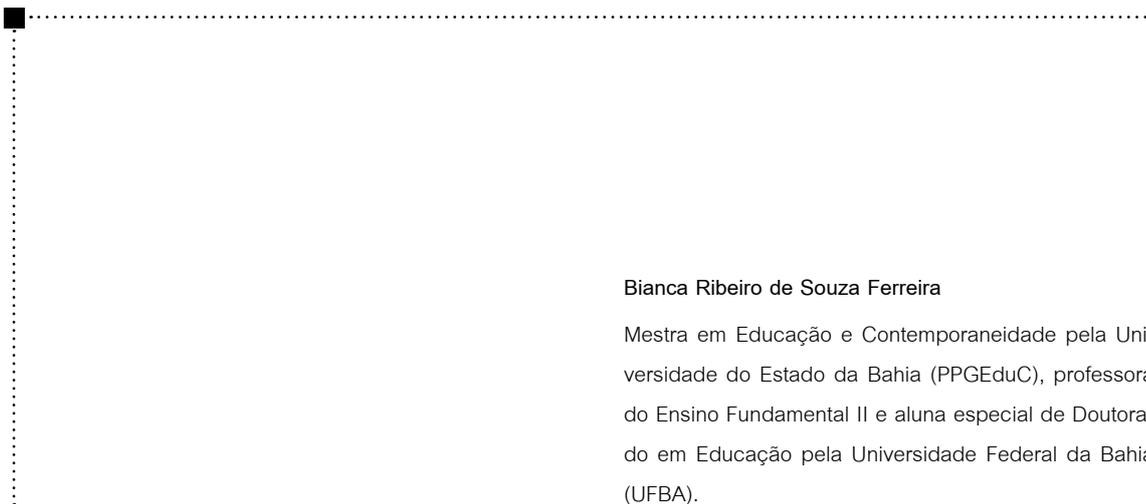


# Relações étnico-raciais na escola pública



**Bianca Ribeiro de Souza Ferreira**

Mestra em Educação e Contemporaneidade pela Universidade do Estado da Bahia (PPGEduC), professora do Ensino Fundamental II e aluna especial de Doutorado em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA).

## RESUMO

Resultado da pesquisa de Mestrado em Educação e Contemporaneidade realizada no Colégio Estadual Mário Costa Neto/Salvador-BA, a pesquisa considerou os dez anos da Lei Federal 10.639/03 que prevê a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira" nas escolas. Analisar o currículo, as práticas pedagógicas depois da aplicação da lei, e as relações étnico-raciais dos discentes foram objetivos do trabalho. O Estudo de Caso, a pesquisa documental, observações do espaço escolar e questionário aos alunos foram adotados. Constatou-se que a aplicação da Lei não está ocorrendo efetivamente.

**Palavras-chave:** : Lei Federal 10.639/03. Educação. Relações étnico-raciais.

## ABSTRACT

This text aims to present the research done in the public school Colégio Estadual Mário Costa Neto in Salvador/BA. The study considered the implementation of the Federal Law 10.639/03, that foresees the obligatoriness of the theme: "Afro-Brazilian Culture and History" and set as content, in the school environment, the study of Africa and Africans History, the fight of black people in Brazil, the Brazilian black people culture and black people as part of the formation of the society. Analyze curriculum transformation of this school from the adoption of the law in their teaching, as well as the construction of ethno-racial relationships among the students from 6th to 9th grade in the afternoon shift is one of the goals of this work. In order to observe how these questions are being treated in the studied school, were adopted as method the Case Study and, as methodological procedures, the documental researching, the school observation and the semi-structured interviews.

**Keywords:** Federal Law 10.639/03. Education. Ethno-racial relationships.

## Introdução

O surgimento de uma legislação educacional que visa à discussão da temática diversidade sociocultural nos currículos escolares é resultado de inúmeras reivindicações históricas dos movimentos sociais organizados, com destaque aos movimentos negros e indígenas, e é um reflexo dos esforços os quais visaram combater as desigualdades historicamente perpetuadas na sociedade brasileira. Dessa maneira, a Lei nº 10.639/03, que trata da obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira na educação básica, destaca a diversidade cultural – e étnico-racial – que identificam o povo brasileiro, assim como nos mostra a necessidade de transformar a educação na perspectiva de modificar as relações étnico-raciais no Brasil. Para tal legislação, isso implica um sistemático combate a ideias e práticas racistas que ainda persistem em nosso imaginário e nas relações sociais, tendo como importante estratégia a valorização de histórias e culturas tradicionalmente negadas ou silenciadas nos currículos escolares, pois

as práticas educativas que se pretendem iguais para todos acabam sendo as mais discriminatórias. Essa afirmação pode parecer paradoxal, mas dependendo do discurso e da prática desenvolvida, pode-se incorrer no erro da homogeneização em detrimento do reconhecimento das diferenças (GOMES, 2001, p.86).

É necessário considerar, então, que a abordagem da temática africana e negro-brasileira torna-se conteúdo de fortes significações políticas e sociais, no contexto da sociedade brasileira. Assim, sua introdução nos currículos escolares, com ênfase para a perspectiva de reeducação das relações étnico-raciais, apresenta e enfrenta dilemas e desafios de ordem política, pedagógica, ética e epistemológica, entre outros.

A Lei 10.639 de 2003 e suas respectivas formas de regulamentação (Resolução CNE/CP 01/2004 e Parecer CNE/CP 03/2004) buscam o direito à educação. Elas o ressignificam, acrescentando a este o direito à diferença. A sua realização como política pública em educação vem traçando um caminho tenso e complexo no Brasil.

A Lei Federal 10.639/03 é resultado de reivindicações dos movimentos sociais no país. Seu principal objetivo é fazer com que haja a formação de pessoas mais conscientes da cultura e da história negro-brasileira, bem como se buscam a divulgação e a produção de conhecimentos que formem os indivíduos quanto à diversidade étnico-racial.

As relações raciais brasileiras convivem, ainda, com o mito da chamada democracia racial. Porém, é possível verificar que esta necessita avançar para, de fato, ser implantada na sociedade. O ambiente escolar, um dos responsáveis pela formação ideológica dos estudantes, continua a apresentar uma

triste realidade em que as diferenças étnico-culturais não são respeitadas, difundindo preconceitos e práticas racistas por todo o país. Entendemos que a discriminação racial, infelizmente, apresenta-se no cotidiano escolar e materializa-se por meio das relações sociais estabelecidas cotidianamente dentro da escola.

O respeito às diferenças é resultado dos movimentos democráticos, na medida em que a ideia e a prática educacional se estabelecem no campo dos direitos. Tanto o respeito às diferenças, quanto o direito à educação e à cultura têm como fonte os princípios democráticos. A história da escola pública, assim como a universalização da educação básica são atreladas à história dos direitos do cidadão, à igualdade e à diversidade.

O objetivo do estudo foi analisar as relações étnico-raciais dos alunos do sexto ao nono ano do Ensino Fundamental II no Colégio Mário Costa Neto, após dez anos de implementação da lei 10.639/03. Identificar as práticas educativas instituídas nesse ambiente educacional e observar o papel do educador frente ao desafio de inserir e trabalhar com a cultura negro-brasileira em suas aulas foram os objetivos específicos perseguidos durante o desenvolvimento das atividades de pesquisa. Nesse sentido, a pesquisa foi buscar informações na própria instituição de ensino, por meio da observação do cotidiano da unidade escolar; dos depoimentos de alunos e professores, obtidos em questionários e conversas informais; bem como da análise do seu Projeto Político.

A importância da referida pesquisa deve-se ao fato de esta refletir sobre a necessidade de reestruturação das relações étnico-raciais, bem como de representar a constituição de um conjunto de informações e dados úteis para proporcionar uma visão crítica aos educadores não só da referida unidade de ensino, mas de todos comprometidos com uma educação que vise à construção da igualdade, a afirmação da identidade e o reconhecimento da diversidade.

A proposta educacional que não está voltada para a promoção das relações étnico-raciais não é constituída porque esse projeto incomoda, desestrutura as relações e abala a compreensão de uma sociedade igualitária, que, na verdade, é dividida e estratificada em classe, principalmente, em cor e raça. É importante frisar que todos os atores envolvidos necessitam articular-se e desenvolver ações estruturantes de forma equânime. Isso significa:

Incluir a temática no Projeto Político Pedagógico da Escola, ação que depende de uma série de outras, como, por exemplo, o domínio conceitual do que está expresso nas DCNs da Educação para as Relações Etnicorraciais, a regulamentação da Lei pelo respectivo Conselho de Educação, as ações de pesquisa, formação de professores, profissionais da educação e equipes pedagógicas, aquisição e produção de

material didático pelas Secretarias de Educação, participação social da gestão escolar, entre outras. (BRASIL, 2008, p. 20).

A não implementação da lei 10.639/03 significa a manutenção da escola no seu papel colonial e colonizador, ou seja, são cristalizadas as desigualdades e assimetrias sociais, nas quais os lugares de negros e brancos já se encontram demarcados e inquestionáveis.

A educação contemporânea brasileira tem como um dos seus objetivos a efetivação de políticas públicas com a intenção de promover a igualdade e a reparação aos povos que, durante muito tempo, foram excluídos do direito básico: a educação.

Muitas foram as formas de exclusão produzidas na história da sociedade brasileira, principalmente aquelas envolvendo a questão étnico-racial. As ações afirmativas foram e continuam sendo respostas à significativa ausência dos negros em diferentes setores da educação e dos espaços sociais no Brasil.

## O percurso metodológico

No intuito de tentar compreender como as relações étnico-raciais se estabelecem no Colégio Estadual Mário Costa Neto, foi utilizada a pesquisa de abordagem qualitativa de cunho etnográfico, em diálogo com os princípios da fenomenologia husserliana, a qual tece uma crítica ao naturalismo que desconsiderava a subjetividade como um elemento importante para se estudar os fatos naturais, posto que tratava estes como uma realidade única. Ao negar o objetivismo, o interior do sujeito é considerado, estabelecendo-se uma conexão entre as coisas em si e as ideias.

Na construção da metodologia, foram consideradas as características do objeto pesquisado e os objetivos pretendidos. Entre os procedimentos utilizados encontram-se a pesquisa documental, já que foram realizadas análises do Projeto Político Pedagógico do colégio estudado, bem como dos pareceres, das leis, do questionário e das observações do espaço escolar, que são considerados adequados a um estudo etnográfico e ao método do estudo de caso. Segundo André (2003), é possível:

Desvelar os encontros e desencontros que permeiam o dia-a-dia da prática escolar, descrever as ações e representações dos atores sociais, reconstruir sua linguagem, suas formas de comunicação e os significados que são criados e recriados no cotidiano do seu fazer pedagógico. E os documentos são usados no sentido de contextualizar o fenômeno, explicitar suas vinculações mais profundas e completar as informações coletadas através de outras fontes (ANDRÉ, 2003 *apud* MACEDO, 2008, p. 18-19).

As pesquisas de base qualitativa não estão preocupadas, primeiramente, com os princípios, generalizações ou testes exatos, mas sua atenção está direcionada à qualidade, ao que realmente possa ser interessante para o observador-investigador.

Ao contrário da pesquisa quantitativa, que geralmente segue um projeto já estabelecido e rigoroso para a análise de dados, a pesquisa qualitativa é direcionada ao seu desenrolar; acrescenta-se a despreocupação em enumerar ou medir os eventos; e descarta instrumento estatístico para a compreensão dos dados. A descrição dos fatos é oriunda do contato direto e interativo com o “objeto” de estudo. Dessa forma, o pesquisador procurará compreender o fenômeno a partir das perspectivas do sujeito estudado; somente assim é realizada uma leitura dos fenômenos apresentados.

Já a respeito do estudo de caso, entende-se pelo conjunto de métodos de pesquisa que tem o enfoque numa determinada instância. Esta poderá ser uma pessoa, um grupo, um evento, um programa, uma escola, entre outros. Os estudos de caso são aplicados a diferentes áreas do conhecimento, adotam diferentes metodologias e podem ser aplicados não só como modalidade de pesquisa, mas também como finalidade de ensino e consultoria. Eles podem focalizar uma unidade ou múltiplas unidades.

O estudo de caso não é um método específico de pesquisa, mas uma forma particular de estudo. [...] A metodologia do estudo de caso é eclética, incluindo, via de regra, observação, entrevistas, fotografias, gravações, documentos, anotações de campo e negociações com os participantes do estudo. (ANDRÉ, 1984, p. 52).

O estudo de caso é uma análise detalhada de uma unidade de estudo, ou seja, um ambiente, um sujeito ou uma situação em si. Um caso é um sistema integrado, que tem seus limites e suas partes constituintes.

El caso puede ser un niño. Puede ser un grupo de alumnos, o un determinado movimiento de profesionales que estudian alguna situación de la infancia. El caso es uno entre muchos. En cualquier estudio dado, nos concentramos en esse uno. Podemos pasar un día o un año analizando el caso, pero mientras estamos concentrados en él estamos realizando estudio de casos. (STAKE, 1999, p.15).

Para o autor, o estudo de caso é uma forma que auxilia na compreensão dos problemas apresentados nos ambientes escolares e, por ser este o meu propósito, fica claro o motivo dessa escolha como o método para a pesquisa de Mestrado que realizei no Colégio Estadual Mário Costa Neto, entendendo que este método procura compreender os eventos particulares, ou seja, os casos. “O ‘caso’ é assim um ‘sistema delimitado’, algo como uma instituição,

um currículo, um grupo, uma pessoa, cada qual tratado como uma entidade única, singular.” (ANDRÉ, 1984, p. 52).

Para compreender o que o aluno carrega consigo a respeito de pertencimento, aceitação, respeito à diversidade, a pesquisa não pôde desconsiderar as características e as principais histórias dos bairros que cercam o colégio. Também se levou em conta como o corpo docente trabalha com a questão étnica dentro do espaço escolar, e qual parâmetro os professores adotam para falarem sobre as questões étnicas no Colégio Mário Costa Neto após a lei 10.639.

Ressalta-se que a abordagem qualitativa em educação tem fundamentação teórica na fenomenologia, que compreende uma série de matizes. A intenção fenomenológica significa buscar compreender como e qual tipo de sentidos os sujeitos dão aos acontecimentos e às interações sociais, estes que ocorrem diariamente. Esta foi a pretensão a propósito das relações étnico-raciais no Colégio Mário Costa Neto, ou seja, buscou-se observar como a realidade étnico-racial era socialmente construída dentro daquele ambiente de educação.

É importante esclarecer que a pesquisa foi marcada pela observação na entrada, nos intervalos e nas saídas dos alunos. A primeira etapa foi constituída por, aproximadamente, dez horas de observação no turno vespertino. A outra etapa do trabalho constituiu-se da observação em sala de aula, com a devida autorização dos professores. Pôde-se, assim, adentrar nas suas aulas e acompanhar um pouco a relação deles com os alunos e destes entre si. A última etapa foi a aplicação de um questionário a alunos, a saber: vinte e oito discentes, divididos entre o sexto e o nono ano do colégio.

## A Lei 10.639/03

Quando se fala em políticas afirmativas, deve-se entender que são ações públicas e privadas direcionadas à concretização do princípio, presente na Constituição, de igualdade substancial dos cidadãos. As ações também buscam impedir as consequências das discriminações raciais, de gênero, classe e físicas que marcam historicamente determinados grupos sociais. A história

Universal não registra, na era contemporânea, nenhum exemplo de nação que tenha se erguido de uma condição periférica à de potência econômica e política, digna de respeito na cena política internacional, mantendo no plano doméstico uma política de exclusão, aberta ou dissimulada, legal ou meramente informal, em relação a uma parcela expressiva de seu povo. (GOMES, 2002, p. 129-130).

Percebe-se, então, que a igualdade deixa de ser simplesmente um princípio jurídico a ser respeitado por todos, e passa a ser um objetivo constitucional

a ser alcançado pelo Estado e pela sociedade. As ações afirmativas apresentam a característica de serem, a princípio, planos emergenciais, e sua concretização dá-se, por exemplo, por meio dos sistemas de cotas, leis, projetos, entre outros mecanismos utilizados. Porém, ainda são vistas com muitas ressalvas por parte da população brasileira, que:

Resiste em equacionar a diversidade. Este ideário é defensor de políticas públicas universalistas e, por conseguinte, de uma postura de neutralidade da parte do Estado. Essa situação, por si só, já revela o campo conflitivo no qual se encontram as ações, programas e projetos voltados para a garantia do direito à diversidade étnico-racial desencadeadas pela Lei 10.639/03, o Parecer CNE/CP 03/2004 e a Resolução CNE/CP 01/2004 no Brasil. (GOMES, 2011, p.41).

As políticas afirmativas visam principalmente reparar a desigualdade presente no nosso sistema educacional, o qual, por muito tempo, reservou ao menos favorecidos (lê-se: pobres, índios e negros) uma educação extremamente inferior em relação aos mais abastados.

A lei 10.639, assim como o Parecer do CNE/CP 03/2004, que aprovou as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileiras e Africanas; a Resolução CNE/CP 01/2004, que esclarece os direitos e as obrigações dos estados da nação em relação à implementação da lei e o Plano Nacional das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana de 2008 são alguns exemplos de atribuições legais vistos como condutores de uma política educacional voltada para a valorização da diversidade cultural e das relações étnico-raciais no ambiente escolar.

A Lei n. 10.639/2003:

Pode ser considerada um ponto de chegada de uma luta histórica da população negra para se ver retratada com o mesmo valor dos outros povos que para aqui vieram, e um ponto de partida para uma mudança social. Na política educacional, a implementação da Lei n. 10.639/2003 significa ruptura profunda com um tipo de postura pedagógica que não reconhece as diferenças resultantes do nosso processo de formação nacional. Para além do impacto positivo junto à população negra, essa lei deve ser encarada como desafio fundamental do conjunto das políticas que visam a melhoria da qualidade da educação brasileira para todos e todas. (BRASIL, 2008, p.10).

A legislação marca um período de decretos e leis governamentais os quais servem de bases para a compreensão do papel do Estado na implementação de políticas de ações afirmativas.

## Conhecendo o sujeito da pesquisa

O Colégio Mário Costa Neto foi criado durante a gestão do governador Roberto Santos, em 03/01/1979, por meio do Ato de Criação de nº 01, publicado no Diário Oficial do Estado da Bahia. No mesmo ano, a escola entrou em funcionamento. A instituição de ensino é administrada pelo governo estadual, faz parte da DIREC 1A, e tem como códigos de unidade escolar junto à SEC o número 1102984; e junto ao MEC, o número 29193699.

A unidade de ensino fica localizada na Rua Eng. Jaime Zaverucha, no bairro da Federação, em Salvador -Bahia-Brasil, dentro do conjunto residencial Parque São Brás. A sua construção, a princípio, priorizava atender aos alunos oriundos do conjunto, ou seja, uma população de classe média baixa. Porém, conforme posto no próprio Projeto Político Pedagógico do colégio, o perfil do educando foi sendo alterado, principalmente por conta do crescimento da população vizinha ao conjunto habitacional. Com isso, a instituição educacional passou a atender aos bairros emergentes circunvizinhos, mais especificamente a população menos favorecida economicamente vinda da Rua Sérgio de Carvalho (Vale da Muriçoca), do Alto das Pombas, da Baixa da Égua (Engenho Velho da Federação), da Ferreira Santos-Federação, da Vasco da Gama e da Garibaldi.

## Pesquisa de campo: procedimentos e coletas de dados

A pesquisa de campo, realizada no Colégio estadual Mário Costa Neto, situada na R. Eng. Jaime Zaverucha, no bairro da Federação, Salvador-BA, foi dividida em três etapas, a saber: as observações fora da sala de aula; as observações dentro das salas; e a aplicação de questionários a alunos.

Os alunos do colégio pesquisado são, em sua maioria, negros, oriundos dos bairros periféricos e fazem parte da classe baixa. A pesquisa foi realizada com estudantes do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental II, na faixa etária de 11 a 18 anos. Foram selecionados do sexto ano dez alunos; cinco do sétimo; quatro do oitavo; e nove do nono.

Em relação ao gênero, a aplicação de questionários incluiu onze alunos e dezessete alunas, assim distribuídos: no sexto ano, três meninos e sete meninas; no sétimo ano, três meninos e duas meninas; no oitavo ano, apenas um estudante e três meninas; no nono ano, foram quatro meninos e cinco meninas. Nota-se que dos vinte e oito alunos envolvidos, houve uma participação maior por parte das meninas, com exceção do sétimo ano.

Para a efetivação do trabalho de campo, utilizei um caderno de anotações, um gravador e um questionário que foi aplicado aos alunos do sexto ao nono ano do Colégio Mário Costa Neto. A seguir, um demonstrativo de uma aula observada:

Na aula de Português do 6º ano “E”, estavam, na sala, somente seis alunos. A professora, negra, fez a distribuição das avaliações realizadas na turma e comentou as notas. Ela perguntou à turma se todos moravam na Muriçoca. “*Eu não. Não sou favelado*”, rebateu um aluno. Contudo, não houve uma extensão ao comentário feito pelo aluno, ainda que o colégio seja cercado por tal bairro. O Vale da Muriçoca é caracterizado pela presença de inúmeras oficinas mecânicas, mercadinhos, armarinhos, lojas de móveis, de sapatos, de confecções, uma academia, restaurantes e lanchonetes, entre outros serviços prestados ao público em geral. A população que nele reside é majoritariamente negra. Questionar quais as razões para associar o referido local com *favelado*, apresentar as atividades comerciais do Vale da Muriçoca, caracterizando seus moradores e suas manifestações culturais, é imprescindível para a desconstrução de um olhar preconceituoso sobre o lugar referido.

Ao serem indagados sobre a sua cor, os alunos disseram: “*Você é preto?*”. Outro afirmou: “*Você é moreno*”. “*Você é negro, você é pardo, que diferença é essa?*” – perguntou a professora. “*Ele é macumbeiro*” – gritou outro. “*Minha alma é negra, por fora minha matéria é parda, por causa da minha cor*”. Muitos vibraram com a afirmação. A professora solicitou que o aluno repetisse e disse que gostou. “*Você acha que sua cor é parda?*” “*É.*” Uma colega perguntou: “*E o que é parda?*” “*Como é que a gente se classifica?*” – perguntou a professora. “*Se alguém te perguntar, assim, se você é negro, você é pardo, você é branco, como você se classifica?*” “*Eu sou negro.*” – afirmou um aluno. “*Você é negro!*” “*Se acha um negro.*” – falou a professora. “*Eu sou branca.*” – disse uma aluna. “*Você é azeda.*” – rebateu o colega. “*Quando alguém do IBGE vai, assim na sua casa, você diz assim: eu sou o quê?*” “*Eu sou branco.*” “*Você diz que é branco?*” “*Deus me livre!*” “*Por que ‘Deus me livre?’*” “*Desde de quando preta?! Isso é bullying!*” “*Ele é o quê?*” – indagou a professora. “*Vermelho.*” – respondeu um colega. “*Moreno.*” – falou outro. “*Eu sou sarará.*” – colocou uma aluna. “*O que é um sarará?*” “*Quase branco.*” “*E por que você é quase branco e não é branco?*”

Um aluno perguntou à professora como ela se classificava, e ela disse não saber. O colega respondeu que a docente é branca. “*Ela é amarela.*” – rebateu outro. Ela questionou o porquê de a classificarem como branca. “*Porque é.*” – respondeu a aluna. “*Por que você é sarará e eu sou branca?*” “*Você é mais clara.*” “*Nada a ver.*” “*É sim!*” “*A professora é mais escura!*” “*Todo mundo aqui é negão.*” “*E você, Maria<sup>5</sup>, como se classifica?*” “*Ela é mulata.*” (Risos.) “*Ela é cabo verde.*” “*É o que, menino?*” “*Ela tem o cabelo liso, é cabo verde?*” “*É negra com cabelo liso.*” “*Você acha que é o que, sua etnia?*” “*Ela é cabo verde.*” “*Deixe ela falar!*” “*Morena.*” “*Por que você acha que é morena?*” “*Minha mãe é morena.*” Outro já negou essa afirmação, ao dizer que “*Todo mundo aqui é negão. Tem o sangue negão, cabo verde, cabelo liso é cor preta*”.

5. Nome fictício.

Com a intenção de amenizar as situações de preconceito e discriminação, alguns negros constroem estratégias de defesa que vão desde as táticas de branqueamento até a aceitação de uma condição de inferioridade criada intencionalmente na sociedade brasileira. Várias “brincadeiras” e apelidos são associados ao negro e podem ser associados como formas de discriminação, embora, muitas vezes, suas práticas sejam mascaradas pela “inocência” ou sem a intenção de ofender. Os alunos apresentaram a dificuldade em se afirmarem como negros e utilizaram outros termos, como “sará”, “moreno”, para “fugirem”, consciente ou inconscientemente, de tal referência. É explícita a confusão a respeito do significado de ser negro.

É muito difícil perceber o racismo nas brincadeiras porque depende do contexto e da intenção de quem as profere. É importante ressaltar que certas frases e apelidos acabam se naturalizando a ponto causar estranheza quando alguém se diz ofendido. Algumas frases com sentido racista e são ditas e ouvidas com uma frequência preocupante. E podem gerar desentendimentos e brigas, mesmo quando não têm a intenção explícita de ofender ou magoar. As brigas não acontecem porque alguém é preto, mas quando alguém está brigando é uma maneira de ofender o outro, inclusive nos jogos. (SANTOS; LOURENÇO; ARAÚJO [2008?], p.6).

A discussão sobre as representações perpassa questionamentos a respeito de certas naturalizações, bem como está atenta à história dos processos de produção dos significados, em que os diferentes discursos afirmam-se como verdades sobre o outro.

A aula de Português foi extremamente rica. Nela foi possível perceber o sentimento de pertencimento de alguns alunos. As falas que perpassaram os diálogos observados evidenciaram tanto o lugar do qual esses meninos são oriundos, quanto o grupo étnico a que muitos reconhecem pertencer.

As demonstrações preconceituosas estão presentes nas falas dos alunos o tempo todo, e, apesar de uns poucos se afirmarem como negros, a maioria se classificou como “moreno”. Tanto a cor quanto a religião ainda são vistas de forma depreciativa – justificativa, talvez, para eles buscarem outra designação para sua cor. O preconceito ainda é muito presente no colégio. Ilustro essa situação com a fala de uma aluna do nono ano que, questionada sobre os trabalhos nas disciplinas envolvendo a cultura negro-brasileira e o preconceito, disse: *“Além de Artes, História aborda o assunto do preconceito. Já houve preconceito no colégio, agora não. Não vejo situações de preconceito, apesar de já ter sofrido no turno da manhã. Era apelidada por uma colega, só porque (ela) era branquinha e tinha cabelo liso.”*

As designações pejorativas ligadas à cor e ao cabelo podem estar associadas a uma imagem negativa da cultura negra construída ao longo dos anos

na sociedade racista brasileira. O modelo de cabelo ou padrão ideal, tão divulgado pelas propagandas, é o “liso”, e, de preferência, loiro.

A aluna também disse que o colégio deveria realizar brincadeiras, palestras sobre o assunto, porque o preconceito racial não ocorre só na escola. “*Ano passado, uma professora falou sobre bullying e preconceito, mas o enfoque foi maior em novembro.*” O destaque para se falar da cultura, história e valorização do negro não deve ficar restrito às datas comemorativas, mas sim, deve estar presente na estrutura curricular durante todo o ano.

A última etapa da pesquisa consistiu na aplicação de um questionário a alunos do sexto ao nono ano do colégio. Perguntas como: “*Qual a sua cor ou raça?*”, “*Alguma vez, na escola, já foi vítima de preconceito racial?*” e “*Presenciou colegas sofrendo discriminação racial na instituição?*” foram realizadas aos vinte e oito alunos do colégio.

Os educadores e gestores lidam com outros desafios, visto que, além da discriminação e do racismo dentro das escolas, existe também a globalização, que, ao mesmo tempo em que aproxima os diferentes povos, derrubando as barreiras geográficas, acaba, de certa forma, pregando uma cultura dita superior e que deve ser seguida pelos demais. Como fica, então, a construção de uma identidade do homem negro contemporâneo? Munanga (1999) destaca que:

A identidade é para os indivíduos a fonte de sentido e experiência. É necessário que a Escola resgate a identidade dos afro-brasileiros. Negar qualquer etnia, além de esconder uma parte da história, leva os indivíduos à sua negação. (MUNANGA, 1999, p. 55).

É fundamental entender que a identidade é um fator constituído ao longo do tempo e não algo inato. “A identidade surge não tanto da plenitude da identidade que já está dentro de nós como indivíduos, mas de *uma falta* de inteireza que é ‘preenchida’ a partir de *nosso exterior*, pelas formas através das quais nós imaginamos ser vistos por outros”. (HALL, 2002, p. 39). Portanto, “ao falarmos em identidade negra, encontramos-nos mais próximos dos processos sociais, políticos e culturais vivenciados historicamente pelos negros e negras na sociedade brasileira.” (GOMES, 2002, p. 38).

O sujeito pós-moderno é múltiplo, em decorrência das modificações estruturais e institucionais, nas palavras do próprio Stuart Hall: “à medida em que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis, com cada uma das quais poderíamos nos identificar – ao menos temporariamente.” (HALL, 2002, p. 13).

As sociedades modernas são de mudança constante, rápida e permanente, e um dos principais “agentes” desse processo é a globalização, devido a seu impacto, sua atuação na construção de uma identidade cultural, já que contribui para o aparecimento de novas identidades, fragmentação do sujeito moderno e alteração das noções de tempo e de espaço. A globalização também pode ocasionar o efeito contrário, ou seja, algumas comunidades regionais estão reforçando suas identidades para resistirem ao processo de globalização.

Milton Santos (2001) chama-nos à atenção para que:

De fato, para a grande maioria da humanidade a globalização está se impondo como uma fábrica de perversidades. O desemprego crescente torna-se crônico. A pobreza aumenta e as classes médias perdem em qualidade de vida. O salário médio tende a baixar. A fome e o desabrigo se generalizam em todos os continentes. Novas enfermidades como a Sida [*Aids*] se instalam e velhas doenças, supostamente extirpadas, fazem seu retorno triunfal. A mortalidade infantil permanece, a despeito dos progressos médicos e da informação. A educação de qualidade é cada vez mais inacessível. Alastram-se e aprofundam-se males espirituais e morais, como os egoísmos, os cinismos, a corrupção [...]. Todas estas mazelas são direta ou indiretamente imputáveis ao processo de globalização. (SANTOS, 2001, p. 19-20).

A globalização torna-se mais perversa com os grupos historicamente marginalizados da sociedade contemporânea, ou seja, as mulheres, os homossexuais e, sobretudo, os negros. Munanga (1999) lança-nos indagações: O que será a democracia no século 21, caracterizado pela globalização? Será possível construir uma cidadania democrática num mundo globalizado que, por sua tendência homogeneizadora, é ameaçadora da diversidade e das identidades particulares?

A ideia de uma identidade, nesse contexto globalizado, plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia. Hall (2002) admite que a identidade tornou-se uma “festa móvel”, na medida em que ela é formada e transformada continuamente em relação aos modos pelos quais somos representados e tratados nos sistemas culturais que nos circundam.

Segundo o autor, essa crise é apenas uma parte de um processo mais amplo de mudança, o qual proporciona uma descentralização das estruturas das sociedades modernas, e desestrutura as bases de referência do homem. As mudanças, no final do século XX, e as transformações de gênero, sexualidade, etnia, raça e nacionalidade contribuíram para as mudanças de identidades pessoais, isso na visão dos que acreditam que existe uma crise identitária.

A identidade cultural é um conjunto vivo de relações sociais e patrimônios simbólicos historicamente compartilhados, que estabelece a comunhão de determinados valores entre os membros de uma sociedade. Nenhuma identidade é construída a partir de um isolamento. “A identidade, sendo definida historicamente, é formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam.” (FLEURY, 2003, p. 24).

Nilma Lino Gomes (2002) entende a identidade negra como:

[...] uma construção social, histórica e cultural repleta de densidade, de conflitos e de diálogos. Ela implica a construção do olhar de um grupo étnico/racial ou de sujeitos que pertencem a um mesmo grupo étnico/racial, sobre si mesmos, a partir da relação com o outro. Um olhar que, quando confrontado com o do outro, volta-se sobre si mesmo, pois só o outro interpela a nossa própria identidade. Enquanto dois processos densos, construídos pelos sujeitos sociais no decorrer da história, nas relações sociais e culturais, a educação e a identidade negra estão imersas na articulação entre o individual e o social, entre o passado e o presente, e são incorporadas, ao mesmo tempo em que incorporam, à dinâmica do particular e do universal. (GOMES, 2002, p. 38).

Uma proposta para a educação do homem contemporâneo é a educação intercultural, no contexto das lutas sociais contra os processos crescentes de exclusão social, inerentes à globalização econômica. Ela propõe o desenvolvimento de estratégias que promovam a construção de identidades particulares e o reconhecimento das diferenças, ao mesmo tempo em que sustentam a inter-relação crítica e solidária entre os diferentes grupos.

A educação na contemporaneidade deverá:

Comprometer-se com estratégias eficazes, que proporcionem o livre pensamento, que estejam adequadas para formarem um sujeito dotado de consciência, iniciativa, intencionalidade, capacidade de ocupar seu lugar socialmente, e que tenha criticidade suficiente para compreender as normas sociais e culturais que se estabelecem. É previsível que a escola que temos hoje seja posta em questão, abrindo caminhos para modelos pedagógicos que considerem as dimensões afetiva, cognitiva, social e ética do indivíduo, rejeitando o totalitarismo de uma única pedagogia e proporcionando o aparecimento de uma ação educativa plural e integradora. (MELO, 2008, p.10).

A escola deve ser o ambiente que propicia a inclusão e não a exclusão dos alunos. Sabe-se que ela interfere na construção da identidade negra. “O olhar lançado sobre o negro e sua cultura, no interior da escola, tanto pode valorizar identidades e diferenças quanto pode estigmatizá-las, discriminá-las, segregá-las e até mesmo negá-las.” (GOMES, 2002, p. 39). Seu papel é auxiliar

na formação de agentes transformadores, mas isso só será possível se existir a construção da igualdade.

É sabido que a memória é um fenômeno estabelecido social e individualmente, e por isso a relação entre a memória e identidade não pode ser desassociada, principalmente na fase da adolescência.

Os alunos do Colégio Estadual Mário Costa Neto são filhos, por exemplo, de lavadeiras, pedreiros, carpinteiros, empregadas domésticas ou diaristas, baianas de acarajé, profissões que não têm *status* dentro da sociedade. Será que, no ambiente escolar, existem respeito e aproveitamento dessa multiplicidade de contribuições culturais?

A “educação para uma sociedade em mudança” exige que os agentes sociais saibam discernir criticamente, nas situações novas, o caminho a seguir entre vários ajustamentos contraditórios possíveis; a educação ideal seria aquela que preparasse os indivíduos para as escolhas que respondessem, em termos da dinâmica do sistema social, às exigências de reintegração do padrão de equilíbrio da ordem social. A educação para uma sociedade estável exige que os agentes sociais saibam discernir criticamente, nas situações sociais de vida, o que contraria e solapa as normas tradicionais e sagradas de organização das atividades humanas; a educação ideal seria aquela que preparasse os indivíduos para as escolhas que respondessem, em termos da dinâmica do sistema social, às exigências de perpetuação do padrão de equilíbrio da ordem social. (FERNANDES, 1966, p.155).

A instituição escolar silencia-se diante de tais situações, ou promove ressignificações na vida dos seus alunos? Como o professor e os gestores estão trabalhando com a inserção da cultura negra dentro de suas atividades pedagógicas?

Com a implementação da lei 10.639/03, muitos docentes se veem frente à necessidade de promover uma identificação e valorização da identidade negra, pois precisam trabalhar também com o resgate da autoestima, associada ao rendimento escolar. A abordagem da história e cultura africana e afro-brasileira pelo caminho da positivação apresenta-se como mais um elemento de complexidade do processo em curso. Assim, ao reconhecer a importância do surgimento de uma lei que se destina à promoção da reeducação das relações étnico-raciais, necessita-se desenvolver uma atenção para essa legislação, com o intuito de ampliar a compreensão de alguns dos obstáculos e riscos os quais se encontram em seu processo de recepção.

As questões envolvendo o problema das relações étnico-raciais ocorrem tanto dentro das instituições de ensino como fora delas. A escola não deve ficar

alheia a tal situação. É necessário entender e combater o preconceito e a discriminação, para que haja um trabalho educacional que valorize as diferenças e promova a igualdade.

## Considerações finais

Após dez anos de promulgação da Lei 10.639/03, esta pesquisa procurou investigar, a partir de observações no espaço escolar e de aplicação de questionário realizado com alunos do sexto ao nono ano do Ensino Fundamental II, o modo pelo qual, no Colégio Estadual Mário Costa Neto, está sendo realizado o trabalho pedagógico relacionado às relações étnico-raciais, e de que forma isto tem contribuído para uma educação que valorize a diversidade e combata o racismo.

A educação é a base para modificações socioeconômicas e culturais de um povo; portanto, a função da escola perpassa, sobretudo, a colaboração na formação dos seus alunos para a constituição da verdadeira cidadania. O ambiente escolar deve comprometer-se com a formação de valores, hábitos e comportamentos voltados para o respeito às diferenças e às particularidades dos indivíduos. Dessa maneira, a educação, ministrada no sistema regular de ensino, não deve ser somente transmissora de conteúdos do currículo tradicional e excludente, e necessita, sim, incentivar a formação de jovens cidadãos para o exercício pleno da cidadania. O espaço escolar é o lugar de troca de costumes, percepções de valores, como também de validação de preconceitos.

Apesar de o Projeto Político Pedagógico do Colégio Mário Costa Neto incluir a temática das diferenças, pôde-se perceber que existe uma grande distância entre o que está no documento e a prática docente. O cenário visto, em tal espaço educativo, foi, infelizmente, o de alunos, professores e funcionários desmotivados. Conseqüentemente, as atividades, discussões sobre a história do negro, suas contribuições e participações na formação da sociedade brasileira, e também sobre o papel do negro no país foram simplesmente esquecidas ou realizadas apenas por alguns professores, como os que trabalhavam com a disciplina Eixo Temático, e trouxeram para suas aulas atividades envolvendo a identidade cultural. Contudo, notou-se que tal prática não era um exercício contínuo e sistemático, o que comprova que algo está errado nesse processo educativo.

O Colégio precisa voltar-se para uma reflexão profunda sobre essas temáticas, as quais devem fazer parte do processo pedagógico e, principalmente, é importante observar quais referências positivas ou negativas a respeito da

cultura negra estão sendo transmitidas para o aluno, para que não se caracterize como um trabalho vago sobre a cultura negra. Destaco a fala de uma aluna do sétimo ano: *“De vez em quando, tem palestra e trabalhos sobre a cultura.”*

Os dados empíricos obtidos nesta pesquisa permitem defender a ideia de que a implementação que hoje se dá à lei 10.639/03 no colégio analisado pode ser caracterizada com uma dissimulação do combate ao racismo, cujas consequências asseguram muito mais a afirmação do preconceito, em vez de seu embate, sendo este o intuito das Políticas Afirmativas.

Muitos alunos afirmaram, no questionário, não serem vítimas de preconceito racial, mas confirmam terem sido testemunhas dessa prática cometida com outros colegas no colégio. Também declararam que a discussão das relações étnico-raciais ainda é pouco frequente na instituição educacional. Contradições nas falas dos alunos quanto à existência de preconceito na escola foram percebidas. A existência de preconceito foi confirmada por meio das observações do que os alunos discutiam livremente nas salas de aulas ou nos horários livres. O preconceito, antes negado, agora passou a existir de forma naturalizada.

Compreender a razão da falta de percepção das situações de discriminação racial, assim como desvelar o mito de uma sociedade harmonicamente constituída devem ser enfoques dados à educação comprometida com uma formação que valorize a diversidade étnico-racial dos seus alunos.

Segundo as falas de alguns professores da instituição, poucas estratégias foram ou estão sendo criadas por parte da Secretaria Estadual de Educação, no sentido de estabelecer uma discussão mais séria sobre a implementação da Lei 10.639/03. Assim como, ao mesmo tempo, destacaram a necessidade de criação efetiva de mecanismos para a formação dos professores para o trato das questões implícitas na lei. A professora de História colocou que recebeu *“uma apostila e alguns informativos, mas nada que orientasse um trabalho.”*

A falta de formação acadêmica dos educadores dirigida ao combate do racismo e seus desdobramentos geram a ação pedagógica descontextualizada. Muitos não conseguem introduzir a temática das questões étnico-raciais nos planejamentos das disciplinas e muito menos na proposta pedagógica do colégio. É certo também que alguns docentes do colégio Mário Costa Neto estão construindo estratégias (mesmo que individuais), recorrendo a cursos de extensão ou à literatura existente referente ao assunto.

A Lei 10.639/03 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana são ações que visam à reparação, por meio da educação escolar, de anos de folclorização e apagamento da história e cultura africana e

negro-brasileira nos currículos. É necessário um trabalho contínuo, e cabe aos educadores a tarefa pedagógica, política e social de desnaturalizar as desigualdades raciais, como um dos caminhos para a construção de uma representação positiva sobre o negro e de uma pedagogia da diversidade.

Nessa perspectiva, cabe às escolas, em particular ao colégio Mário Costa Neto, incluir verdadeiramente, no seu contexto de estudos, atividades que discutam constantemente as contribuições e participações dos negros na sociedade brasileira. É preciso ter clareza que o art. 26, acrescentado à Lei nº 9.394/1996, provoca bem mais do que inclusão de novos conteúdos; requer que sejam repensadas as relações étnico-raciais, sociais, pedagógicas, os procedimentos de ensino, bem como as condições oferecidas para a aprendizagem.

A educação das relações étnico-raciais propõe aprendizagens entre brancos e negros, trocas de conhecimentos, quebra de desconfianças, como também um projeto conjunto para a construção de uma sociedade justa, igual e respeitosa. O ambiente escolar precisa posicionar-se politicamente – e não só ideologicamente – contra processos excludentes. Implica construir novas práticas pedagógicas, novos materiais didáticos, possibilitar debates, estabelecer diálogo com a comunidade negra que vive ao seu entorno, com representantes do movimento negro, e com os grupos culturais de tradição negro-brasileira. Dessa forma, as relações étnico-raciais, nesse contexto educativo, poderão ser reconfiguradas, proporcionando uma formação significativamente eficaz.

## REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. Estudo de caso: seu potencial na educação. *Cadernos de Pesquisa*, [s.l.], n. 49, p. 51-54, 1984.

BRASIL. *Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana*. Brasília: MEC/SECAD/SEPP/IR/INEP, 2004.

BRASIL. Lei n.10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, p.1, 10 jan. 2003.

BRASIL. *Plano Nacional de Implementação das diretrizes curriculares nacionais para educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afrobrasileira e africana*. Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial. Subsecretaria de políticas de Ações afirmativas. Brasília: MEC, 2008.

FERNANDES, Florestan. Notas sobre a educação na sociedade Tupinambá. In: *Educação e Sociedade no Brasil*. São Paulo: Ed. Nacional, 1966, p.144-201.

FLEURY, Reinaldo Matias. Desafios à Educação Intercultural no Brasil. *Revista Educação, Sociedade e Cultura*, n. 16, p. 45-62. maio-ago. 2003.

GOMES, Nilma Lino. *Limites e possibilidades da implementação da lei 10.639/03 no contexto das políticas públicas*. [2011?]. Disponível em: <[http://br.boell.org/downloads/caminhos\\_convergentes\\_02\\_nilma.pdf](http://br.boell.org/downloads/caminhos_convergentes_02_nilma.pdf)>.

\_\_\_\_\_. *Corpo e cabelo como símbolos da identidade negra*. (2002) Disponível em: <<http://www.rizoma.ufsc.br/pdfs/641-of1-st1.pdf>>.

\_\_\_\_\_. Racismo e anti-racismo na educação. In: CAVALLEIRO. Eliane (org.). *Col. Repensando nossa escola*. São Paulo: Summus, 2001.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Trad. Tomaz Tadeu da Silva, Guacira Lopes Louro. 9. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

MACÊDO, Dinalva de Jesus Santana. **O Currículo Escolar e a construção da Identidade Étnico-Racial da Criança e do Adolescente Quilombola: Um olhar reflexivo sobre a auto-estima.** Salvador, 2008. 144 f. Dissertação (Mestrado em Educação e Contemporaneidade) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado da Bahia. 2008.

MELO, Renata Rosa Oliveira de. **Formação integral e pós-modernidade: qual educação para qual sujeito?** Rio de Janeiro: UNIRIO, jul. 2008.

MUNANGA, Kabengele (org.). **Superando o racismo na escola.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação fundamental, 1999.

SANTOS, M. V.; LOURENÇO, B. A.; ARAÚJO, M. L. **A percepção de estudantes negros sobre relações étnico-raciais e práticas corporais: considerações iniciais a partir de grupos de discussão.** [2008?]. Disponível em: <<http://www.cbce.org.br/cd/resumos/239.pdf>>. Acesso em: 31 ago. 2013.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal.** 6. ed. Rio de Janeiro: Record, 2001.

STAKE, R. E. **Investigación con estudio de casos.** Madrid. Ediciones Morata, Segunda Edición 1999.