreviva. Isto é, a autora afirma que o conceito de raça tenha sido um instrumento de dominação de povos e que sobrevive até hoje por modificar-se ao ponto de hoje ter se tornado uma realidade social que produz e mantém a desigualdade.

O conceito moderno de raça foi desenvolvido a partir do projeto colonial do Oeste europeu, iniciado no séc. XV (Smedley, 1993; Takaki, 1993). Foi utilizada a ideologia de raça, que incluía a crença

² Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7716.htm

na desigualdade hereditária entre grupos humanos, para justificar seus saques de outros povos e suas terras. Raça continua a ser uma ideologia da taxonomia dos corpos baseada na desigualdade estrutural. A ideologia da raça, contudo, é flexível e foi modificada ao longo do tempo. Por exemplo, o antigo foco em diferenças biológicas entre as raças foi relativamente redirecionado, ao menos nos E.U.A., para uma ideologia que privilegia diferenças culturais como base da desigualdade. Ainda que muitos acadêmicos atualmente argumentem que raça não é 'real' no sentido biológico, a raça ainda é uma profunda realidade sócio-cultural. Indivíduos e grupos recebem diferentes recursos de acordo com as categorias raciais que lhes são atribuídas. Raça é uma construção social que se refere a diferentes tipos de corpos humanos com o objetivo de produzir e manter uma matriz de dominação, material e ideológica, de um grupo sobre outro (tradução própria³, HUNTER, 2004, p.120).

Sendo assim, o racismo seria uma ideologia utilizada como arma de dominação. Esta ideologia, como qualquer outra, carrega um repertório simbólico extenso e o atribui a diferentes características físicas. Produz preconceito, ódio e se manifesta de maneiras sutis. Nada tem a ver com biologia ou ciência, trata-se de uma ideologia que atribui a características físicas, significados simbólicos e faz com que a pessoa que carrega estas características seja percebida socialmente com esta carga subjetiva.

Visto deste ponto de vista, o racismo é uma crença na existência das raças naturalmente hierarquizadas pela relação intrínseca entre o físico e o moral, o físico e o intelecto, o físico e o cultural. O racista cria a raça no sentido sociológico(...). A raça na cabeça dele é um grupo social com traços culturais, lingüísticos, religiosos, etc. que ele considera naturalmente inferiores ao grupo a qual ele pertence. De outro modo, o racismo é essa tendência que consiste em considerar que as características intelectuais e morais de um dado grupo, são conseqüências diretas de suas características físicas ou biológicas (MUNANGA, 2003).

³ The modern concept of race developed out of the Western European colonial project beginning in the fifteenth century (Smedley, 1993; Takaki, 1993). They used the ideology of race, which included a belief in the inherent inequality between human groups, to justify their plunder of other people and lands. Race remains an ideology of the taxonomy of bodies built on structural inequality. The ideology of race is flexible, however, and has shifted over time. For example, the long-time focus on biological differences between the races has shifted somewhat, at least in the U.S., to an ideology that focuses on cultural differences as the basis for inequality. (...) Although many scholars now argue that race is not "real" in the biological sense, race is still very much a socio-cultural reality. Individuals and groups receive differing amounts of resources according to their ascriptive racial categories. Race is a social construction that refers to different types of human bodies for the purpose of creating and maintaining a matrix of material and ideological domination of one group by another (Omi & Winant, 1994).

Munanga continua seu texto afirmando que o termo 'racismo' é hoje popularmente aplicado a qualquer grupo discriminado por esta falsa relação construída entre características físicas, e intelectuais, morais, culturais, psicológicas e comportamentais. Sendo assim, teoricamente poderíamos dizer que o tratamento diferenciado de alguém por esta pessoa aparentar ser rica, também é, nesta acepção popular, racismo, ainda que esta não seja necessariamente uma experiência de discriminação e opressão para quem é objeto do racismo. Esta popularização do termo pode ser perigosa, segundo Munanga, no sentido de deslegitimar a luta do movimento negro, indígena e de imigrantes no mundo inteiro.

Sendo assim, o racismo não é somente a atribuição *a priori* de carga simbólica negativa a indivíduos negros ou de grupos vistos como minorias – indígenas, mulheres, pobres, deficientes, movimentos sociais... - mas também a construção de uma imagem de superioridade para os indivíduos que participam do grupo dominante. É imprescindível ressaltar que a própria ideia de que esses grupos seriam minorias é racista. Eles não existem em número menor. A maioria da população mundial – ou da população brasileira - não é branca, não é composta por homens e definitivamente não é rica. O termo 'minorias' é, evidentemente, utilizado como forma de marcar estes indivíduos como não pertencentes ao padrão dominante. Trata-se de uma relação dialética instrumental para a manutenção da dominação destas supostas minorias, do *status quo*.

Tomo a definição de racismo de Bonilla-Silva (2001) para descrever a natureza sistêmica e material deste processo. '(...) raça, em sociedades racializadas, recebem recompensas substancialmente diferentes. Esta realidade material está localizada no âmago do fenômeno denominado racismo' (Bonilla-Silva, 2001, p.22) Ele continua argumentando que os brancos nos estados unidos desenvolveram uma práxis racial que os permite manter suas vantagens sistêmicas e ocultar o fato de que o sistema é injusto (Bonilla-Silva, 2001). Deste modo, racismo não é somente uma ideologia, mas uma realidade material e um sistema estrutural que distribui recursos de maneira desigual de acordo com raças (tradução própria⁴, HUNTER, 2004 p.121)

⁴ I borrow Bonilla-Silva's (2001) definition of racism to describe the systemic, materialist nature of this process. "... races in racialized societies receive substantially different rewards. This material reality is at the core of the phenomenon labeled as racism" (Bonilla-Silva, 2001, p. 22). He goes on to argue that Whites in the United States have developed a racial praxis that allows them to maintain their systemic advantages and to obscure the fact that the system is unfair (Bonilla-Silva, 2001). In this way, racism is not just an ideology, but a material reality, and a structural system that sorts resources unequally according to race.

Esta linha trabalhada por Hunter não está em desacordo com a linha, declaradamente marxista, seguida por Clóvis Moura (1994), que discute o racismo em perspectiva global defendendo a mesma tese de que este seria um instrumento de dominação de indivíduos e de povos.

Deduz-se, portanto, sem muito esforço, que o racismo pode ser considerado – da forma como o entendemos atualmente – um dos galhos ideológicos do capitalismo. Não por acaso ele nasceu na Inglaterra e na França e depois desenvolveu-se tão dinamicamente na Alemanha. O racismo é atualmente uma ideologia de dominação do imperialismo em escala planetária e de dominação de classes em cada país particular (MOURA, 1994, p.30)

Utilizaremos, portanto, ao longo deste ensaio, o termo racismo no sentido trabalhado por estes três acadêmicos. Procuraremos, para os fins da pesquisa, ressaltar o efeito de dominação simbólica do racismo na pessoa em idade escolar. Discutiremos a capacidade desta ideologia de minar a auto-estima e estigmatizar pessoas. Outra consideração essencial para os fins deste ensaio é a necessidade de ler o racismo brasileiro pelo viés sócio-histórico, como herança do colonialismo e do imperialismo. Entendendo-o, também no contexto brasileiro, como mecanismo de produção e manutenção de desigualdades. É isto que tentaremos fazer a seguir.

- O racismo no Brasil:

A estrutura racial da sociedade brasileira, até agora, favorece o monopólio da riqueza, do prestígio e do poder pelos brancos. A supremacia branca é uma realidade no presente, quase tanto quanto o foi no passado. A organização da sociedade impele o negro e o mulato para a pobreza, o desemprego ou o subdesemprego, e para o trabalho de negro (FERNANDES, 1972, p.70).

Neste trecho nota-se que o autor se opõe ao que chama de ‘mito da democracia racial’, a ideia falsamente otimista e essencialmente reacionária de que as relações entre pessoas de diferentes raças no Brasil são igualitárias.

A idéia de que existiria uma democracia racial no Brasil vem sendo fomentada há muito tempo. No fundo, ela constitui uma distorção criada no mundo colonial, como contraparte da inclusão de mestiços no núcleo legal das “grandes famílias” – ou seja, como reação a mecanismos efetivos de ascensão social do “mulato” (FERNANDES, 1972, p.26).

Para o autor, não se pode falar em democracia entre brancos e negros no Brasil se democracia significa igualdade social econômica e política. A análise social-histórica refuta essa afirmação tanto no seio das elites brancas brasileiras, quanto numa perspectiva macro-sociológica. Para o autor, a propagação deste falseamento oculta desigualdades e impede que as pessoas negras se mobilizem na luta por seus direitos. Este processo, segundo Fernandes, foi construído historicamente pelo modo como o colonialismo e o imperialismo se deram no Brasil.

Entendemos que a ideologia da democracia racial está intimamente ligada à ideologia neoliberal da meritocracia. Está também baseada na ilusão de que exista igualdade de oportunidades em termos de renda, status social, poder político, educação e ascensão social entre brancos e negros. Seria uma versão brasileira da ideologia estadunidense do *self-made man*.

Sendo assim, o efeito simbólico que o racismo exerce na criança e adolescente em idade escolar é muito poderoso, levando em conta as inúmeras teias de discriminação e opressão nas quais estes indivíduos estão inseridos. A invisibilização e ‘amenização’ do negro são muito fortes no nosso dia-a-dia. Sendo assim, faremos uma breve análise de algumas expressões racistas na cultura de massas. Entendemos que o estudante escolar não aprende somente na escola. Consequentemente, para entendermos o que acontece na escola, é importante entender o contexto no qual esta, seus educandos e seus educadores estão inseridos.

- Expressões do racismo na grande mídia:

Partindo do princípio de que não podemos abarcar todas as especificidades culturais dos diferentes grupos de estudantes que frequentam as diferentes escolas brasileiras, faremos aqui um recorte analítico naquilo que é conhecido como ‘cultura de massa’. Partindo deste princípio, analisaremos conteúdo veiculado pela televisão em canais abertos. Entendemos este como o meio de comunicação com maior abrangência de públicos, mesmo dentro do recorte escolar. Entendemos também que a discriminação e a opressão simbólica descritas aqui também participaram da formação dos educadores destes estudantes e ainda os influencia.

Na análise de novelas, tomamos por referência a análise realizada por Joel Zito Araújo, “*A negação do Brasil*” (2000). Tomando as novelas de televisão como exemplo verifica-se que as mulheres negras são sub-representadas e quando

aparecem na televisão isto acontece de maneira estigmatizante. São reduzidas a posições subalternas, de empregada doméstica, babá, prostituta, etc. O mesmo acontece com homens nestes, no entanto os papéis relegados a eles são não só o de empregados, porteiros, motoristas, como o de bandidos, malandros, escravos, alcólatras. O documentário mostra exceções, que acabam comprovando a regra de retratação do negro, a perpetuação de estereótipos negativos.

Há um exemplo claro da representação do racismo em novelas no caso recente da Rede Globo, *Salve Jorge*. Identificamos nesta tanto a sub-representação quanto a estigmatização. Na trama, o único homem negro com história própria vivia na favela e era o clássico *malandro* que engana mulheres, credores e se envolve em inúmeras atividades ilícitas. Na atual novela das nove da Rede Globo não há nenhuma personagem negra adulta de relevância para a trama. O único negro com alguma importância para a história é um menino que seria adotado por um casal gay. Havia claramente aí uma intenção de mostrar a novela como 'democrática'. No entanto, houve uma grave polêmica diante da intenção do escritor de raspar o cabelo *black power* do garoto por que ele seria adotado por uma família rica. Isto nos traz novamente à questão do embranquecimento. É percebido como politicamente correto que uma família rica e branca adote um menino negro, mas espera-se que ele abandone características marcadoras de sua negitude pois estas, no caso o *black power*, são relacionadas a pobreza.

Ambas novelas tiveram média de audiência superior a dois milhões de domicílios só na região da Grande São Paulo⁵. Nenhuma delas retratou uma personagem indígena. As pessoas indígenas, costumeiramente, só são retratadas no passado colonial, – o que também acontece com pessoas negras – nos poucos casos de novelas que contavam histórias contemporâneas que tinham personagens indígenas eram desumanizados, muitas vezes não sabiam falar português ou não falavam direito, eram figuras misteriosas e mágicas e em alguns casos até tinham o poder de transformarem-se em animais. Isto é indício de que a percepção do senso comum destes grupos é a de que eles estão presos no passado, estão à margem da sociedade.

A invisibilização acontece com ambos grupos. No caso dos negros se faz notar na tendência ao 'embranquecimento' na grande mídia. Este segundo

⁵ Folha de S. Paulo

fenômeno é frequente as mulheres negras que se tornam ícones *pop* – principalmente no Brasil e nos Estados Unidos, que tem influencia avassaladora na sociedade brasileira -. Mesmo as poucas jornalistas negras que aparecem no jornal jamais ousam aparecer sem o cabelo alisado. Mais uma vez constatamos que há traços raciais que são indesejáveis para figuras públicas por serem associados a pobreza, ou desleixo.

Entre os ícones *pop*, é comum que conforme ficam famosos passem a aparecer com os cabelos mais lisos, mais claros, pele mais clara, frequentemente fazem plástica para afinar o nariz, e escondem muitos traços que são relacionados à raça negra. Este tema veio à tona na recente polêmica envolvendo a funkeira Anitta⁶, que teria passado por este processo, assim como inúmeras cantoras americanas tais como Beyoncé⁷. Há uma ideologia que trata a beleza como necessariamente pertencente à raça branca.

Este processo de produção de invisibilidade e amenização de características marcadoras de raça é extremamente danoso por produzir como consequência comportamentos de auto-rejeição e supervalorização da estética e padrões culturais dominantes, no caso, brancos e europeus ou estadunidense.

São, portanto, os veículos de comunicação, os meios de transmissão e reprodução ideológica que operam este processo pela saturação desse discurso. Seja através do programa de humor que perpetua o estereótipo do negro como burro, do programa adolescente que não representa a estudante negra, da falta de personagens negros marcantes na literatura, da falta de apresentadores de programas de televisão e repórteres negros e negras, ou da constante representação das pessoas negras como passivas, pobres e incapazes, os nossos veículos de comunicação estão produzindo um discurso de que negros e negras não podem ser protagonistas. Quando este discurso se naturaliza, torna-se senso-comum. Sendo assim, afirmamos novamente que esta ideologia está presente na escola não só no estudante, como no professor, no diretor, nos funcionários e nos pais.

O desafio de construir um espaço de igualdade de oportunidades na escola é, portanto, homérico. Uma das maiores dificuldades seria evidenciar este senso-comum. O processo de desnaturalização e estranhamento do senso-comum é

⁶ Revista Fórum 16/08/2013 “Anitta, embranquecimento e elitização”.

⁷ Globo.com 07/08/2008 “Beyoncé estaria mais branca em anúncio de cosmético”.

sempre difícil, lento e exige muito esforço. Ainda temos o agravante de que atualmente, é incomum alguém se considerar racista, justamente pela ilusão da democracia racial. Sendo assim, qualquer questionamento neste sentido pode ser ofensivo. Como podemos pensar uma mudança qualitativa profunda na prática pedagógica pela perspectiva das relações étnico-raciais, conseqüentemente do racismo, se a própria ideia de que o estado atual das coisas é racista e danoso não é consenso? Precisamos entender quem são estes professores e como entendem sua atividade educativa antes de analisar qualquer mudança que possa estar ocorrendo. Este é o exercício que realizaremos a seguir.

O racismo na escola

- Os professores e o racismo:

Antes de começar a análise do racismo no contexto propriamente escolar é importante demarcar que neste ensaio, por motivos práticos e metodológicos, privilegiamos o contexto da escola pública. Primeiramente porque a maior parte da bibliografia de pesquisas específicas desta temática foi realizada em escolas da rede pública. Além disso, temos menos acesso a material didático, dados quantitativos e a ações efetivas realizadas em escolas particulares.

Entendemos, com este recorte, que contemplamos principalmente a juventude negra e parda - entendendo ambas como negras -, uma vez que a população pobre é composta majoritariamente por estas pessoas que são quem frequenta as escolas públicas. Não estamos dizendo, contudo, que não exista racismo em escolas particulares, nem que este só deva ser combatido entre os negros. Muito pelo contrário, defendemos a elaboração de estratégias de combate ao racismo em todos os contextos, incluindo as diferentes escolas particulares, mesmo as que são exclusivamente – ou quase - frequentadas por crianças ricas e brancas. No entanto, admitindo que o setor privado e o setor público sejam contextos diferentes, não podemos afirmar que a análise exposta aqui se aplique a escolas particulares, pois não temos informações suficientes para comprovar esta possibilidade.

A necessidade de entender a postura do docente diante da questão racial é evidente. Qualquer abordagem do tema nas escolas necessariamente passará pela

ação dos docentes. Sendo assim, antes de entrarmos na bibliografia específica da questão racial entre docentes, procuramos alguma bibliografia que nos ajudasse a entender que papel é atribuído por eles à educação, de modo que possamos elaborar, em cima disso, o significado da presença ou não na temática racial e do racismo em sala de aula.

Teresa Rego (1998), em pesquisa com 172 professores, e coordenadores da rede pública que trabalham principalmente com ensino infantil e os primeiros anos do ensino fundamental, procurou entender como, na concepção destes profissionais, se constrói o conhecimento e a variabilidade humana. Para tanto, a autora trabalhou com a pergunta: “*Cada pessoa tem características próprias e diferentes modos de ser e de pensar, capacidades, valores, comportamentos, etc. Qual seria a origem destas diferenças?*”(REGO, 1998, p.54). A autora apresenta os resultados:

Uma parcela considerou que a origem da constituição e singularidade humana está em fatores inatos (definidos por razões biológicas ou divinas, prontos ao nascer ou dados como potencialidade), internos portanto ao indivíduo. Um outro segmento afirmou que a origem das características individuais está exclusivamente na influência do ambiente, portanto deve-se a fatores externos ao indivíduo. A maior parte dos sujeitos levanta a hipótese de que o comportamento humano é resultante da somatória de aspectos inatos e adquiridos. (...) [N]os três casos, seja privilegiando o indivíduo como organismo biológico ou entidade abstrata, seja por meio de imposições do ambiente e sobre um organismo passivo, seja ainda apenas somando um determinismo apriorístico às influências ambientais, o ser humano não é compreendido na sua totalidade e a realidade é vista de forma estática e imutável.(REGO, 1998, p. 64-65)

Rego conclui que o educador não se vê como protagonista neste processo formação do indivíduo, sendo, portanto, desvalorizado. Além disso, a crença em que o indivíduo seria determinado por fatores inatos ou externos a ele, isto é, na inevitabilidade da natureza humana, corrobora a ideologia racista que, como já expusemos, procura a manutenção do *status quo*. Se acreditarmos que os indivíduos tem categorias inatas ou atribuídas pelo seu meio - lembrando aqui, a ampliação do termo ‘raça’ proposta por Munanga para englobar fatores culturais e comportamentais que podem ser atribuídos ao meio do indivíduo-, então não há sentido em posicionarmo-nos contra o racismo. Não há espaço ao menos para questionarmos o racismo.

A autora continua:

A escola se vê assim, desvalorizada e isenta de cumprir o seu papel de possibilitadora e desafiadora (ainda que não exclusiva) do processo de construção do sujeito do ponto de vista do seu comportamento de um modo geral e da construção de conhecimentos (p.64)”.

Sendo assim, mesmo quando há um ímpeto político, a descrença na possibilidade de mudança serve como forte empecilho.

Partindo para pesquisas mais específicas, percebemos que o racismo é extremamente naturalizado, entre os docentes e dificilmente é percebido como tal. Em “*Quem é negro, quem é branco: desempenho escolar e classificação racial do alunos*”, Marília Carvalho (2005) se propõe a entender “*em que medida a classificação [racial das crianças] feita pelas educadoras estava relacionada ao desempenho escolar da criança (loc. cit.)*”. A professora investiga o fenômeno de que os índices de evasão e repetência são muito maiores entre os meninos negros. Em sua pesquisa, trabalha com a auto-atribuição de cor dos alunos em relação a hetero-atribuição de cor, isto é, como os outros percebem sua cor. No caso, como as professoras atribuem a cor dos alunos.

Carvalho conclui que as professoras tendem a “clarear” os alunos com bom desempenho escolar assim como tendem a ser mais rigorosas com alunos do sexo masculino que entendem como negros. “[S]ugerimos que, na escola, a heteroclassificação de raça seria influenciada pela existência ou não de problemas escolares – disciplinares ou de aprendizagem -, consideramos como parte constituinte do status da criança, **com uma nítida articulação entre pertencimento à raça negra, masculinidade e dificuldades na escola** (p.88)”.

Na pesquisa, o conceito de desempenho escolar trabalhado pode ser entendido como o *habitus* esperado do bom aluno, isto engloba o bom desempenho nas avaliações de aprendizagem, bom comportamento e grau de interesse demonstrado em sala de aula. A pesquisadora não acusa as educadoras pessoalmente de serem racistas, mas quer evidenciar como a raça é, efetivamente, um constructo social e medeia as relações humanas, no caso, a relação professor-aluno.

Neste contexto, o educando negro que não corresponde à construção das professoras sobre como um aluno negro deve agir, - isto é, o aluno negro que apresenta o *habitus* do ‘bom aluno’ - seria percebido como “pardo” ou “moreno” enquanto um aluno de fenótipo mais claro ou semelhante que seja indisciplinado,

visto como 'aluno problema' é descrito como negro, em alguns casos até com termos pejorativos como 'pretinho'. Fica clara, aqui, a carga pejorativa carregada pela referência à negritude, como se fosse uma ofensa ao 'bom aluno' admiti-lo negro e uma punição para o 'aluno problema', escurece-lo.

Outro exemplo de diferenciação racial entre os estudantes é na verificação de ocorrências disciplinares registradas na diretoria das escolas. A maior parte destas envolviam meninos negros. Sendo que rejeitamos a possibilidade racista de que haveria algo relacionado a cor da pele que faria com que crianças e adolescentes negras e negros comportassem-se mal, a conclusão lógica é que este maior índice de desrespeito às regras aconteça porque é isto que se espera destes estudantes negros. Seria um exemplo de *self-fulfilling prophecy*, isto é, uma previsão que se faz verdade pois a expectativa que ela produz já realiza mudanças. Os estudantes negros, em média, tem resultados piores na escola. Mesmo levando em conta fatores sócio-econômicos, isto só pode ser explicado pelo fator racial.

É importante o esclarecimento de que não estamos aqui, acusando professores de racismo. Estamos procurando evidenciar o caráter estrutural do racismo no Brasil e deste modo, não podemos fingir que o educador se exima desta estrutura. Assim como o pesquisador social não se exime da estrutura que estuda, pois também faz parte dela. É o que acontece com o professor. Destacar o problema é essencial para qualquer mudança, qualquer construção conjunta de alternativa e, mais especificamente, para o questionamento e re-elaboração de práticas pedagógicas, ações educativas e políticas públicas.

- O racismo no material didático:

Analisar o material didático é uma tarefa importante para a identificação do racismo estrutural na escola. Isto se dá por tratar-se de evidência concreta, mais facilmente quantificada, como um documento do 'discurso oficial da verdade'. O que está escrito no livro didático parece ser inquestionável aos alunos. Em famílias de baixa renda, é frequentemente a única fonte de leitura à qual a criança tem acesso em casa. Também pode ser uma espécie de oráculo para professores, especialmente aqueles que tem poucos recursos para aprimorar sua formação e pesquisar. O resultante disto é que o discurso posto neste material pode parecer acima de qualquer questionamento. Sendo assim seu poder simbólico é fortíssimo.

Com este papel preponderante em mente, o potencial estigmatizante deste

material é muito grande. Verificamos, ao longo do tempo, que a produção e o reforço deste estigma dos negros – assim como das mulheres e de outros povos - ocorre há muito tempo. Como Ana Célia Silva (2005) coloca: “No livro didático a humanidade e a cidadania, na maioria das vezes, são representadas pelo homem branco e de classe média. A mulher, o negro, os povos indígenas, entre outros, são descritos pela cor da pele ou pelo gênero, para registrar sua existência (SILVA; 2005; p.21)”.

Na bibliografia referente a análise de elementos racistas em material didático os principais pontos que os pesquisadores identificam são a associação do belo, bom e inteligente ao branco. Isto é evidenciado, segundo a autora, em pequenas narrativas, charges e histórias em quadrinho onde as personagens percebidas como bonitas são sempre brancas. A autora também analisa que é frequente que a única personagem negra retratada em uma história esteja lá como representante da pobreza, da feiúra ou do mal.

Nas seções que se dedicam a estudar a composição étnica brasileira são destacados o negro e o índio. O branco frequentemente deixa de ser mencionado, pois é pressuposto, é a norma. Deste mesmo modo que índios e negros são tratados sempre no passado, como se não fossem relevantes atualmente. São considerados exclusivamente em suas contribuições tradicionais, a capoeira, o samba, a zarabatana, etc; Dificilmente há representação de negros nas ilustrações (ainda que esta situação venha se revertendo lentamente nos últimos anos) e dificilmente se encontram ilustrações da família negra, como se o negro não tivesse família.

Todas estas práticas tem se modificado desde 2003, pois desde então o debate tem se expandido e o Movimento Negro conseguiu maior legitimidade para tirar de circulação materiais racistas. Assim, a professora cita em seu artigo um trabalho de correção da auto-rejeição produzida por um poema contido em um livro didático:

Texto original:
A Borboleta
De manhã bem cedo
Uma borboleta
Saiu do casulo
Era parda e preta.
Foi beber no açude
Viu-se dentro da água
E se achou tão feia

*Que morreu de mágoa.
Ela não sabia
– boba! – que Deus
deu para cada bicho
a cor que escolheu.
Um anjo a levou,
Deus ralhou com ela,
Mas deu roupa nova
Azul e amarela.*(Odilo Costa Filho, In: CEGALLA, 1980, p. 12)

O texto corrigido ficou assim:

*Foi beber no açude
Viu-se dentro da água
Sentiu-se ônix, e ébano,
Azeviche e jabuticaba.
Aí entendeu,
Tão linda que era,
por que as crianças,
queriam pegá-la,
pra brincar com ela* (SILVA, 2005, p.32).

Mesmo diante de um diagnóstico desfavorável, a autora mostra-se esperançosa em relação a mudanças no material didático oferecido pelo Estado. Mais do que isso, elogia e incentiva a possibilidade de mudança na abordagem deste material didático, mesmo antes desta mudança, de modo que os educadores e educandos ressignifiquem o material que lhes é dado.

Acredito que é possível formar o professor de Ensino Fundamental, no sentido de utilizar de forma crítica o livro didático, transformando esse livro em um instrumento gerador de consciência crítica. A desconstrução da ideologia que desumaniza e desqualifica pode contribuir para o processo de reconstrução da identidade étnico/racial e auto-estima dos afrodescendentes, passo fundamental para a aquisição dos direitos de cidadania. A desconstrução da ideologia abre a possibilidade do reconhecimento e aceitação dos valores culturais próprios, bem como a sua aceitação por indivíduos e grupos sociais pertencentes a outras raças/ etnias, facilitando as trocas interculturais na escola e na sociedade. (SILVA, 2005, p.34).

Por não termos localizado pesquisas de análise de material didático com este recorte mais recente, a hipótese preliminar que formulamos, a partir de vivência em escola, é que a mudança está ocorrendo de forma lenta. Quase a totalidade do material didático que circula em São Paulo com o qual tivemos contato mantem os problemas que apontamos aqui, mas já notamos alguns esforços de mudança. Há,

em livros de história mais recentes, menções a Zumbi dos Palmares, Martin Luther King e Malcolm X. Entretanto, os escravos ainda são apresentados como passivos e as populações negras ainda são associadas a pobreza. Nossa hipótese é que parte do conteúdo previsto pela lei 10.639/2003 esteja sendo incluído nos materiais didáticos sem que a ideologia racista seja completamente eliminada. Não podemos, contudo, comprovar esta hipótese dados os limites deste ensaio.

- Há racismo na escola?

O quadro apresentado indica que o racismo institucional está presente na escola. Seja no discurso 'oficial' do Estado, representado no material didático, seja no modo subjetivo de tratamento dos estudantes negros. No discurso formal os africanos e afro-brasileiros não são sujeitos de sua própria história. São mostrados, no passado como coitados, passivos, tristes. No presente não são protagonistas, ainda que considerando negros, mulatos, pardos e afro-descendentes em geral, sejam a maior parte da população brasileira. No discurso informal, do senso-comum, o negro é folgado, feio, sujo, malandro, menos digno de confiança, burro e passivo. Na melhor das hipóteses o negro é um sofredor passivo.

Partindo desta ideia, é essencial pensar o efeito que isso pode ter nos estudantes negros e negras. Já apresentamos que a situação pode ter o efeito de *self-fulfilling prophecy* no contexto escolar, mas acreditamos que este efeito extrapole o desempenho escolar e mesmo a escola. A criança negra cresce sob constante suspeita, como se tivesse feito algo de errado, como se já estivesse em débito. É comum e esperado que, neste contexto, o desempenho escolar geral deste grupo seja pior em relação ao dos brancos, mesmo diante do recorte socioeconômico. Concluimos a partir da bibliografia levantada que um estudante negro recebe menos reforço positivo que um estudante branco e é mais severamente punido quando não obedece às regras. Uma criança posta neste papel dificilmente consegue, sem um trabalho político afirmativo de construção de identidade, ultrapassar este estigma.

Não são só as pessoas brancas que aceitam a democracia racial como verdade. A falsa convicção de que é tratada igualmente, o confronto diário com as barreiras práticas impostas pelo racismo e o aniquilamento gradual da autoestima levam a criança negra à conclusão de que ela, pessoalmente, é incapaz. Este também é um fator de manutenção de desigualdade.

Parte relevante da bibliografia que guiou a discussão nesta seção do texto foi produzida antes do ano de 2003 sendo, portanto, anterior à lei 10.639/2003. Por outro lado, como veremos a seguir, a mudança em práticas pedagógicas realizada pela lei não é, em termos quantitativos, suficientemente significativa para considerarmos que este quadro mudou. Ainda assim, desde 2003 o Movimento Negro tenha se empoderado, também com a mais recente conquista das cotas universitárias, e conseguido colocar o debate em pauta num nível mais amplo, e isto deve influenciar subjetivamente o estudante negro. Temos percebido maior representação de negros em campanhas publicitárias, por exemplo. Tendo isso em vista, continuamos a afirmar que as conquistas não são suficientes para considerarmos que o quadro geral tenha mudado significativamente desde 2003.

A lei 10.639 e as disposições curriculares nacionais:

Sancionada em março de 2003 pelo governo federal, sendo uma das primeiras realizações do governo Lula, a Lei nº10.639 popularizada nas escolas como ‘a lei da História da África’ ou ainda ‘a lei dos negros’, alterou a Lei de Diretrizes e Bases do Ministério da Educação e estabeleceu Diretrizes Curriculares para a sua própria implementação. Significou a inclusão do ensino da História e Culturas africanas e afro-brasileiras no ensino básico e médio, declarando a importância de resgatar a contribuição histórica, cultural e política dos negros na formação e construção da sociedade brasileira, mais tarde sendo emendada com a inclusão do ensino de História e culturas indígenas.

A lei tem teor anti-racista sendo que no mesmo mês o governo federal criou a Seppir (Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial). Em 2005 foi publicada pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad) uma coletânea de artigos chamada “*Educação anti-racista: caminhos abertos pela lei federal 10.639*” na qual a lei é caracterizada como uma conquista do movimento negro.

Para os fins deste artigo, privilegiaremos o texto das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro- Brasileira e Africana, (às quais vamos nos referir a seguir como DCN) pois é nele que encontramos as possibilidades de articulação da lei com a escola propostas pelo governo.

[A]os 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 da nação brasileira; de fiscalizar para que, no seu interior, os alunos negros deixem de sofrer os primeiros e continuados atos de racismo de que são vítimas. Sem dúvida, assumir estas responsabilidades implica compromisso com o entorno sociocultural da escola, da comunidade onde esta se encontra e a que serve, compromisso com a formação de cidadãos atuantes e democráticos, capazes de compreender as relações sociais e étnico-raciais de que participam e ajudam a manter e/ou a reelaborar, capazes de decodificar palavras, fatos e situações a partir de diferentes perspectivas, de desempenhar-se em áreas de competências que lhes permitam continuar e aprofundar estudos em diferentes níveis de formação. (Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro- Brasileira e Africana, 2004).

Entendemos que a responsabilidade que a DCN atribui às escolas é tremenda, não acreditamos que caiba a uma única instituição a tarefa de romper com uma ideologia que atravessa todos os níveis da vida social. Não acreditamos que as instituições de ensino estivessem equipadas para atendê-la da maneira que ali foi posta em 2003 e em geral, ainda não estão. O texto inclui políticas de reparação, valorização e reconhecimento de ações afirmativas pela igualdade racial e discute políticas de ingresso, e permanência no sistema educativo. Sobre o tema das reparações diz:

A demanda por reparações visa a que o Estado e a sociedade tomem medidas para ressarcir os descendentes de africanos negros, dos danos psicológicos, materiais, sociais, políticos e educacionais sofridos sob o regime escravista, bem como em virtude das políticas explícitas ou tácitas de branqueamento da população, de manutenção de privilégios exclusivos para grupos com poder de governar e de influir na formulação de políticas, no pós-abolição. Visa também a que tais medidas se concretizem em iniciativas de combate ao racismo e a toda sorte de discriminações (DCN, 2004).

O texto também cobra das escolas uma atitude política afirmativa no sentido de construção e exaltação da identidade negra e assim como reconhecimento das contribuições passadas e presentes dos negros pelas pessoas negras e não-negras. Para tanto coloca a necessidade de formação específica docente no sentido de forjar novas relações étnico-raciais. Afinal, como exaltar culturas que não se conhece?

As DCN em seguida, seguem para a parte mais diretiva na qual coloca princípios que devem guiar a atuação das escolas e dos educadores. Tais como:

CONSCIÊNCIA POLÍTICA E HISTÓRICA DA DIVERSIDADE

Este princípio deve conduzir:

- à igualdade básica de pessoa humana como sujeito de direitos;
- à compreensão de que a sociedade é formada por pessoas que pertencem a grupos étnico-raciais distintos, que possuem cultura e história próprias, igualmente valiosas e que em conjunto constroem, na nação brasileira, sua história;
- ao conhecimento e à valorização da história dos povos africanos e da cultura afro-brasileira na construção histórica e cultural brasileira; (...)(DCN, 2004).

A partir destes princípios desdobram-se as determinações que, no texto, englobam quase toda a pauta dos movimentos negros. Contudo, avaliamos que elas sejam irreais levando em conta a complexidade do conteúdo proposto, a falta de preparação específica neste tema dos professores da rede e, mais ainda, as dificuldades de ensino e aprendizagem na escola pública brasileira. Entendemos que o texto jurídico seja obrigatoriamente mais incisivo do que a prática, e não vemos motivo para a formulação de um currículo fraco para facilitar sua aplicação. No entanto, as determinações colocadas são extremamente complexas e, levando a parca presença dos temas mesmo no ensino superior, seriam poucos os professores capazes de atendê-las de imediato. Em tese, o texto é muito positivo, mas não é praticável. Citamos a seguir um exemplo desta ‘ambição’:

Em História da África, tratada em perspectiva positiva, não só de denúncia da miséria e discriminações que atingem o continente, nos tópicos pertinentes se fará articuladamente com a história dos afrodescendentes no Brasil e serão abordados temas relativos: – ao papel dos anciãos e dos griots como guardiões da memória histórica; – à história da ancestralidade e religiosidade africana; – aos núbios e aos egípcios, como civilizações que contribuíram decisivamente para o desenvolvimento da humanidade; – às civilizações e organizações políticas pré-coloniais, como os reinos do Mali, do Congo e do Zimbabwe; – ao tráfico e à escravidão do ponto de vista dos escravizados; – ao papel de europeus, de asiáticos e também de africanos no tráfico; - à ocupação colonial na perspectiva dos africanos; – às lutas pela independência política dos países africanos; – às relações entre as culturas e as histórias dos povos do continente africano e os da diáspora; – à formação compulsória da diáspora, vida e existência cultural e histórica dos africanos e seus descendentes fora da África; – à diversidade da diáspora, hoje, nas Américas, Caribe, Europa, Ásia; (...)(DCN, 2004).

Em suma, entendemos que a lei e as DCN que decorreram dela são, teoricamente uma conquista monumental, mas já na análise textual podemos

perceber as possíveis dificuldades em sua aplicação. A seguir avaliaremos sua aplicação e desdobramentos nestes 10 anos em que esteve em vigor.

Aplicação da lei e seus desdobramentos:

A importância da 10.639/2003 fica evidente quando levamos em consideração o fato de que tratou-se de uma vitória política dos movimentos negros não só para a relevante parcela negra da sociedade, mas para a totalidade da sociedade brasileira que tem heranças culturais na África, nos povos indígenas. Pelo que é posto na lei, todo herdeiro destas culturas teriam direito a conhecer, entender, e ter orgulho dessas raízes assim como de estranhar e combater o racismo e a estigmatização das mulheres e dos homens negros. Além disso, a sociedade em geral também ganharia com a diminuição na desigualdade social que o rompimento da ideologia do racismo produziria.

No entanto, na prática, o balanço de 10 anos da promulgação da lei é que seu efeito foi, quantitativamente, reduzido e mesmo onde houve ações educativas neste sentido, estas dificilmente participaram para a afirmação positiva da identidade do aluno afro-brasileiro negro, mulato, etc.

Para os fins deste balanço privilegiaremos, entre algumas pesquisas levantadas, uma pesquisa mais concreta de avaliação de resultados, *“As práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva de Lei 10.639/2003: desafios para a política educacional e indagações para a pesquisa”* (GOMES e JESUS, 2009), realizada no estado de Minas Gerais. Foi circunscrita a algumas escolas escolhidas dentro de uma relação dada pela Secretaria de Educação ou Diretorias de Ensino locais que listava as escolas que já implementavam algumas práticas no sentido da lei.

Todas as análises encontradas são qualitativas dentro de um grupo extremamente reduzido de escolas que desenvolvem estes projetos. Não podemos pensar que estes balanços se apliquem à grande maioria das escolas. Não temos um levantamento quantitativo das escolas que implementam estas ações, mas a bibliografia nos leva a crer que sejam em número extremamente reduzido.

Muitas pesquisas mencionam a diversidade de entendimento da lei nas diferentes escolas. Há escolas em que houve a criação de uma disciplina com o nome de “História e Culturas africanas e afro-brasileiras”. Em outras alguns projetos

são desenvolvidos, e estes projetos podem ser extremamente elaborados ou resumirem-se a comemoração do dia da Consciência Negra .

Alguns dos resultados mais interessantes apresentados na pesquisa de Gomes e Jesus :

As escolas em que o mito da democracia racial se mostrou mais presente nos depoimentos colhidos, revelando a sua força enquanto concepção e imaginário social e pedagógico sobre a diversidade, apresentaram práticas mais individualizadas, projetos com menor envolvimento do coletivo de profissionais e pouco investimento na formação continuada na perspectiva da Lei e suas Diretrizes. Dessa forma, apresentam níveis mais fracos de enraizamento e sustentabilidade (GOMES e JESUS, 2009, p.30).

Isto comprovaria a hipótese de que preconceitos entre a equipe docente possam ser um obstáculo à efetividade das ações educativas relativas a esta temática. Os pesquisadores ainda encontraram práticas pedagógicas imbuídas de intolerância religiosa. Conclui-se também que o desinteresse por esta temática por parte dos alunos muitas vezes se deve à abordagem autoritária ou conservadora adotada pelos professores para discussão e não por racismo ou preconceito por parte do corpo discente.

Outro resultado apresentado é sobre as práticas pedagógicas que mostraram-se mais duráveis em escolas ‘melhor organizadas’, isto é, nas quais a gestão escolar e o corpo docente são bem articulados, em que a gestão é mais democrática – sendo este ponto destacado pela sua importância - , em que os docentes receberam formação específica para a temática racial, etc.

Há ainda a questão da formação docente.

Os conhecimentos dos próprios docentes sobre as relações étnico-raciais e sobre História da África ainda são superficiais, cheios de estereótipos e por vezes confusos. O grupo de discussão com os/as estudantes foi revelador de tal situação. Os/as estudantes demonstraram de maneira geral que o trabalho envolvendo a Educação das Relações Étnico-Raciais tem conseguido alertá-los, sensibilizá-los, informá-los sobre a dimensão ética do racismo, do preconceito e da discriminação racial, mas lhes oferece pouco conhecimento conceitual sobre a África e sua inter-relação com as questões afro-brasileiras (GOMES e JESUS; 2013; p.32)

Um resultado concreto obtido por essa pesquisa e que já fora especulada por muitos autores é que as datas comemorativas ainda são o principal recurso para o ‘cumprimento da lei’. Por outro lado, há escolas que não reduzem a lei a isso e usam as datas como um recurso de interdisciplinaridade, especialmente o 20 de

novembro, dia da consciência negra. “*Esse dia tem se transformado em Semana da Consciência Negra em algumas escolas e outras conseguem até mesmo estendê-lo para o mês inteiro* (GOMES e JESUS; 2013; p.32)”.

Uma segunda pesquisa, “*Implementação da Lei 10.639/2003: mapeando embates e percalços*” (SOUZA e PEREIRA, 2013) localizada na região Nordeste, aborda o tratamento do tema como uma disciplina isolada mostrando o caso de Jequié (BA) e Horizonte (CE) cujas secretarias municipais tornaram obrigatória a disciplina de “história e cultura afro-brasileira” e ofereceram cursos de formação específica para os professores que ministrariam esta disciplina. As pesquisadoras avaliam que esta prática não atende ao ‘espírito da lei’, no sentido em que esta procura uma mudança geral na disposição dos educadores diante das relações étnico-raciais, não somente de um pequeno grupo de educadores especializados.

O balanço geral da primeira pesquisa, contudo, é positivo:

Como foi visto durante o trabalho de campo, o caráter emancipatório da obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana tem contribuído para legitimar as práticas pedagógicas antirracistas já existentes, instiga a construção de novas práticas, explicita divergências, desvela imaginários racistas presentes no cotidiano escolar e traz novos desafios para a gestão dos sistemas de ensino, para as escolas, para os educadores, para a formação inicial e continuada de professores e para a política educacional. As mudanças a que assistimos nas práticas escolares observadas podem ainda não ser do tamanho que a superação do racismo na educação escolar exige, mas é certo que algum movimento afirmativo está acontecendo. Em algumas regiões, sistemas de ensino e escolas o processo está mais avançado, em outros ele caminha lentamente e em outros está marcado pela descontinuidade. A pesquisa revela, portanto, que não há uma uniformidade no processo de implementação da Lei 10.639/2003 nos sistemas de ensino e nas escolas públicas participantes. Trata-se de um contexto ainda marcado por tensões, avanços e limites(GOMES e JESUS; 2013; p. 31)

Maria Antônia Marçal escreve um artigo intitulado “*Professor,(...) não gosto da História dos negros, tenho dó*”(2009), cujo nome é derivado de um caso contado por um professor que percebe que a história dos negros africanos e afro-brasileiros na escola é sempre exposta de maneira pejorativa e, como o aluno colocou no caso, triste. No texto, distingue-se também o que já discutimos sobre o estigma posto na educação informal, que seria na concepção da autora atividades culturais e educativas externas à escola assim como o contato com meios de comunicação de massa e o estigma posto na educação formal, ou seja, o racismo institucional na

escola. O texto, portanto, comprova que a discussão que colocamos na primeira seção, como afirmamos, ainda é atual após a lei.

Conclusões:

O balanço positivo que podemos fazer destes dez anos da 10.639/2003 é que a lei foi importante para expandir o debate sobre racismo nas instituições educativas. Avaliamos que estamos agora num momento de franca identificação de desafios, sistematização de barreiras e elaboração de novas técnicas.

A suposta ‘ambição’ do texto da lei e das DCN, ou seja, seu caráter progressista faz com que ela, dificilmente seja cumprida a risca, mesmo em um futuro distante. Ainda assim, é importante que o texto coloque metas mais altas para que, mesmo considerando a discrepância entre teoria e método, as mudanças efetivas sejam notáveis.

Acreditamos que esta vitória política antirracista tenha aberto o caminho para outras, tais como a recente lei federal das cotas raciais no ensino superior, e a questão, que tem sido discutida, das cotas raciais para funcionários públicos. Tudo isso evidencia a crescente preocupação com a pauta racial, que tende a aumentar, uma vez que, pouco a pouco, nossas crianças estão tendo contato com suas raízes culturais africanas e conscientizando-se do preconceito arraigado na sociedade brasileira.

Mesmo considerando que a lei teve efeito positivos é evidente que não é seguida ao pé da letra. Tentando entender o porquê disto acontecer concluímos primeiramente que há muitas escolas que não contemplam todos os PCN⁸ por falta de recursos, tempo, não haveria motivo para ser diferente com as diretrizes extraídas da lei 10.639/2003. Nenhuma teoria pode ser aplicada sem levar em consideração a situação efetiva do terreno em que incide.

Outra barreira à efetivação do ensino de história e culturas africanas e afro-brasileiras é a formação docente. A imensa maioria dos professores não teve contato com o conteúdo proposto na escola e nem ao menos no ensino superior. É necessário então, que façam cursos e estudem de maneira autônoma para conseguir atender às expectativas. Além do conteúdo curricular proposto, há a dificuldade de quebrar o *status quo* da escola. Este processo é lento e encontra

⁸ Parâmetros Curriculares Nacionais. Disponíveis em <www.portal.mec.gov.br>

resistência em muitos profissionais.

Isto também acontece, parcialmente, por que identificar o racismo no senso-comum, no dia-a-dia brasileiro, pode significar encontra-lo em nós mesmos. Este processo de ressignificação e mudança de nossas ações sempre encontra muita resistência. Antes de romper com o racismo no cotidiano dos estudantes, os educadores devem entender e identificar o racismo em geral e produzir uma ruptura no próprio cotidiano.

Uma hipótese de barreira político-institucional que consideramos importante é o fato de que História da África não é conteúdo privilegiado pelo vestibular ou ENEM. Isto é, muitas escolas deixam de oferecer este conteúdo por o considerarem menos importante em relação àquilo que ‘cai no vestibular’. Contudo, não podemos esquecer que os vestibulares não são imunes a preconceitos, podem reproduzir os preconceitos mais arraigados em nossa sociedade. Não basta uma questão sobre Zumbi dos Palmares para entendermos que as instituições de ensino superior consideram que o conhecimento de História e culturas africanas e afro-brasileiros é importante.

Para finalizar, gostaríamos de problematizar o discurso da igualdade que nos pareceu recorrente no material didático e práticas pedagógicas relativas ao tema estudado. Acreditamos que o termo ‘igualdade’ não seja realista e, em nossa opinião, nem ao menos seja desejável. Em nossa opinião o discurso de igualdade é perigosamente próximo de um discurso de homogeneização das características humanas. Isto pode acarretar na *amenização* da negritude, fenômeno nefasto que produz a auto-rejeição e oculta o racismo, como discutimos ao longo do ensaio. Mais do que uma igualdade conceitual, defendemos uma luta pela igualdade de direitos, pela reafirmação identitária, em última instância, pelo direito de ser diferente.

Referências Bibliográficas:

BORGES, Kamila Gomes. (2013) O Candomblé Congo-Angola: Manifestação Bantu A Importância Dos Saberes Afro-Religiosos Na Educação. Disponível em: <<http://www.geledes.org.br/patrimonio-cultural/artistico-esportivo/manifestacoes-culturais/20574-candomble-bantu-e-a-importancia-dos-afro-saberes-na-educacao>>.

CARVALHO, Marília (2005). *Quem é negro, quem é branco: desempenho escolar e classificação racial de alunos*. Revista Brasileira de Educação, São Paulo, n.28, 77-

93, abr.

CUNHA JUNIOR, Henrique (2005). *História Africana para Compreensão da História do Brasil. Educando para as relações étnico-raciais*. Cadernos Temáticos, Secretaria de Estado da Educação, p. 85 - 98, 08 ago. Disponível em: <<http://www.bntusina.seed.pr.gov.br/redeescola/escolas/8/240/60/arquivos/File/equipe%20multi/Cadernotematicoculturaafro.pdf>>

COELHO, Wilma de Nazaré Baía; COELHO, Mauro Cezar (2013). *Os conteúdos étnico-raciais na educação brasileira: práticas em curso*. **Educ. rev.**, Curitiba, n.47, Março 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010440602013000100006&lng=en&nrm=iso>

FERNANDES, Florestan (1972). *O negro no mundo dos brancos*. São Paulo: Difusão Européia do Livro, pp. 26-70.

GOMES, Nilma Lino (2002) Trajetórias escolares, corpo negro e cabelo crespo: reprodução de estereótipos ou resignificação cultural?. **Rev. Bras. Educ.**, RJ, n. 21, Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782002000300004&lng=en&nrm=iso>

GOMES, A. B. S. ; CUNHA JUNIOR, H. (2008). *A prática pedagógica do movimento negro*. *Ethnos Brasil*, v. ano 6, p. 35-46, 2008.

GOMES, Nilma Lino; JESUS, Rodrigo Ednilson de (2013). *As práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva de Lei 10.639/2003: desafios para a política educacional e indagações para a pesquisa*. **Educar em revista**, Curitiba, n.47, Mar. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010440602013000100003&lng=en&nrm=iso>.

HUNTER, Margareth (2004) *Rethinking epistemology, methodology, and racism: or, is White sociology really dead?*. In: *Race and Society*, Loyola Marymount University - Los Angeles, n.5, pp.119-131.

MARÇAL, Maria Antônia (2009). *“Professor, (...) não gosto da história de negros, eu tenho dó”*. *África e Africanidades*, v.1, ano 1, fev 2009. Disponível em: <http://www.africaeaficanidades.com.br/documentos/Professor_eu_nao_gosto_das_historias_de_negros_tenho_do.pdf>

MOURA, Clóvis (1994) *O racismo como arma ideológica de dominação*. Disponível

em:<http://grabois.org.br/portal/cdm/revista.int.php?id_sessao=50&id_publicacao=133&id_indice=647>

MUNANGA, Kabengele. (2006) *Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia*. Disponível em: <www.geledes.org.br/.../por-kabengele-munanga-uma-abordagem-conceitual-das-nocoos-de-raca-racismo-identidade-e-etnia.htm>.

NUNES PEREIRA, Luena Nascimento (2010). O ensino e a pesquisa sobre a África no Brasil e a lei 10.639. *África e Africanidades*, ano 3, Ed. Timbuktu, n.11, nov. Disponível em: <http://www.africaeaficanidades.com.br/documentos/01112010_16.pdf>

OLIVEIRA, Leyla Beatriz de Sá; CUNHA JUNIOR, Henrique Antunes (2012) A importância da lei federal nº.10.639. *África e Africanidades*, ano 4, Ed. Timbuktu, n.16, fev. 2012. Disponível em: <http://www.africaeaficanidades.com.br/documentos/16-17_01.pdf>

REGO, Teresa Cristina (1998). *Educação, cultura e desenvolvimento: o que pensam os professores sobre as diferenças individuais*. In: AQUINO, J.G.(org.) *Diferenças e preconceitos na escola: alternativas práticas e teóricas*. São Paulo: Summus, pp. 49-71.

ROSEMBERG, Fúlvia; BAZILLI, Chirley; SILVA, Paulo Vinícius Baptista da. Racismo em livros didáticos brasileiros e seu combate: uma revisão da literatura. **Educar Pesquisa**, São Paulo , v. 29, n. 1, June 2003 . Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022003000100010&lng=en&nrm=iso>

SILVA, Ana Célia. (2005) *A desconstrução da discriminação no livro didático*. In: **Superando o racismo na escola**, MUNANGA, Kabengele (org.). Brasília, SECAD.

SOUZA, Florentina da Silva; PEREIRA (2013) Leticia Maria da Souza. Implementação da Lei 10.639/2003: mapeando embates e percalços. **Educ. rev.**, Curitiba , n. 47, Mar. Disponível em:<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602013000100005&lng=en&nrm=iso>

A negação do Brasil. Direção: Joel Zito de Araújo (2000). Documentário (90 min).