

EDUCADORES, ADOLESCENTES E JOVENS: DISCUTINDO A EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

Denise Maria Soares Lima

Universidade Católica de Brasília – UCB
advdenise@yahoo.com.br

Carlos Ângelo de Meneses Sousa

Universidade Católica de Brasília – UCB
cangelo@ucb.br

Resumo

O artigo tem como objetivo geral identificar as percepções dos professores do Ensino Médio do Distrito Federal acerca de como ocorrem as relações étnico-raciais no espaço escolar, focando os adolescentes/jovens, e as consequências no processo de aprendizagem e interação, particularmente para os estudantes negros. De maneira específica, pretendeu-se: (1) analisar a relevância da educação para as relações étnico-raciais à luz da Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LBDEN) e (2) refletir sobre a necessidade do estudo da História e Cultura Afro-brasileira para o reconhecimento e valorização das pessoas negras, destacando-se especialmente a importância desse processo no período da adolescência. A metodologia utilizada foi a quali-quantitativa por meio de aplicação de questionário e entrevistas semiestruturada com os docentes. Concluiu-se que o professorado conhece a legislação, assim como a considera elemento importante no combate ao racismo e seus desdobramentos, contudo, um conjunto de dados sugere posições contraditórias entre a vontade de fazer e a dificuldade em operacionalizá-la. Além disso, os resultados apontam para a importância da educação para as relações étnico-raciais, demonstrando que a Lei é um tema que diz respeito a todas e a todos, não apenas aos grupos racialmente discriminados.

Palavras-chave: Relações étnico-raciais; Adolescência; Currículo; Políticas educacionais.



Abstract

This article aims to identify the general perception of secondary school teachers from *Distrito Federal* (Brazil) about ethnic-racial relations in school, focusing on adolescents / youth and its consequences in the process of learning and interaction, particularly for black students. Specifically, we intend to: (1) analyze the relevance of education on ethnic-racial relations in light of Act No. 10,639, approved on January 9, 2003, which amended the General Education Act and (2) the need to reflect on Afro-Brazilian History and Culture Studies for the recognition and appreciation of black people, highlighting the importance of this process during adolescence. The research methodology was both qualitative and quantitative using questionnaires and semi-structured interviews with teachers. We concluded that the teachers know the referred Law, as well as they consider it an important element in combating racism and its consequences, but the dataset suggests contradictory positions between the will to do it and the difficulty in operationalizing it. Furthermore, the results point to the importance of education on ethnic-racial relations, demonstrating that the Law is an issue that concerns every person, not just racially discriminated groups.

Keywords: Ethnic-racial relations; Adolescence; Curriculum; Educational policies.

Introdução

É sobejamente sabido que as causas para o sucesso escolar de estudantes, especialmente na infância, adolescência ou juventude, não se restringem a aspectos externos ao âmbito escolar, como a condição socioeconômica, mas também é contributo de outras dimensões internas ao mesmo. Várias pesquisas hodiernas apontam para a importância do espaço da sala de aula e das relações aí encetadas, especialmente entre professores e estudantes, como um dos pilares de sustentação do êxito do processo educativo, tanto em sua dimensão cognitiva quanto emocional, com desdobramentos para toda a vida acadêmica e profissional dos discentes.

Em pesquisa realizada com estudantes de escolas berlinenses, Oswald e Krappmann (2004) averiguaram se o sucesso nas escolas não é apenas atribuível ao fator socioeconômico da família de origem e ao impacto do estilo de educação dos



pais, senão também da desigualdade que resulta da classificação da posição social do estudante em sala de aula.

Verificou-se que o sucesso escolar medido pela média das notas em matemática, alemão e estudos gerais e pelo juízo da capacidade de aprendizagem dos estudantes feita pelo professor em sala de aula – como no PISA – sofre influência da origem socioeconômica dos pais/*sozioökonomischen Status der Eltern* (SES) e do estilo de educação dos pais (decisões familiares em conjunto, mesada, tempo dos filhos diante da TV, número de livros na residência, etc.). Além disso, a mensuração sociométrica de popularidade e influência das crianças e de seus comportamentos em relação a outras crianças correlacionam-se com as marcas da escola, bem como e com mais recorrência com a classificação dos professores sobre a capacidade de aprendizagem do estudante. Essa correlação permanece mesmo quando se controla o SES e o estilo de educação dos pais, evidenciando provavelmente uma interdependência.

As interações e comunicações entre os alunos resultantes da desigualdade da posição social delas em sala de aula, também podem influenciar o sucesso acadêmico como a desigualdade social da família. Tais indicadores são importantes já que incidem no mundo dos estudantes, promovendo ou prejudicando suas chances de aprendizagens na escola e na vida.

Zhang e sua equipe (2011) destacam a importância de pesquisas que apresentem dados empíricos e que evidenciem as influências de estereótipos culturais, como, por exemplo, de gênero e étnicos, sobre essas expectativas e seus impactos em relação ao desempenho escolar dos estudantes, pois estas têm implicações importantes para as decisões políticas que visem à melhoria do desempenho escolar de adolescentes e a elevar as expectativas acadêmicas, tanto dos estudantes, quanto dos pais.

Pesquisadores franceses, com base na averiguação da composição social do contexto escolar sobre a progressão e certas atitudes dos alunos, como sobre os julgamentos dos educadores, constataram que ela tem impactos consideráveis a respeito das aspirações profissionais dos alunos, bem como sobre certas atitudes discentes e as expectativas e exigências dos docentes. Sobre a progressão dos estudantes os dados não foram significativos (Duru-Bellat *et. al.*, 2004).

Tais pesquisas patenteiam a importância de estudos que se debrucem sobre as relações e interrelações entre aspectos internos e externos à realidade escolar que



impactem positivamente ou negativamente nos processos educativos em vista da formação dos estudantes. Indubitavelmente as relações entre os professores e os adolescentes e os jovens, mormente dos docentes, alvo desta pesquisa, quanto à questão étnico-racial, se põe na ordem do dia.

No Brasil, pesquisas sobre as desigualdades existentes na sociedade brasileira têm crescido de forma considerável, nas mais diversas áreas de conhecimento, inclusive na educação. No ambiente escolar, pesquisa sobre o tema, realizada pela Fundação Instituto de Pesquisas Econômicas (FIPE), a pedido do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), demonstrou que todas as pessoas envolvidas com a escola, desde a família até o corpo docente, praticam algum tipo de discriminação. 99,3% do alunado, professorado e pessoal administrativo têm algum tipo de preconceito étnico-racial, socioeconômico, territorial ou em relação a portadores de necessidades especiais, ao gênero, à geração, e à orientação sexual (FIPE, 2010).

No Distrito Federal, a situação também não se apresenta diferente. Investigação realizada em escolas públicas locais constata a existência de um quadro de violência entre jovens e revela a homofobia (com 63,1% das respostas dos alunos e 56,5% dos professores) e o racismo (com 55,7% dos alunos e 41,2 % dos professores) como os tipos mais presentes (Abramovay, Cunha, & Calaf, 2008).

Além desses dados, estudos sobre questões raciais educacionais, principalmente, referentes à inserção de grupos negros e brancos em espaços escolares, apontam a existência do racismo como promotor de desigualdades e tratamentos discriminatórios no espaço escolar (Cavalleiro, 2001; Bento, 2006). Aliado a isso, autoras e autores contemporâneos sinalizam iniquidades raciais no interior da escola, seja pela representação discriminatória em livros didáticos, omissa, diminuída ou negativa, seja pela ausência da História de negras e negros nos currículos escolares (Pinto, 1987; Gomes, 1996; Silva, 2008).

Diante desse quadro de desigualdades raciais no ambiente escolar, nascida de um esforço conjunto de diversos segmentos negros da sociedade brasileira, a Lei Federal nº 10.639 é sancionada em 9 de janeiro de 2003, tornando obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira em estabelecimentos oficiais e particulares (Brasil, 2003, 2010a). Com a vigência da referida Lei, oficializa-se a relevância com que as questões voltadas para as relações étnico-raciais devem ser executadas e discutidas no interior da escola. Contudo, a Lei, para ser efetivada,



necessita de agentes para colocá-la em prática e de políticas educacionais dirigidas para esse fim.

Nessa perspectiva, este artigo discute a percepção dos professores que atuam com adolescentes e jovens, acerca de como ocorrem as relações étnico-raciais no espaço escolar e quais as consequências nos processos de aprendizagem e interação. Neste sentido, almeja-se revelar qual o conhecimento e importância dados por professoras e professores para relações étnico-raciais no espaço escolar, de modo que transmita aos adolescentes e aos jovens um entendimento sólido sobre racismo e seus desdobramentos, assim como a referida Lei é aplicada no cotidiano escolar.

Procedimentos Metodológicos e Perfil dos Participantes

A fim de identificar qual a percepção dos docentes sobre como ocorrem as relações étnico-raciais no cotidiano escolar, adotou-se como estratégia a pesquisa quali-quantitativa e optou-se por entrevistas semiestruturadas e questionários, respectivamente. Minayo (2008, p. 63), analisando as relações entre os métodos quantitativos e qualitativos, revela que não se trata de escolha subjetiva do investigador, tem a ver com o objeto tratado: “[...] com o entendimento de que nos fenômenos sociais há possibilidade de se analisarem regularidades, frequências, mas também relações, histórias, representações, pontos de vista e lógica interna dos sujeitos em ação”.

Os sujeitos eleitos para essa pesquisa foram professoras e professores da rede pública escolar do Distrito Federal que atuam em sala de aula predominantemente com alunas e alunos do Ensino Médio no turno diurno, ou seja, predominantemente com turmas juvenis. Para a tabulação dos dados quantitativos coletados por meio de questionários utilizou-se o programa *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS) e, em relação às entrevistas semiestruturadas, adotou-se a análise de conteúdo nos moldes propostos por Bardin (2009).

Na totalidade, o questionário foi aplicado a 63 (sessenta e três) docentes. No que se refere à idade, uma parcela significativa do grupo pesquisado (41,3%) tem idade entre 41 a 50 anos e, quanto ao sexo, a maioria (58,106%) pertence ao sexo feminino. Além disso, professoras e professores, quando perguntados sobre há quanto tempo são professores da Secretaria de Educação do Distrito Federal (SEDF), apenas uma parcela pequena respondeu que exerce a profissão havia menos de um ano;



enquanto 45,16% informaram que são professores da instituição havia mais de 15 anos.

Neste sentido, vale acrescentar que a Lei em estudo foi publicada em 2003, logo, pelo menos 32,3% dos respondentes já se encontravam em exercício quando da sua publicação, ou seja, para esse grupo os cursos de formação continuada são essenciais face aos conteúdos programáticos exigidos pela legislação que obriga sua aplicação no âmbito de todo o currículo escolar. Neste sentido, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (Brasil, 2004, p. 23) determinam:

“Inclusão de discussão da questão racial como parte integrante da matriz curricular, tanto dos cursos de licenciatura para Educação Infantil, os anos iniciais e finais da Educação Fundamental, Educação Média, Educação de Jovens e Adultos, como de processos de formação continuada de professores, inclusive de docentes no Ensino Superior” (grifo dos autores).

Quanto ao perfil do grupo entrevistado, sete eram do sexo feminino e cinco do masculino. Em relação à idade, houve uma pequena variação, mas a maior parte do grupo tinha mais de quarenta anos. Perguntados como se auto declaravam em relação à cor da pele, três professores se declararam pardos, um negro e um branco, quatro professoras brancas, duas pardas e uma negra. Em relação ao tempo de trabalho na rede escolar pública, a maioria contava com mais de 10 anos de exercício em sala de aula, exceto duas professoras em regime de contrato temporário. Apenas três, sempre, trabalharam com estudantes do Ensino Médio. O restante já atuou no Ensino Fundamental e um professor também atuava na Educação de Jovens e Adultos, EJA, complementando a carga horária.

Com base na amostra da pesquisa, duas categorias foram escolhidas para abordar a percepção do professorado sobre as relações étnico-raciais à luz da legislação: conhecimento e importância. Assim, tais estruturas visavam, a partir de elementos comuns, buscar respostas capazes de fornecer ao pesquisador resultados férteis conforme assegura Bardin (2009, p. 148): “Um conjunto de categorias é produtivo se fornece resultados férteis: férteis em índices de inferências, em hipóteses novas e em dados exactos”.

Vale ainda reforçar que ouvir pessoas envolvidas no processo educacional pode indicar caminhos para análises, contudo as constatações são sugestivas não devendo



ser, portanto, generalizadas, exceto naturalisticamente (Stake, 2007; Lüdke & André, 1988).

O Professorado Conhece a Lei nº 10.639/2003?

Neste nível de discussão, busca-se responder qual o conhecimento dos docentes acerca da legislação em estudo. De modo que, inicialmente, conhecimento diz respeito ao sentido mais usual: 1) notícia, informação, ciência; 2) prática de vida, experiência e 3) discernimento, critério, apreciação.

Independente da disciplina ministrada, 71,1% do grupo participante respondeu que ouviu falar (tal como formulado) da Lei nº 10.639/2003, porém esse percentual cresceu para 98,4%, quando perguntados sobre o conhecimento em relação ao conteúdo, ou seja, a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-brasileira, sendo que, no último caso, apenas um respondente informou que nunca ouvira falar sobre o conteúdo.

Esse dado indica que, após quase dez anos da vigência legal, a notícia, noção, sobre o conteúdo já é assimilada, conforme propôs um dos eixos fundamentais do Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, que recomendava, em curto prazo, o fortalecimento do marco legal, no âmbito de estados, municípios e Distrito Federal (Brasil, 2010b).

Do mesmo modo, a comparação entre as citadas questões sugere que o registro numérico em relação à referida Lei não foi bem aprovado. Apenas para refletir quem sabe a que se refere a conhecida Lei nº 11.340, de 7 de agosto de 2006, ou a antiga Lei nº 3.353, de 13 de maio de 1888? Respectivamente Lei Maria da Penha e Lei Áurea, esta que extinguiu a escravatura.

Além desses dados, investigou-se onde e com quem o corpo docente obteve informação sobre a legislação, ou seja, o local e as pessoas. No primeiro caso, a escola foi apontada (50,0%) como o espaço onde essas falas ocorrem, aí verbalizadas por seus sujeitos: diretoras e diretores, professoras e professores (67,0%). De modo que essa conversa, ainda que incipiente, reforça o quanto o grupo docente é importante nessa troca de informações. Perrenoud (2005, p. 29), ao questionar sobre o que a escola pode fazer, reflete que em estabelecimentos escolares é possível encontrar pessoas mais confiáveis para desenvolver a cidadania, desde que os



professores que atuem nas mesmas, tenham feito uma opção por afinidade a esses valores “é possível que se encontre em estabelecimentos escolares um pouco mais de partidários de direitos humanos e dos ideais humanitários do que em outros lugares”.

Ainda em relação ao conhecimento, buscou-se também verificar outro significado mais elaborado, menos vulgar. Esse diz respeito às instituições, gerado pelo agente público, esse conhecimento não permite desvios ou desleixos. No caso do Distrito Federal, a SEDF é o órgão responsável, em conjunto com suas Subsecretarias e Coordenações Regionais de Ensino, ao lado do Conselho de Educação do Distrito Federal, como órgão consultivo e normativo de deliberação coletiva e de assessoramento superior para tratar de Educação.

Logo, o conhecimento a ser publicitado por esses órgãos está além de noticiar ou exigir o estabelecido na Lei. Deve, acima disso, fomentar políticas focadas que criem condições para transformar esse conhecimento vulgar em um conhecimento prático e apto ao fazer pedagógico. Vale informar que vários documentos locais enfatizam a obrigatoriedade do conteúdo de História e Cultura Afro-brasileira, a saber: Diretrizes Pedagógicas do Distrito Federal (Distrito Federal, 2008a); Resolução nº1/2009 (Conselho de Educação do Distrito Federal, 2009) e Currículo da Educação Básica – Ensino Médio, versão experimental (Distrito Federal, 2008).

Após essas considerações, demonstra-se qual a percepção docente sobre o conhecimento oriundo da SEDF. Neste sentido, verificou-se que, para apenas 46,0% do grupo respondente, que a instituição orientava o professorado como trabalhar com o conteúdo de História e Cultura Afro-brasileira, logo, havia uma intervenção imprecisa por parte do Estado. Os órgãos, como demonstrado, criam dispositivos legais recepcionando a Lei, no entanto, sua prática na percepção docente não é satisfatória. Arroyo (2010), ao analisar o implemento do que denomina pedagogia multirracial, enfatiza que esse avanço lento, mas promissor, do Estado, exige políticas e intervenções de caráter compulsório, que criem condições estruturantes para a desconstrução do racismo.

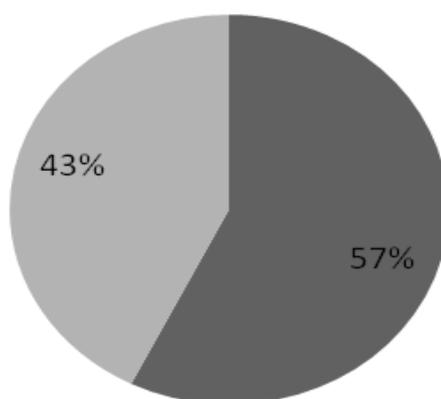
Por fim, ainda neste item, perguntou-se ao professorado: Reconhecer a existência do problema racial na escola: é um problema ou não é um problema? Essa ação de reconhecer estabelece um modo diferenciado de conhecimento por parte do professorado. Não se trata de um saber superficial, é verificar, examinar, constatar, certificar-se. Portanto, exige um olhar atento, experiente e experimentado. Contudo, no prisma das professoras e dos professores, ainda que a maioria tenha opinado por



afirmar que não é um problema, uma parcela significativa declara que é um problema, conforme se pode conferir no gráfico 1.

Gráfico 1: Reconhecer a existência do problema racial na escola

■ não é um problema ■ é um problema



Fonte: Pesquisa de campo.

A par desses dados quantitativos apresentados no gráfico acima, pode-se inferir uma tensão entre se existia uma questão racial na escola e se esta era um problema, há uma tensão. Ao mesmo tempo, uma parcela significativa declara que esse reconhecimento não é problema, ou seja, essa tensão não está mais oculta ou silenciosa. Por sua vez, neste espaço educacional, os atores estão cotidianamente juntos e separados: equipe de direção, coordenação, professorado, alunado – em maioria – e demais equipes (analistas e auxiliares). Assim sendo, pergunta-se: se há uma tensão, qual a importância dada para o trato do problema e da dificuldade revelada? No próximo item, buscar-se-á responder a essa e a outras perguntas similares.

Do Conhecimento à Importância

Aqui reside compreender qual o valor, interesse, consideração, prestígio ou influência que a temática racial desperta nos mestres. Diante desse desafio, propôs-se um conjunto de proposições do tipo sim/não, tais como: a importância de trabalhar



com o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana em sala de aula; a importância de tratar o tema das relações raciais em sala de aula; a importância de conversar com os alunos sobre racismo, discriminação e preconceito em relação aos negros e às negras e a importância de receber cursos para falar de assuntos que tratem da História e Cultura Africana e Afro-brasileira em sala de aula.

Nesse bloco, as três primeiras questões obtiveram exatamente o mesmo percentual: 93,7% do corpo docente responderam sim, apenas havendo uma redução percentual para a importância de receber curso, cuja pergunta obteve sim dos 88,9% de respondentes. Esses percentuais indicam que havia uma valorização positiva para a importância da temática. Em relação a esse crescimento, conforme aponta Arroyo (2010, p. 113): “Há fatos novos no sistema que mostram que a diversidade étnico-racial chegou e se instalou nele como em seu legítimo território.” Ainda conforme o autor é notória a temática da diversidade em vários eventos acadêmicos e na formação docente e que esta “entra associada à formulação de políticas currículos e até da prática escolar mais cotidiana: “alfabetização-letramento e diversidade étnico-racial”.

Argumento ratificado por Gomes (2010: 108): “É fato que a discussão sobre a questão racial em específico e da diversidade, de maneira geral ganhou um fôlego na sociedade brasileira do terceiro milênio”.

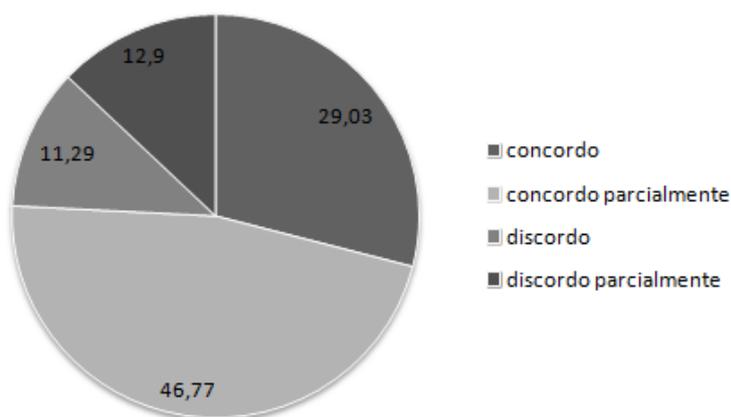
Na mesma via, 90,2% do professorado entendia que, ao abordar assuntos relacionados à cultura negra, valorizava a população negra positivamente. Essa percepção do corpo docente aponta algumas constatações: a Lei Federal n.º 10.639/2003 não somente é conhecida por professoras e professores, mas esses atores já lhe conferiam certo valor no sentido positivo, ao sinalizarem o estreito vínculo entre abordagens referentes à temática negra e a influência dessas sobre discriminações e preconceitos raciais. Essa valorização, provavelmente não mensurável, mas anunciada, corresponde a uma expectativa antiga dos movimentos negros organizados, por meio de reivindicações históricas e ainda atuantes em prol da educação, mais especificamente para a população negra.

Na dimensão da importância, convocam-se para a discussão elementos que pautam a temática: preconceito e discriminação raciais, problema, urgência e comunidade escolar. Assim, 91,8% do grupo respondente tendiam a concordar com a urgência dos problemas raciais e da necessidade de serem encarados por toda



comunidade escolar. Contudo, quando confrontados, no gráfico 2, há um decréscimo do percentual para 75,8%.

Gráfico 2: Corrigir posturas, atitudes e palavras que impliquem discriminação racial é tarefa das professoras e dos professores?



Fonte: Pesquisa de campo.

O que se percebe, neste item, é que as professoras e os professores se mostravam sensíveis quanto à importância da legislação em estudo, assim como ao tema da Educação das relações étnico-raciais. Neste sentido, vale lembrar o estabelecido pela Resolução nº 1/2004/ CNE/CP:

“Artigo 2º. § 1º A Educação das Relações Étnico-Raciais tem por objetivo a divulgação e produção de conhecimentos, bem como de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos quanto à pluralidade étnico-racial, tornando-os capazes de interagir e de negociar objetivos comuns que garantam, a todos, respeito aos direitos legais e valorização de identidade, na busca da consolidação da democracia brasileira” (Brasil, 2004, p. 31).

Entretanto, a importância dada à temática, revelada pelo corpo docente, não era suficiente para impedir o racismo, preconceito e discriminações raciais no espaço escolar. De modo que a seguir coube verificar como os sujeitos da pesquisa aplicavam a legislação e quais são atividades desenvolvidas em seu cotidiano na promoção de uma educação antirracista.

Outras Percepções dos Docentes

Viu-se até agora que tanto informação como importância não são suficientes, embora necessárias, para alcançar as transformações pretendidas, embora haja sujeitos capazes de realizá-las e empenhados em fazê-las. Neste sentido, cabe buscar esse diálogo entre desejo e aplicabilidade. Contudo, ressalta-se que essa troca necessariamente passa pela questão formativa do docente. Sem dúvida, também um assunto que se tornou periódico em colóquios, congressos e afins. Inicialmente, não se tratará da necessária formação de professores para a lida dos temas raciais, mas, à luz das informações dadas pelos docentes sobre a aplicação da Lei, buscar-se-á compreender o que obstaculiza essa prática.

No conjunto de situações pedagógicas referentes à prática, consultou-se sobre qual a frequência com que as professoras e os professores faziam alguma reflexão sobre a temática étnico-racial com suas alunas e seus alunos. No enunciado, havia uma gradação para aferir essa constância (semana, mês, bimestre, semestre, ano), assim, obtivemos dois percentuais: 44,1% responderam todo ano, enquanto 13,6% responderam nunca. Mais uma vez, se detecta a disparidade entre as categorias conhecimento/importância, sempre com percentuais elevados, e a categoria aplicação. Esses dados foram reforçados por quem informou:

“Na escola a gente tem um momento pra gente trabalhar isso, é sempre no quarto bimestre. A gente trabalha sobre a consciência negra (Alfa).

[...] Tem lá semana do dia 16 ao dia 20, no calendário, mas trabalharemos este ano numa perspectiva a mais, (...) nós trabalhamos também questões inter-raciais: o negro, o índio, o caiçara, o afrodescendente, nessa perspectiva de que essa consciência negra seria dada dentro de uma perspectiva histórica relacional e; propondo essa alteridade, a questão da alteridade.” (Kapa)

Tais declarações reforçam que ainda é reduzida a participação da temática racial nos espaços escolares, e, além disso, continua restrita aos eventos relativos ao Dia Nacional da Consciência Negra, incluído no calendário escolar por força de lei. Verifica-se, ainda que muitos desses espaços cedidos à temática são supervalorizados, no sentido de que se trata de uma concessão, dando-lhes, na maioria das vezes, um carácter folclórico, superficial:



“Aí, para todo conteúdo e aí foca naquele negócio ali e assim, por exemplo, a consciência negra... É engraçada porque todo ano a gente faz a beleza negra com... Todos os anos tem.” (Eta)

[...] Por isso que é importante a Semana da Consciência Negra porque é um outro olhar, uma outra experiência enquanto a gente tá acostumado a sempre fazer o concurso de beleza de aluna loira de olhos azuis é a bonita, nessa Semana da Consciência Negra quem é a beleza? É a negra. Então, nessa semana da consciência elas têm uma outra experiência de beleza.” (Beta)

Outros depoimentos também deixam passar que, além de pouco educativas, as referidas propostas ainda dividem espaço com outros grupos discriminados:

“[...] teve um ano que eu achei muito interessante... que tinha uma menina que tinha Síndrome de Down, lembra dela? Era uma gracinha e ela que abriu o desfile e aí terminou que foi assim a diversidade, espírito da diversidade. É muito lindo ...” (Gama)

“Ano passado a gente fez aqui a feira regional. Que a feira regional meio que aborda tudo isso aí. Que como não tem espaço na escola pra você trabalhar conteúdo e trabalhar essas peculiaridades. Aí, o que que acontece? O diretor ano passado fez essa experiência da feira regional. Ele queria englobar tudo, ia ter um espaço também da tribo indígena. Foi muito interessante, o quarto período do matutino.” (Alfa)

O tratamento em relação a essas questões desafia o docente, pois, segundo Gomes (2001), ao se construir uma política educacional que aborde a história e a situação do povo negro, é forçoso considerar o caráter ambíguo do racismo brasileiro, pois ele se mantém por mecanismos sutis, consciente ou inconscientemente, que regem o comportamento de nossa sociedade. A mesma autora expõe:

“O ideal da brancura tão incrustado em nossa história torna-se uma abstração e é retificado e colocado na condição de realidade autônoma independente. O padrão branco torna-se sinônimo de pureza, artística, nobreza estética, majestade moral sabedoria científica, a idéia da razão.” (Gomes, N., 2001, p. 92)

Essa atribuição superior dada ao branco foi enfatizada por uma das entrevistadas:

*“Hoje em dia você vai a [nome de loja] e você compra uma chapinha a 19 reais, então isso vai proporcionar ao negro uma nova postura. Com 19 reais eu compro uma chapinha, se eu compro uma chapinha, eu vou bonita pra escola, então, a gente observa que agora, quer dizer, agora existe um novo visual **de nível** na sala, todas elas vêm de chapinha, todas.” (Beta)(grifo dos autores)*

Nessa visão, os cabelos das alunas negras são valorizados, pois agora existe para elas a possibilidade de transformarem seus cabelos segundo um padrão considerado ideal, “de nível”: o padrão liso, portanto, um simulacro de brancura. Tal observação foi ratificada por outra professora:

“A autoestima delas tá mil vezes melhor. Elas falam: _ Professora! Elas fazem questão de falar. Quando elas vêm de cabelinho amarradinho assim, elas falam: Pelo amor de Deus não me pergunte nada, não quero falar nada, eu tô feia hoje.” (Gama)

O exemplo acima reforça a necessária e urgente interferência de educadores como promotores de mudança social no combate a estereótipos raciais que projetam o ideário branco, fomentando a alienação, ao impor o ideal estético, a ponto de fazer a aluna emudecer em face da rejeição do cabelo. Neste sentido, adverte Gomes (2002), que investigou os conflitos raciais vividos pela expressão do corpo e do cabelo na sociedade e na escola:

“O discurso pedagógico proferido sobre o negro, mesmo sem referir-se explicitamente ao corpo, aborda e expressa impressões e representações sobre esse corpo. O cabelo tem sido um dos principais símbolos utilizados nesse processo, pois desde a escravidão tem sido usado como um dos elementos definidores do lugar do sujeito dentro do sistema de classificação racial brasileiro. Essa situação não se restringe ao discurso. Ela impregna as práticas pedagógicas, as vivências escolares e socioculturais dos sujeitos negros e brancos. É um processo complexo, tenso e conflituoso, e pode possibilitar tanto a construção de experiências de discriminação racial quanto de superação do racismo.” (Gomes, 2002, p. 42)

Na prática pedagógica, conforme verificado, o efetivo emprego da Lei em exame ainda é exíguo. Tal constatação motivou investigar, em um segundo momento, a formação de professores. Um percentual de 77,4% respondeu que concordam e



16,1% responderam que concordam parcialmente como o fato de que a Secretaria (SEDF) deveria oferecer cursos para orientar professores sobre assuntos como racismo, discriminação e preconceitos raciais, totalizando 93,5%, ou seja, um percentual elevado. Contudo, ao serem perguntados se a instituição colocava à disposição cursos para trabalhar o conteúdo referente às relações raciais, 54,1% do professorado responderam não sei, 9,8% responderam não e 36,1% responderam sim.

Esse rol de respostas confirma o já ponderado anteriormente: a responsabilidade do Estado para acionar mecanismos de divulgação (dar notícia, informação), mas, principalmente, criarem condições para inserir os conteúdos da Lei Federal n.10.639/2003, tornando-os obrigatórios em todos os estabelecimentos de ensino. Trata-se, pois, de responsabilidade civil objetiva do Estado, dever legal, do qual não pode se eximir. Assim, há um grupo representativo que não foi contemplado por esses cursos (65,9%) que reflete a falta de responsabilidade de gestores públicos na promoção de formação de educadores para a educação das relações étnico-raciais.

Considerações Finais

Partindo do pressuposto de que os resultados de pesquisas que versem sobre as questões do combate ao preconceito e reforcem ações afirmativas na valorização dos diversos grupos minoritários têm implicações importantes para as decisões políticas que visem à melhoria do desempenho escolar de adolescentes e jovens. E ainda, por explicitarem as expectativas escolares e de formação profissional dos mesmos, ressalta-se, à guisa de conclusão, o relevante e, por vezes, decisivo papel dos educadores, especialmente no espaço da sala de aula – em diálogo com os adolescentes e jovens – ainda se constitui um dos *locus* privilegiados da interação docente perfilhadora de sociabilidades que na ação de educar para o mundo, na expressão arendtiniana, não pode ser negligenciada.

Assim, no quesito recepção e importância acerca da legislação em estudo, isto é, como professoras e professores do ensino médio receberam a Lei Federal n. 10.639/2003, que torna obrigatório o ensino de História e Cultura da Afro-brasileira e qual a importância dada pelo corpo docente à temática das relações raciais, verificou-se que, quanto à recepção, a Lei foi formalmente recebida, ou seja, os docentes têm conhecimento sobre a obrigatoriedade da Lei, assim como sobre os

conteúdos impostos. E, quanto à importância, constatou-se que, entre professoras e professores pesquisados, há um consenso em relação a essa questão. A maioria do grupo respondente e entrevistado assinala a relevância do trato das questões raciais e da discussão do racismo, discriminação e preconceito raciais como superação de conflitos raciais no cotidiano escolar, a importância desses assuntos em sala de aula e na escola e a compreensão da relação entre o conteúdo trazido pela Lei e as discriminações no cotidiano escolar. Logo, no conjunto houve uma avaliação positiva.

Na mesma esteira, o problema formulado quanto à aplicação, ou seja, quais as práticas pedagógicas desenvolvidas pelo professorado para a adaptação do conteúdo legal que transmita às alunas e aos alunos jovens um entendimento sólido sobre racismo e seus desdobramentos, revelou um leque de dados que refletiram posições contrárias entre a vontade de fazer, a dificuldade em operacionalizá-la, e principalmente, a não aplicabilidade de modo imediato, tal como se espera de um dispositivo legal. Entre esses modos revelados de fazer valer a citada Lei, um dos mais destacados foi a forma esporádica e, por vezes, descompromissada, servindo apenas para justificar um calendário (Semana da Consciência Negra). Em alguns casos, a fala do grupo entrevistado expôs que esses eventos estão mais a reforçar desigualdades que a combater práticas discriminatórias.

Além disso, a pesquisa apresentou outra contradição, o reconhecimento da Lei como conteúdo obrigatório e necessário colide, na prática, com os conteúdos exigidos. Percebe-se, portanto, uma dificuldade não em compreender a necessidade da aplicação da Lei, mas de elevar esses conteúdos e demais dispositivos que complementam a legislação à categoria de essenciais, significativos, tais como são considerados aqueles já aplicados no dia a dia, em sala de aula. De modo que há uma distância entre o que é importante para ser aplicado e o que é essencial para ser aplicado. Essa condição exige a formulação de estratégias por parte do Estado em tomar medidas mais eficazes na elaboração de cursos de formação de professores voltados para a Lei que priorizem práticas pedagógicas voltadas para a superação das desigualdades raciais.

Neste particular, a resistência, em tornar os conteúdos impostos pela Lei em exame em conteúdos aplicáveis efetivamente, reflete para alguns autores (Arroyo, 2010; Gomes, 2010) uma estrutura curricular que privilegia determinados conteúdos em prol de outros, silenciando sobre culturas e tradições de grupos historicamente discriminados. Essas críticas expõem a rigidez sobre a qual se estruturam os sistemas



de ensino, que estão aptos a introduzir a diversidade cultural, desde que não modifiquem a tradição cultural na qual se legitimam (Arroyo, 2010).

Nesse âmbito, o discurso sobre a temática dos direitos humanos se impõe, pois o dispositivo legal traz em seu cerne esse debate. Em primeiro lugar, como política pública educacional tem o escopo de realizar uma ação interventiva preventiva no sentido de evitar qualquer forma de desrespeito. Assim, a Lei é um tema que diz respeito a todas e a todos, não apenas aos grupos discriminados racialmente. Em segundo, há um conjunto de direitos humanos (implícitos e explícitos) demandados pelo artigo 26-A da LDB: direito ao conhecimento histórico e cultural; respeito às tradições culturais do outro; superação das discriminações raciais; resgate da dignidade pelo reconhecimento histórico; entre outros.

Entretanto, a escola de hoje não se mostra frágil a assumir esse papel social de incluir conteúdos voltados para os direitos humanos verdadeiramente em seus projetos. Ao contrário, há muitos atores interessados em dar prosseguimento a uma educação em direitos humanos, a uma educação antirracista ou, em outras palavras, a uma pedagogia da autonomia (Freire, 1996), a uma pedagogia da diversidade (Gomes, 2010) ou a uma pedagogia de emancipação racial e social (Arroyo, 2010). Todas essas têm em comum a crença de que a educação é um instrumento para a formação de cidadania e de participação política, cujos resultados podem operar mudanças na vida dos envolvidos. Todavia, todas essas têm também um conjunto de variáveis adversas envolvidas: acomodação, inflexibilidade, apego aos conteúdos tradicionalmente trabalhados, resistências a mudanças, entre outras.

Vale ressaltar que esses inimigos comuns a uma educação voltada para as relações raciais estão estruturados, como largamente abordados, em mecanismos sociais de difícil ruptura. Para compreendê-los, adota-se um esquema com dois eixos, adaptando à ideia de relações sociais verticais e horizontais, que se chamam aqui eixo das permanências e eixo das significâncias. No primeiro, as relações sociais se amparam em um mecanismo onde aqueles que estão empoderados preservam esse *status* por meio de condutas comissivas ou omissivas. Para esclarecer, os beneficiários transitam em várias posições: em relação ao gênero, por exemplo, estão os homens; em relação à cor e raça, os brancos; em relação à posição social, os ricos; nas relações trabalhistas, os patrões. Neste processo de verticalização, as relações são hierarquizadas, e as diferenças acabam se constituindo em um empecilho à igualdade. Em oposição ao eixo das permanências, em ângulo de noventa graus, o



eixo das significâncias opera em princípio oposto: há o respeito e o reconhecimento das diferenças e possibilidade de trocas, não há a prevalência de uns sobre os demais. Cada posição ocupada é diferente, compreendida como diferente, mas não é desigual. Assim, as posições ocupadas nesse eixo são equidistantes.

De modo que entre os dois eixos – eixo das persistências (vertical) e o eixo das significâncias (horizontal) – há constante oscilação. Quanto mais o eixo vertical se afasta do eixo horizontal, mais as práticas desenvolvidas nessa sociedade indicam uma grande quantidade de indivíduos à margem das decisões, indicativos de regressão democrática; quanto mais se aproxima do eixo das significações, mais se distancia de democracias inacabadas ou incompletas. Ações, instrumentos e agentes, conjuntamente, operam esse mecanismo de aproximações e distanciamentos.

No caso da educação escolar e da aplicação da Lei Federal nº. 10. 639/2003 em estudo, percebeu-se que ações pedagógicas adversas atuam afastando práticas concretas de reconhecimento e valorização da diversidade étnico-racial, seja pelo apego às estruturas tradicionais, seja pelo não entendimento da educação como humanização. A pesquisa sugere que o caminho para apaziguar e combater essas práticas de permanência e, portanto, garantir que a escola seja igual para todas e todos é o enfrentamento. Tal embate remete à história. A História de todas e todos que tem buscado trazer à luz os conceitos, muitas vezes precários, de diversidade e cidadania, assim como feito e construído lutas antirracistas em prol, principalmente, de uma educação de respeito aos direitos humanos, de respeito às diferenças. Todos e todas, educadores e educadoras, adolescentes e jovens estão convocados a contar essa História!

Referências Bibliográficas

- Arendt, H. (2001). *Entre o Passado e o Futuro*. 5ª ed. São Paulo: Editora Perspectiva.
- Abramovay, M., Cunha, A. L., & Calaf, P. P. (2009). *Revelando traumas, descobrindo segredos: violência e convivência nas escolas*. Brasília: SEDF. [On line: http://www.abglt.org.br/docs/Revelando_Tramas.pdf].
- Arroyo, M. G. (2010). A pedagogia multirracial popular e o sistema escolar. In N.L. Gomes (Ed.). *Um olhar além das fronteiras: educação e relações raciais* (pp.111-130). Belo Horizonte: Autêntica.
- Bardin, L. (2009). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Bento, M. A. S. (2006). *Cidadania em preto e branco*. São Paulo: Ática.



- Brasil. (2010). *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*. [On line: http://bd.camara.gov.br/bd/bitstream/handle/bdcamara/2762/ldb_5ed.pdf].
- Brasil (2010a). Ministério da Educação. *Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Etnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africana*. Brasília: MEC. [On line: www.mp.pe.gov.br/uploads/.../planonacional_10.6391.pdf].
- Brasil. (2004). *Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Etnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africana*. Brasília, 2004. [On line: http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=913&catid=194%3Asecad-educacao-continuada&id=13788%3Adiversidade-etnico-racial&option=com_content&view=article].
- Brasil (2003). Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*. Brasília, 9 jan. 2003. [On line: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10639.htm].
- Cavalleiro, E. (Ed.) (2001). *Racismo e anti-racismo na educação: Repensando nossa escola*. São Paulo: Selo Negro.
- Distrito Federal. Conselho de Educação do Distrito Federal – CEDF (2009). Resolução nº 1/2009, de 16 de junho de 2009. *Normas para o sistema de ensino do Distrito Federal*. Brasília: Conselho de Educação do Distrito Federal. [On line: www.conselhodeeducacao-df.com.br/documentos/legislacao/leis_e_normas/normas_ensino.pdf].
- Distrito Federal. Secretaria de Estado de Educação - SEDF. (2008). *Currículo da Educação Básica – Ensino Médio Versão Experimental*. Brasília. [On line: http://www.se.df.gov.br/wp-content/uploads/pdf_se/links_paginas/cur_ed_basica/curriculo_medio.pdf].
- Distrito Federal. Secretaria de Estado de Educação - SEDF. (2008a). *Diretrizes Pedagógicas da Secretaria e Estado de Educação do Distrito Federal*. 2009/2013 Brasília. [On line: http://www.se.df.gov.br/wp-content/uploads/pdf_se/publicacoes/diretrizes_pedagogicas.pdf].
- Duru-Bellat, Marie *et al.* (2004). Tonalité sociale du contexte et expérience scolaire des élèves au lycée et à l'école primaire. *Revue Française de Sociologie*, 45(3), 441-468.



- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- Fundação Instituto de Pesquisas Econômicas – FIEPE. (2010). *Pesquisa sobre preconceito e discriminação no ambiente escolar*. [On line: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diversidade_apresentacao.pdf].
- Gomes, N. L. (2010). Diversidade étnico-racial e educação no contexto brasileiro: algumas reflexões. In N.L. Gomes (Ed.). *Um olhar além das fronteiras: educação e relações raciais* (pp. 97-109). Belo Horizonte: Autêntica.
- Gomes, N.L. (2001). Educação cidadã, etnia e raça: o trato pedagógico da diversidade. In E. Cavalleiro (Ed.). *Racismo e anti-racismo na educação: Repensando nossa escola* (pp. 81-96). São Paulo: Selo Negro.
- Gomes, N.L. (1996). Educação, raça e gênero: relações imersas na alteridade. *Cadernos Pagu*, (6-7), 67-82. [On line: <http://www.ieg.ufsc.br/admin/downloads/artigos/gomes.pdf>].
- Gomes, N.L. (2002). Trajetórias escolares, corpo negro e cabelo crespo: reprodução de estereótipos ou resignificação cultural? *Revista Brasileira de Educação*, (21), 40-51.
- Lüdke, M.; André, M. (1998). *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU.
- Minayo, M. C. de S. (2008). *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. 11 ed. São Paulo: Hucitec.
- Oswald, H., & Krappmann, L. (2004). Soziale Ungleichheit in der Schulklasse und Schulerfolg - Eine Untersuchung in dritten und fünften Klassen Berliner Grundschulen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*. 7(4), 479-496. [On line: <http://www.mendeley.com/research/soziale-ungleichheit-der-schulklasse-und-schulerfolg/>].
- Perrenoud, P. (2005). *Escola e Cidadania: o papel da escola na formação para a democracia*. Porto Alegre: Artmed.
- Pinto, R. P. (1987). A representação do negro em livros didáticos de leitura. *Cadernos de Pesquisa*, (6), 88-92. On line: <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/cp/arquivos/659.pdf>].
- Silva, V. B. da. (2008). *Racismo em livros didáticos: Estudo sobre negros e brancos em livros de Língua Portuguesa*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Stake, R. E. (2007). *A arte da investigação com estudos de caso*. Lisboa: Fundação Caloste Gulbenkian.



Zhang, Y. *et al.* (2011). The reciprocal relationships among parents' expectations, adolescents' expectations, and adolescents' achievement: A two-wave longitudinal analysis of the NELS Data. *J. Youth Adolescence*, (40), 479–489. [On line: <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3053457/>].