



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO

Rosângela Maria de Nazaré Barbosa e Silva

**NEGRO E ENSINO MÉDIO: REPRESENTAÇÕES DE PROFESSORES ACERCA DE
RELAÇÕES *RACIAIS* NO CURRÍCULO**

Belém
2009

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO

Rosângela Maria de Nazaré Barbosa e Silva

**NEGRO E ENSINO MÉDIO: REPRESENTAÇÕES DE PROFESSORES ACERCA
DE RELAÇÕES RACIAIS NO CURRÍCULO**

Dissertação de Mestrado direcionado à Linha de Interesse Currículo e Formação de Professores, apresentado ao Programa de Pós-Graduação - Mestrado Acadêmico em Educação, do Instituto de Ciências da Educação, da Universidade Federal do Pará (UFPA), como requisito de exigência parcial para obtenção do título de MESTRE em Educação, desenvolvida sob a orientação da Profa. Dr^a. Wilma de Nazaré Baía Coelho

Belém
2009

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) –

Biblioteca Prof^a. Elcy Rodrigues Lacerda/Instituto de Ciências da Educação/UFPA, Belém-PA.

SILVA, Rosângela Maria de Nazaré Barbosa e.

Negro e ensino Médio: representações de professores acerca de relações raciais no Currículo; orientadora, Prof^a Dr^a. Wilma de Nazaré Baía Coelho. – 2009. 154 fls.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Belém, 2009.

1. Relações raciais. 2. Professores – Formação – Brasil. 3. Ensino médio – Currículos – Brasil. I. Título.

CDD – 21. ed.: 305.807120981

Rosângela Maria de Nazaré Barbosa e Silva

**NEGRO E ENSINO MÉDIO: REPRESENTAÇÕES DE PROFESSORES ACERCA
DE RELAÇÕES RACIAIS NO CURRÍCULO**

Dissertação de Mestrado direcionado à Linha de Interesse Currículo e Formação de Professores, apresentado ao Programa de Pós-Graduação - Mestrado Acadêmico em Educação, do Instituto de Ciências da Educação, da Universidade Federal do Pará (UFPA), como requisito de exigência parcial para obtenção do título de MESTRE em Educação, desenvolvida sob a orientação da Profa. Dra. Wilma de Nazaré Baía Coelho

Data de defesa: 24 / 03/ 2009

Conceito: EXCELENTE

Banca Examinadora:

Prof^a. Dra. Wilma de Nazaré Baía Coelho
Universidade Federal do Pará/UFPA
Orientadora

Prof^a. Dra. Ivany Pinto Nascimento
Universidade Federal do Pará/UFPA

Prof^a. Dra. Josebel Akel Fares
Universidade do Estado do Pará - UEPA

“O que nos faz semelhantes ou mais humanos são as diferenças”.

Nilma Lino Gomes

AGRADECIMENTOS

A Deus, força inigualável, presente em todos os momentos de minha vida, por mais uma tarefa realizada;

À estimada orientadora Profa. Dra. Wilma Baía Coelho, pelo incentivo à minha produção acadêmica e pela orientação segura durante a elaboração deste estudo, e ainda pelo exemplo de dignidade e retidão. Sou-lhe eternamente grata por este aprendizado;

Aos componentes da banca examinadora, a Prof^a Doutora Josebel Akel Fares, pela forma atenciosa e solícita com que aceitou participar deste momento memorável de minha vida; à Prof^a Dra. Ivany Pinto, pela delicadeza e por acreditar na relevância deste estudo. Obrigada!

A todos os demais professores da pós-graduação da UFPA;

À minha mãe, Iolanda, pelos momentos de incentivo e pelo exemplo de vida, ao meu pai, Raimundo e aos irmãos Maria, Márcio e Paulo que, mesmo a distância, incentivaram o desenvolvimento deste estudo. Particularmente à minha irmã Heloiza, que acompanhou de perto todo o processo de construção do pensamento para esta dissertação, pela força de sempre e pela disposição em ouvir-me falar sobre este estudo;

Ao meu querido esposo Pereira, pela relação de amor e cumplicidade que construímos no dia-a-dia, pelo incentivo e compreensão durante as longas horas de ausência. Obrigada, amor!

Aos queridos e amados filhos, Tatiane e Rafael, pelo amor, apoio e compreensão nas horas de isolamento e realização deste estudo e, ainda, ao meu genro, Maurílio e sobrinho, Pedro Vinícius, por ajudarem a recarregar as energias nos momentos de lazer.

Aos amigos Irene e Liberato, que acompanharam estes momentos de reflexão, cada qual a seu modo, contribuindo para a realização dela.

À amiga Raquel, pelas horas em que dividimos as angústias, tristezas e alegrias e pelas horas compartilhadas de estudo. Obrigada por fazer parte deste momento.

Aos membros do GERA /UFPA pelo diálogo e pela oportunidade de discutir sobre as relações raciais e educação no Brasil;

Ao grande amigo e eterno mestre José Ligeiro de Souza, que sempre acreditou no meu potencial, valorizando-me. Meu eterno agradecimento;

Aos amigos Afonseanos, pela compreensão e ajuda nos momentos delicados do estudo. Obrigada!

À turma de mestrado de 2007, pela alegria, disponibilidade e acima de tudo lealdade.

A todos que de alguma forma sonham e lutam por uma sociedade de outro tipo.

RESUMO

Este estudo constituiu-se numa análise das representações de professores acerca de relações *raciais* no currículo escolar do Ensino Médio. A análise foi produzida a partir do conceito de Representações na perspectiva de Roger Chartier (1990;1991) e dos estudos contemporâneos sobre as relações raciais e a educação. Associado a esse conceito, utilizamos como caminho metodológico a Análise do Discurso (BARDIN,1977; ORLANDI, 2004), envolvendo duas etapas. A primeira foi a análise dos documentos oficiais e documentos escolares com o objetivo de compreender a materialização dos discursos nos quais as formas simbólicas foram produzidas e reproduzidas pela Escola de Ensino Médio, à qual se buscou integrar técnicas de análise de discurso. A segunda refere-se à análise dos documentos orais, constituídos de discursos dos professores do Ensino Médio. Os resultados da análise dos documentos orais nos levam a inferir duas dimensões: a primeira corresponde ao processo de educação anti-racista, que dependerá da subversão dos professores no tocante às representações eivadas de preconceitos, velados ou não, presentes em sua prática pedagógica, o que influenciará no desempenho dos alunos; a segunda diz respeito à necessidade de o professor (des)naturalizá-las pedagogicamente. No entanto, tal alteração somente será possível à medida que o professor desenvolva um cabedal de conhecimentos para o enfrentamento da questão na sala de aula por meio do currículo, reconhecendo sua singularidade teórica e processual. Além disto, concluímos que os professores das disciplinas História, Artes e Literatura ainda não estão integrando suas ações pedagógicas voltadas para o atendimento da Lei nº 10.639/03.

Palavras-chave: Relações Raciais, Representações de Professores, Currículo, Ensino Médio.

ABSTRACT

This study one consisted is an analysis of the teacher's representations about the *racial* relations in the scholar curriculum of the High School. The analysis is produced from the concept of Representations in the perspective of Roger Chartier (1990;1991) and the contemporary studies about the racial relations and education. Associated to this concept, we used as the methodological way the Analyses of Speech (BARDIN, 1977; ORLANDI, 2004), in two steps. First the analysis of official and scholar documents were made with the objective of understand the materialization of the speech which the symbolical forms were produced and reproduced by the High School which tried to integrate the technical analysis of the Speech. The second step refers to the analysis of the oral documents, constituted of teacher's speech from the High School. The results of the oral documental analysis give us two dimensions: the first corresponds to the education process anti-racist, which depends on the subversion of the teachers in the moving one to the contaminated representations of preconceptions, explicit or not, present in their pedagogical practices what will influence the student's performance. The second dimension correspond to the need of the naturalization (or de-naturalization) pedagogically speaking. Anyway, such change only will be possible when the teacher develop knowledge to confront the question in the classroom by the curriculum, recognizing its theoretical and procedural singularity. Among this, we conclude that the teachers of History, Arts and Literature still are not integrating their pedagogical actions according to the Brazilian law Lei n° 10.639/03.

Key-Words: Racial Relations, Teacher's representations, Curriculum, High School.

LISTA DE SIGLAS

ABE – Associação Brasileira de Educação
AD – Análise do Discurso
ANPED - Associação Nacional de Pós- Graduação em Educação
CAIC – Centro de Apoio Integrado à Criança
C.F – Constituição Federal
CBE – Conselho Brasileiro de Educação
CNE – Conselho Nacional de Educação
CNTE – Confederação Nacional de Trabalhadores da Educação
CONSED – Conselhos de Educação
DCNEM – Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
DCNER – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações
Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana
FNB – Frente Negra Brasileira
GERA – Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Formação de Professores e Relações
Étnico- Raciais
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IDEB- Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
LAESER – Laboratório de Análises Econômicas, Históricas, Sociais e Estatísticas
das Relações Raciais
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC – Ministério de Educação e Cultura
PABAEE – Assistência Brasileira Americana ao Ensino Elementar
PCN’S – Parâmetros Curriculares Nacionais
PED – Pesquisa de Emprego e Desemprego
PNAD – Pesquisa Nacional por Amostragem de Domicílios
P.P.P- Projeto Político Pedagógico
SEDUC – Secretaria de Educação e Cultura
TEN – Teatro Experimental Negro
UFPA – Universidade Federal do Pará
UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a
Cultura

LISTA DE QUADROS

QUADRO Nº 1 – Matrículas no Ensino Médio

QUADRO Nº 2 – Análise Categorical das Diretrizes e a Representação dos Princípios de suas Ações

QUADRO Nº 3 – Análise Categorical dos Documentos Escolares

QUADRO Nº 4 – Dados sobre os Colaboradores

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
CAPÍTULO 1: TRAJETÓRIA DE UM ESTUDO	28
1.1 <i>NAS MEADAS DA TESSITURA</i>	28
1.2 O <i>LÓCUS</i> DA PESQUISA	31
1.3 ANÁLISE DOCUMENTAL.....	34
1.3.1 Os Enunciados nos Documentos Legais: <i>a representação negra, um ritual pedagógico a favor da diferença racial</i>	35
1.3.2 A Lei nº 10.639/03	37
1.3.3 As Diretrizes	44
1.4 O PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO E O PLANO DE DISCIPLINAS: <i>a marca da ocultação: como e onde acontece</i>	59
1.5 OS COLABORADORES DA PESQUISA	73
1.5.1 Entrevista	74
CAPÍTULO 2: AS REPRESENTAÇÕES E A DIFERENÇA RACIAL NA EDUCAÇÃO	78
2.1 OS PROFESSORES DO ENSINO MÉDIO E SEUS DESAFIOS FRENTE À DIFERENÇA RACIAL.....	90
2.2 O COTIDIANO ESCOLAR E A DISCRIMINAÇÃO DE CUNHO RACIAL: <i>o que dizem e como lidam com ele os professores?</i>	112
2.3 A IMAGEM NEGRA EMOLDURADA NA ESCOLA	123
APROXIMAÇÕES CONCLUSIVAS	138
REFERÊNCIAS	142
ANEXO	154

INTRODUÇÃO

A história da educação brasileira traz em seu bojo indicadores históricos bem diferenciados que provocam marcas naqueles que por mais de três séculos viveram à margem do processo educacional formal deste país. Na verdade, as diferenciações nos indicadores da escolarização de brancos e negros são persistentemente distinguíveis e são demonstradas em importantes estudos¹ balizados em indicadores oficiais que demonstram tais assimetrias.

As desigualdades sociais, culturais, econômicas e raciais encontram-se refletidas no sistema educacional brasileiro. As diferenças demarcadas historicamente, em especial a racial, foram e continuam sendo centrais na definição e na construção dessa desigualdade. Apesar do aumento progressivo da escolaridade média da população brasileira, em geral, ao longo do século XX, a diferença entre a escolaridade das crianças e jovens brancos e negros, em nossas diversas instituições educacionais, sejam elas as escolas de Ensino Básico e/ou Superior, continua a mesma vivida pelos pais e avós desses jovens. É o que nos mostra a literatura acerca das relações raciais no Brasil, como Munanga (1999; 2004, 2005), Gomes (1995; 2002; 2006), Silva (1998; 2002), Cavalleiro (1998), entre outros.

Ao longo dessa contextualização histórica, buscamos fazer a relação da educação brasileira com as diversas percepções das relações raciais, objeto aprofundado neste estudo, procurando transformar o pensamento sobre a trajetória de insucesso da população negra no Brasil. Todavia, a educação é um processo histórico universal que procura reafirmar a condição do homem em relação com a natureza e nessa interação com outros homens e com o meio. Homens e mulheres se reafirmam como seres universais capazes de transmitir o conhecimento produzido e acumulado aos seus pares. Portanto, a educação é expressão do social, caracteriza-se por ser histórica e transformar-se ao longo do tempo.

A seleção do tema, *Relações Raciais e Educação*, corresponde às vivências e reflexões acumuladas no curso de uma trajetória acadêmico-profissional no campo da educação, ao longo da qual as relações raciais, e suas implicações na educação foram se delimitando como um foco especial de interesse.

Nos últimos dez anos, vivencíamos ativamente as situações e ações dos professores na escola de Ensino Fundamental e Médio, quanto à discriminação e ao não-respeito às diferenças presentes no contexto escolar e silenciadas por muitos. Tal vivência sempre foi

¹ Ver estudos contemporâneos de Hasenbalg e Valle Silva, 1990, Raça e oportunidades educacionais no Brasil. *Estudos Afro-Asiáticos*, n. 18, p. 73-91; Rosemberg, 1996,1998; Barcelos, 1992, Educação: um quadro de desigualdades raciais. *Estudos Afro-Asiáticos*, n. 23, p. 37-69 ; Henriques, 2002, Raça & Gênero nos sistemas de ensino: os limites das políticas universais na educação. Brasília: UNESCO, entre outros.

objeto de problematização e alimentou nossas reflexões teóricas desenvolvidas no decorrer da vida acadêmica, inicialmente no curso de Mestrado em Serviço Social, no qual cursamos algumas disciplinas que discutiam cultura e sociedade na Amazônia, movimentos sociais e onde a discussão do segmento negro estava presente, e, atualmente, no curso de Mestrado em Educação e como membro do núcleo de estudos GERA², que tem por objetivo discutir as relações raciais e a educação na formação de professores. A atuação profissional, concomitantemente à formação acadêmica, possibilitou exercitar um pensar crítico sobre as relações estabelecidas entre o currículo instituído e o oculto, efetivadas cotidianamente pelas escolas.

A experiência profissional na Secretaria de Educação e Cultura (SEDUC) foi iniciada em 1986, quando ingressamos na rede estadual como professora de 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental. Em abril de 1988, aprovada em concurso público, passamos à vice-direção da escola, onde desenvolvemos esta função até o momento, daí que a temática deste estudo apresentou-se como um promissor campo de investigação. Na tentativa de construir o exercício cotidiano de teorização da prática, decidimos escolher as relações raciais e o Ensino Médio como objeto de pesquisa desta dissertação. Assim, no intenso e constante envolvimento com as questões educacionais, especificamente vivenciando situações de exclusão por parte do corpo docente e até mesmo da equipe escolar, observamos que o debate e a reflexão sobre as desigualdades tinham a capacidade de quebrar a rotina da escola, pois os atores envolvidos delegavam para a direção a solução de situações que eram incapazes de resolver. Percebemos que a falta de conhecimento teórico acerca do tema provocou grandes embates e divergências e demonstrou a fragilidade da escola quanto ao papel de inibidora da reprodução de relações desiguais. Enfim, muitas questões até então veladas ou contidas vinham à tona.

A partir desse momento, começou-se a perceber mais atentamente a enorme dimensão que a discussão sobre o currículo assumia no contexto da escola pública, pois algumas indagações como estas se faziam presentes: *Que tipo de currículo a escola produz? De que maneira as representações discursivas por meio dos planos escolares dos professores contribuem para que as desigualdades sejam naturalizadas? Será que o problema da desigualdade estaria nos cursos de formação de professores, na própria escola ou nas políticas curriculares?*

² O Núcleo de Estudos e Pesquisa sobre Formação de Professores e Relações Étnico-Raciais (GERA) desenvolve atividades de estudos e pesquisas, com o objetivo de aprofundar o conhecimento das relações raciais e de sua contribuição para a análise de questões relacionadas à formação educacional e cultural contemporânea. O GERA está sob a coordenação da Profª Drª Wilma de Nazaré Baía Coelho.

Essas interrogações se fizeram presentes ainda, na interação com os atores escolares durante os diversos momentos do planejamento anual, na construção do Projeto Político-Pedagógico e em vários questionamentos acerca da possível contribuição da discussão sobre o tema para mudar a lógica de um currículo historicamente consagrado no sistema educacional, caracterizado, predominantemente, pelo centralismo, selecionismo, autoritarismo e pela obediência incondicional às regras hierarquicamente determinadas pelos órgãos centrais do sistema (SILVA, 2001; ARROYO, 2004). Neste sentido, indagava-se se a escola como uma instituição formadora não poderia organizar seu próprio currículo, a fim de abarcar a diversidade e ampliar a participação dos atores escolares nessa construção sócio-histórica favorecendo uma educação anti-racista.

Assim, esta reflexão direcionava-se para uma verdade inegável: não há como esquecer ou ignorar as questões relativas às relações raciais no espaço escolar da Educação Básica, especificamente no Ensino Médio, pois elas são sempre constitutivas dessa ambiência. O processo educativo é, inevitavelmente, um processo de exclusão e, sendo a escola de Ensino Médio um espaço de diferenças, estas efervescem a todo instante no ambiente escolar composto por seres humanos com distintas formas de conceber o mundo e suas relações. Não há, portanto, como não trazer as *diferenças raciais* para o palco das discussões nesta modalidade de ensino e nesta escola, que não é uma escola qualquer, mas que é pública e, por conseguinte, deverá responder aos anseios da sociedade brasileira. Ou seja, a história e a cultura negras estão na escola pela presença dos negros que lá se encontram, mas não devidamente valorizados dentro dos projetos pedagógicos, currículos ou materiais didáticos, de forma contextualizada, explícita e intencional (BRASIL - Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais, 2006, p. 84).

Inserida no bojo dessas relações raciais desiguais, a escola tem produzido a exclusão de grupos racialmente discriminados cujos padrões étnico-culturais não correspondem aos dominantes. Conforme indicado por estudos, tais como os de Rosenberg (1996; 1998) e de Cavalleiro (1998; 2005):

Ao reproduzir e disseminar ideologias e conceitos que desvalorizam o grupo negro, o sistema educacional garante às crianças e aos adolescentes negros um tipo de tratamento que dificulta e até mesmo chega a impedir a sua permanência na escola e/ou o seu sucesso escolar (CAVALLEIRO, 2005, p. 68).

Em seu denso estudo sobre os movimentos negros paulistas na primeira metade do século XX, Regina Pahim Pinto (1993) dedica uma seção ao exame de como o movimento acentuava a educação como instrumento de ascensão social. No dizer da autora, os negros desenvolviam por meio de suas organizações de luta uma “percepção bastante crítica e negativa sobre a política educacional, ou melhor, sobre a ausência de qualquer providência [...] por parte das autoridades constituídas” (*idem*, p. 238).

O fato é que, apesar de representar um grupo inferiorizado, os negros preocupavam-se com a universalização e acesso à educação a todos os brasileiros, não se dissociando dos problemas socioeconômicos. Nessa perspectiva, Siss (2003, p. 52) assegura que o Teatro Experimental Negro – TEN se configura como o mais importante grupo de pressão dos afro-brasileiros junto ao Estado e à sociedade civil naqueles anos, na qual a educação escolarizada aparece como uma de suas principais preocupações e principal mecanismo de ascensão social.

Até o momento, podemos dizer que a leitura desses estudos nos leva a sustentar a hipótese de que o abandono a que foi relegada a população negra motivou os movimentos negros, do início do século, a chamar para si a tarefa de educar e escolarizar as suas crianças, os seus jovens e, de um modo geral, os adultos.

Sendo assim, não nos parece difícil entender por que a educação brasileira incorporou *representações* até então históricas que vitimaram os negros na sociedade brasileira.

Gonçalves e Silva (2005) ilustram muito bem o que acabamos de dizer. Analisando este período, reafirmam que não há quase referência quanto à educação como um dever do Estado e direito das famílias. As entidades invertem a questão. A educação aparece como uma obrigação da família. A crítica ao descaso do governo para com a educação dos negros aparece na mesma proporção em que o protesto racial endurece, ou seja, se radicaliza no fomento de implementar políticas públicas que atendam às demandas e aos interesses específicos de segmentos sociais diferenciados, eliminando os elevados índices de desigualdades.

Na década de 1980, o direito à educação figura-se no rol das demandas fundamentais, obrigando o Poder Executivo a propor novas ações educacionais. O movimento social negro, novamente, contribui para denunciar a discriminação na escola, clamar pelo respeito à cultura e história africana, ampliação dos direitos para além dos limites jurídicos, superando as desigualdades, sempre com o olhar voltado para uma educação igualitária, democrática e anti-racista.

Portanto, se a educação configura-se como um direito universal, nada mais natural que os indivíduos, sobretudo em ações coletivas, demandem o Estado, responsabilizando-o não

somente pelas carências, pela exclusão e por outras violações de direitos que decorram de ações ou omissões das políticas educacionais. E foi isto que o movimento negro fez. A partir da situação diagnosticada, passou a exigir do sistema educacional formal o reconhecimento da história dos descendentes de africanos e o respeito à diversidade, identificando na educação a possibilidade de se construir para esse grupo *outsider*³ uma identidade positiva.

Segundo Saviani (2006, p. 46), no contexto dos movimentos sociais (e com o movimento negro não foi diferente) tem-se uma ação de caráter nacional, em defesa da democracia e de lutas por garantias de direitos por meio de um ideário igualitário, impondo-se cada vez mais fortemente a exigência de se modificar por inteiro o arcabouço da educação nacional, o que implicava a mudança da legislação em vigor. Assim, a nova Constituição, promulgada em outubro de 1988, veio corroborar várias aspirações e conquistas advindas da mobilização da comunidade educacional, em prol da educação pública e dos movimentos sociais organizados.

Entre tais conquistas, podemos mencionar:

Art. 205 – A educação é direito de todos e dever do Estado.

Art. 206 – O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

III – pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino.

Art. 242 - § 1º O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro (BRASIL, 1988).

Considerando que a educação para a igualdade racial mereceu destaque especial na Constituição Federal de 1988, em que foi possível ver-se refletir antigas reivindicações das entidades da sociedade civil organizada por meio do Movimento Negro, o texto da Lei estabeleceu uma nova configuração para a escola, no sentido não apenas de assegurar igualdade de condições para o acesso e permanência dos vários grupos étnicos, mas também redefinindo o tratamento dispensado pelo sistema de ensino à diversidade racial que caracteriza a sociedade brasileira.

Apesar do reconhecimento governamental de que a história e a cultura negra no Brasil estão ausentes na formação dos cidadãos brasileiros, as estatísticas educacionais (CENSO, 2001) têm contribuído para reforçar o papel fundamental das questões raciais nos indicadores

³ O termo *outsider* advém dos estudos de Nobert Elias e John Scotson (2000), empreendendo uma reflexão teórica, que revolucionou os rumos da teoria social contemporânea, sobre os tópicos candentes das desigualdades e das relações de poder delas decorrentes. Ver ELIAS, N.; SCOTSON, J. *Os estabelecidos e os outsiders: sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade*. Rio de Janeiro: WVA, 2000.

de desigualdades educacionais, haja vista que os jovens procuram a Escola Básica para “reparar” estas distorções históricas como forma de apropriar-se objetivamente das oportunidades de acesso à Escola.

Para este estudo, como integrante do contexto educacional, apesar de não ser um eixo de aprofundamento, o jovem do Ensino Médio será caracterizado em sua especificidade, ao qual a modalidade de ensino pesquisada faz referências tanto nas Diretrizes Curriculares como nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Estas fontes serviram de análise, pelo fato de que a educação, como fator de reprodução das desigualdades raciais, ocupa um lugar de destaque pelo peso resolutivo que ela possui sobre as chances de integração do indivíduo na sociedade e sobre sua possibilidade de mobilidade social.

A diversidade marca a vida social brasileira. Diferentes grupos sociais se ordenam e se manifestam de maneira diferenciada. O campo e a cidade propiciam a suas populações vivências e respostas culturais diversas, que implicam ritmo de vida, ensinamentos de valores e formas de solidariedade distintas. Esse processo complexo presente na vida brasileira é ignorado e/ou descaracterizado pelas políticas curriculares da Educação Básica Média. Entretanto, significa também constatar as desigualdades no acesso a bens culturais por parte dos diferentes grupos, como os negros, em que determinantes de classe social, raça, gênero e diversidade cultural agem de forma marcante.

Durante vários anos, os professores foram formados por meio de uma visão homogeneizadora e linear, na qual valores básicos da composição monocultural branca são evidenciados em detrimento da negra. Essa neutralidade imposta pela formação fez com que valores básicos da composição multirracial⁴ (NOGUEIRA, 1998; SKIDMORE, 1976; SISS, 2003) da sociedade brasileira fossem ignorados. A valorização de um currículo eurocêntrico, que privilegiou o branco, masculino e cristão (SILVA, 2001, p. 94; BENTO, 2002), menosprezou os demais grupos dentro de uma perspectiva curricular e das atividades do cotidiano escolar. Os negros foram relegados a uma inferioridade imposta no interior da escola. Simultaneamente, a esses sujeitos foram determinadas as classes sociais inferiores da sociedade, segundo Fernandes (1965).

Durante muito tempo, a relação excludente presente na prática social mais ampla fez com que alunos negros fossem submetidos ao fracasso escolar. Várias teorias tentavam explicar essa deficiência com base em características biológicas que apontariam uma suposta

⁴ Para Nogueira (1998), o sistema multirracial brasileiro que diferia do norte-americano, originalmente birracial, estabelecia diferenças entre o “preconceito de marca”, inerente às relações raciais brasileiras, e o “preconceito de origem”, que caracteriza o modelo racial norte-americano.

inferioridade genética (SCHWARCZ, 1993) relacionada à raça. Essa perspectiva racial serviu, segundo Apple (1997), para que vários governantes e formuladores de políticas neoliberais e conservadoras legitimassem a eliminação dos direitos sociais e educacionais de pobres, mulheres e negros. Nessa direção, pode-se, afirmar com base nos estudos de Fernandes (1965), Hasenbalg (1979), Rosemberg (1996; 1998), Siss (2003), Gomes (2002), Coelho (2009, 2008), que a educação escolar, historicamente, tem sido uma das aliadas para que o negro assumira posição social inferior. Assim, a identidade⁵ racial é também uma questão de saber e poder. De acordo com Silva (2001, p. 100), "a própria história do termo mais fortemente polêmico, o de 'raça', está estreitamente ligado às relações de poder que opõem o homem branco europeu às populações dos países por eles colonizados".

Essas relações raciais desiguais, também são referenciadas por Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva (1997), Iolanda Oliveira (2003), Nilma Lino Gomes (2002), Jeruse Romão (1999), Ana Canen (1997) e Wilma Baía Coelho (2009), com as quais mediamos este estudo, e demais autores que possibilitaram o entrelaçamento teórico da pesquisa.

Essa dificuldade de a escola lidar com a temática do preconceito e da discriminação racial, muitas vezes permeada de estereótipos, que se reflete em práticas docentes que legitimam o silenciar das diferentes vozes que chegam a nossas salas de aula, nas quais as manifestações de racismo e discriminação racial, por parte de professores, alunos, equipe escolar, acontecem ainda que de maneira involuntária e inconsciente. A escola brasileira não foge a essa regra da naturalização do fenômeno das diferenças raciais. Os padrões estéticos e comportamentais aferidos pela escola não dão conta de privilegiar as diferenças étnicas e raciais da população que a procura. Essas produções contemporâneas, ao analisarem os discursos e práticas educativas, chamam atenção para a urgência de uma ressignificação da escola e do currículo como espaço de reinvenção das narrativas que forjam as identidades homogêneas. Nesse contexto, e a partir das autoras citadas, reconhecemos a relevância desse estudo no sentido de refletir sobre as novas formas de inclusão de sujeitos sociais com representação étnica-racial desigual e excludente nos currículos.

A representação que alunos e professores têm da escola é demonstrada por meio da linguagem, do discurso e nesse contexto ambos se reconhecem ou não. Trazemos as representações para o centro da discussão, por meio de autores basilares como: Chartier (1991; 1994; 1995; 2002), Bourdieu (1983; 1998; 2000) entre outros.

⁵ A Identidade, neste estudo, estará assentada na perspectiva teórica de Gomes (2005), para a qual: "identidade não é algo inato. Ela se refere a um modo de ser no mundo e com os outros, é construção social, cultural e política povoada de ambigüidades e conflitos, e não como algo estático" (p. 41 e 43).

Reconhecer essa complexidade que envolve as problemáticas sociais, culturais e étnicas constitui-se num papel fundamental a ser desempenhado no contexto da escola de Ensino Médio. Em primeiro lugar, porque é um espaço em que pode se dar à convivência entre estudantes de diferentes origens, com costumes e dogmas religiosos diferentes daqueles que cada um conhece, com visões de mundo diversas daquela compartilhada em família. Em segundo, porque é um dos lugares onde são ensinadas as regras do espaço público para o convívio democrático com a diferença preocupada (pressupõe-se) com a construção de uma ação pedagógica capaz de promover a igualdade racial.

Reconhecer essa diversidade racial significa valorizar características étnicas e culturais dos diferentes grupos sociais, bem como as desigualdades socioeconômicas e as relações sociais discriminatórias e excludentes que permeiam há séculos a sociedade brasileira. Porém, “pensar a diversidade não é apenas pensar o diferente. É compreender, também, que as diferenças são construídas ao longo do processo histórico, nas relações sociais e de poder” (GOMES, 2000), e ainda que essas relações provocam uma lógica uniformizadora e homogeneizante na escola e na sociedade, por meio do discurso da igualdade, de práticas histórico-culturais produzidas em variados contextos e em meio a relações de poder (APPLE, 1982).

Toda essa discussão faz-nos compreender que o sistema escolar contribui para manter e legitimar as situações de desigualdade social e cultural entre indivíduos e classes, uma vez que:

[...] para que sejam favorecidos os mais favorecidos e desfavorecidos os mais desfavorecidos, é necessário e suficiente que a escola ignore, no âmbito dos conteúdos do ensino que transmite, os métodos e técnicas de transmissão e dos critérios de avaliação, as desigualdades culturais entre as crianças das diferentes classes sociais. Em outras palavras, tratando todos os educandos, por mais desiguais que sejam eles de fato, como iguais em direitos e deveres, o sistema escolar é levado a dar sua sanção às desigualdades iniciais diante da cultura (BOURDIEU, 1998, p. 53).

A escola afirma a condição de ausência de desigualdades, pois sempre foi conduzida para o não-enfrentamento das diferenças. Ela, dessa forma, se configura como um espaço privilegiado da produção e da reprodução da desigualdade e tem entre seus mecanismos de sustentação de poder a seletividade dos conteúdos curriculares, o currículo oculto, a invisibilidade e o recalque da imagem e cultura dos segmentos sem prevalência histórica na nossa sociedade (SILVA, 1996).

Ademais, ignorar a realidade, optando pela neutralidade ou impondo uma uniformidade baseada na cultura comum a todos, como no caso de nossas escolas, favorece a reprodução de preconceitos e o silenciamento de práticas discriminatórias no interior delas.

A luta contra os estereótipos e os processos discriminatórios, assim como a defesa da igualdade de oportunidades e o respeito às diferenças, não é um movimento simples, pois os mesmos argumentos desenvolvidos para defender relações mais justas, dependendo do jogo político em que se inserem, podem ser re-significados para legitimar processos de sujeição e exclusão.

Segundo Faulhaber (2003, p. 312):

A diversidade étnica é explicada através da globalização que produz uma crise das ideologias nacionalistas, haja vista as demandas de movimento num paradoxo das relações de produção que ocorrem neste espaço de tensão social.

Percebemos que a reprodução de estereótipos e /ou ressignificação racial têm uma marca na escola, pois esta reproduz e ressignifica símbolos culturais que, segundo Gomes (2002), são historicamente marcados, como o significado social do cabelo, do corpo negro. Esses símbolos são considerados representações negativas, reforçadas em grande parte pelos professores. A dimensão histórica é usada para justificar a colonização e encobrir intencionalidades econômicas e políticas, até mesmo social, o que até hoje estigmatiza os negros, por conta de uma educação eurocêntrica que, arbitrariamente, oculta os demais grupos formadores da sociedade brasileira, como se esses grupos não tivessem passado, presente e tampouco futuro, ou seja, negação de seus valores históricos e culturais (GOMES, 2002, p. 24).

É preciso ultrapassar o âmbito das bem intencionadas polêmicas moralistas contra o preconceito e o estereótipo, que se circunscrevem ao efeito e não focalizam a estrutura do problema. Pensar na diversidade étnico-racial significa ir além do reconhecimento e do acolhimento das diversidades, da crítica aos racismos e às discriminações, assim como dos processos de exclusão e inclusão, individuais e grupais. Representa não somente fazer uma reflexão mais densa sobre as singularidades dos grupos racialmente discriminados, mas também indicar um novo olhar nas propostas curriculares, extrapolando os muros escolares e ressignificando a prática educativa, a relação com o conhecimento dentro de uma perspectiva basilar de referenciais teóricos que possam favorecer o entendimento das diferenças e assim subverter os padrões homogêneos impostos àqueles que historicamente foram (e ainda o são)

excluídos da sociedade. Portanto, vale ressaltar ou especificar que neste estudo tratamos de uma dessas diferenças: *a diferença racial*.

A partir do fim dos anos de 1970, quando os negros conseguem finalmente se organizar a ponto de criarem uma entidade de caráter político em escala nacional, o Movimento Negro Unificado, a grande questão para esse grupo *outsider* era revelar, denunciar os processos de discriminação velada aos quais estavam submetidos. Para tanto, o principal conceito do qual se lançou mão foi o conceito de *raça*, por que era por meio dele que se poderia chegar ao desmascaramento do racismo e, ao mesmo tempo, ao fortalecimento da identidade, reforçando a coesão grupal para o embate político.

Contudo, toda a discussão em torno do surgimento e da história do conceito de *raça* remete a um pensamento biologizante e eugênico que naturaliza de fato as diferenças. No entanto, o conceito de *raça* é revalorizado pelo Movimento Negro, de forma a ganhar uma conotação distante do sentido biológico outrora dominante. Tratava-se de reconhecer o poder classificatório que o conceito tem como importante operador nas relações raciais difundidas socialmente, isto é, reconhecer que a população agia (e age), nas relações sociais, orientada por esse conceito: classifica-se, discrimina-se com base nele. Essa discussão é levantada, com todas as diferenças teóricas, nas obras de Hasenbalg (2005), Skidmore (1976), Hanchard (2001), Guimarães (1999; 2002), Siss (2003), Hofbauer (2003), Munanga (1999). Porém, *raça* agora passará a ser pensada na chave da cultura: do pertencimento a um grupo de origem com características próprias que não são apenas fenotípicas, mas remetem a uma história comum e a uma mesma origem: africana – o que, de alguma forma, “garantiria” a geração da identidade. Trata-se de valorizar os traços da cultura negra e de afirmar, produzir uma auto-estima do negro que reivindicava mais espaço e mais direitos na sociedade. “E, no final dos 70, o discurso do Movimento Negro brasileiro começou a assumir concepções essencializadas de ‘negro’, com o objetivo de forjar uma identidade política combativa e de desmistificar a idéia de ‘democracia racial’” (HOFBAUER, 2003, p. 91).

No que tange ao seu significado nesta dissertação, optou-se, acompanhando o pensamento trazido pelos autores anteriormente citados, e para nortear o presente estudo, pela definição de *raça* como uma construção social e política que leva à inferioridade e discriminação.

Desse modo, refletir sobre a diversidade racial no âmbito da escola, envolvendo os professores, é oportunizar o conhecimento de suas origens como brasileiros e como participantes de grupos culturais específicos. Ao valorizar as diversas culturas presentes no Brasil, propiciamos ao aluno a compreensão de seu próprio valor, promovendo sua auto-

estima como ser humano pleno de dignidade, cooperando na formação de autodefesa a expectativas indevidas que lhe poderiam ser prejudiciais. Por meio do convívio escolar tendo como base a referida concepção, resgatam-se e compõem-se memórias, identidades e projetos coletivos da família, do grupo étnico, do bairro, da turma, da cidade, do estado, da região, do país.

Este pensar é ratificado por Azevedo (2000, p. 20), que afirma:

Ao mostrar as diversas formas de organização, como parentesco, grupos de idade, formas de governo, alianças político-econômicas, desenvolvidas por diferentes comunidades étnicas e diferentes grupos sociais, explicita-se que a diversidade cultural é fator de fortalecimento da democracia pelo fortalecimento das culturas e pelo entrelaçamento das diversas formas de organização social dos diferentes grupos.

É importante partilhar um cotidiano em que o simples "olhar-se" permite a constatação de que todos – professores e técnicos do trabalho escolar – são provenientes de diferentes famílias, diferentes origens e possuem diferentes histórias, desenvolvendo uma experiência de interação "entre diferentes", na qual cada um aprende e cada um ensina. Isso traz a consciência de que cada pessoa é única e, por essa singularidade, insubstituível. Todas essas diferenças estão presentes na relação entre os próprios professores. Nesse sentido, pode-se até afirmar que a reflexão sobre a diversidade racial nos conduz a um repensar do papel do professor (GOMES, 2000).

Para tanto, busca-se, de forma elementar, por meio deste estudo, compreender como o currículo escolar, enquanto construção social, resultado de um processo histórico, revelou o envolvimento da escola e do currículo com a reprodução das *diferenças raciais* e das desigualdades sociais, seja de forma explícita, pela negação do acesso ou pela separação em diferentes tipos de escola, seja de forma mais sutil, pelos critérios de seleção do currículo. Procurou-se também entender como o currículo poderá desempenhar na formação dos afrodescendentes uma posição crítica de sua realidade, possibilitando a produção de conhecimentos sobre o processo de construção da identidade negra no Brasil. Essa construção deverá também contribuir na constituição da memória coletiva do aluno e na identidade nacional que se reconstrói a cada dia, pois a diversidade racial vive-se, ensina-se e aprende-se cotidianamente numa dimensão construtiva e coletiva.

Na perspectiva apontada por essa questão e motivada pelos questionamentos e pelas reflexões acima mencionados, a pesquisa volta-se para a investigação *das representações de professores sobre as relações raciais de negros, no currículo escolar da rede estadual de*

Ensino Médio, no período de 2007 a 2008. O recorte temporal adotado considerou a promulgação da Lei nº 10. 639/03 e a implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (DCNER), de 10 de março de 2004, que se constituem em documentos oficiais educacionais, e que, como discursos arrazoados, serviram de análise neste estudo. Sabe-se que é possível discutir essa problemática a partir da formação de professores, bem como por meio da concepção de currículo que estes têm e como isto está representado no âmbito da escola.

O estudo apresenta os seguintes objetivos:

- Investigar as representações de professores sobre as relações raciais no currículo da rede estadual de Ensino Médio;
- Identificar as representações dos professores acerca das relações raciais por meio dos documentos escolares;
- Analisar as representações dos professores de História, Arte e Literatura por meio de seus planos de curso e as inter-relações com os documentos oficiais acerca do negro no contexto escolar.

Esta pesquisa, inicialmente, para chegar à escola, apropriou-se de forma exploratória de alguns estudos. Para isto, utiliza como fonte bibliográfica: livros, teses, artigos, periódicos, entre outros. Dentre os levantamentos realizados, destacamos o Banco de Teses da Capes, no período de 2000 a 2006⁶; os Cadernos CEDES, no período de 2000 a 2007⁷, em que poucas foram as publicações referentes às relações raciais, com destaque para o nº 51/ 2000; nº 57 e 58/2002; nº 59, 60 e 61/2003; nº 67/2005. Esse levantamento demonstrou o número ainda exíguo de teses e dissertações acerca da temática das relações raciais, embora alguns guardem semelhanças com a nossa elaboração. A partir de então, fez-se a opção de referencial teórico para o alcance de nossos objetivos.

Feito este estudo preliminar, optamos por trabalhar com alguns autores que consideramos fundamentais para as discussões acerca das relações raciais como: Silva (1997),

⁶ ressaltando as diversas temáticas que envolvem os negros, como: ações afirmativas, relações raciais e contexto escolar, cor (2000); identidade, multiculturalismo (2001); racismo, branquitude, diferenças e desigualdades, beleza negra (2002); samba, pertencimento racial, mulheres negras (2003); sincretismo e questão racial, o negro e a educação, cidadania negra, relações raciais em livros didáticos, história da frente negra (2005); segregação, racismo e anti-racismo, religiões africanas, raça e justiça (2006);

⁷ “Café e educação no século XIX”; “Funkeiros, timbaleiros e pagodeiros: notas sobre a juventude e música negra na cidade de Salvador”; “Cidadão, mostre-me a identidade” e “ O desejo da liberdade e a participação de homens livres, pobres e ‘de cor’ na Independência do Brasil”; “Políciais e populares: Educadores, educandos e a higiene social”; “As páginas de História”; “Projeto pedagógico dos Parâmetros Curriculares Nacionais: identidade nacional e consciência histórica”; “Ensino de História e diversidade cultural: desafios e possibilidades”.

Gomes (1995, 2002), Coelho (2009) que trouxeram importantes contribuições na formação de professores quanto às questões raciais no Brasil, e ainda Canen (2001), Giroux (1997), Moreira (2006) na perspectiva do currículo para a diversidade. Já para dar suporte às representações de professores, trazemos Chartier (1991) e Bourdieu (1998), cuja contribuição de tipos de sociedade, poder simbólico, representações, linguagem, discurso será importante nessa investigação, bem como Bardin (2007), Orlandi (2004) e Mazière (2007) para analisar os dados de caráter qualitativo, pois nos centramos na metodologia de Análise do Discurso (Bardin, 2007), que não se baseia somente em um procedimento técnico, visto que se apresenta como uma busca constante entre teoria e prática no campo das investigações sociais.

Segundo Chartier (1994, p. 97), a Análise do Discurso pode ser entendida como “a identificação das estruturas e das relações que, independentemente das percepções e das intenções dos indivíduos, comandam os mecanismos econômicos, organizam as relações sociais, engendram as formas dos discursos”.

Mazière (2007, p. 17) afirma que “a língua e a linguagem na Análise do Discurso são campos individuais e sociais [...] instrumento criado e fornecido pela sociedade”. Entretanto, o analista de discurso não é uma pessoa neutra. Nunca. Ele deve assumir uma posição quanto ao sujeito investigado, valendo-se das representações para explicar o fenômeno pesquisado.

A Análise do Discurso possui rigor científico, além de basear-se em metodologias quantitativas buscando compreensão e lógica em sistemática qualitativa. Portanto, busca-se maior significado no material qualitativo a fim de se conhecer as representações acerca das relações raciais que os professores apresentam através de seus discursos, linguagens, ações, reconhecendo as diferenças singulares do negro na escola.

Nesta perspectiva, o estudo tem como objetivo analisar as representações das relações raciais dentro da lógica chartieniana, que de um lado constata que toda construção representativa pelos discursos é ela própria socialmente determinada, limitada pelos recursos desiguais (de linguagem, conceituais, materiais etc.) de que dispõem os que a produzem; de outro, propõe a compreensão da lógica prática que regula as condutas e ações dos sujeitos, teoria reafirmada por Bourdieu (1983, p. 76). Manter-se a distinção entre essas lógicas é o único meio de evitar “dar como princípio da prática dos agentes a teoria que se deve construir para explicar sua razão”. Assim, a construção discursiva dos sujeitos do estudo em questão remete, necessariamente, às posições e às propriedades sociais objetivas, exteriores ao discurso, que caracterizam os diferentes grupos, nesse caso os negros, comunidades ou classes que constituem o mundo social.

O fenômeno social das relações raciais será explicado, segundo Chartier (1994, p. 104), por “representações coletivas que incorporam nos indivíduos as divisões do mundo social e estruturam os esquemas de percepção e de apreciação a partir dos quais estes classificam, julgam e agem”.

Algumas reflexões são plausíveis para compreendermos que as representações são criadas para que as pessoas possam interagir com o mundo tanto física como intelectualmente. Partilhamos o mundo com os outros, portanto as representações, sejam elas sociais ou não, são fundamentais na vida cotidiana. Para conhecer as representações de professores, é necessário compreender a história pessoal deles, percebê-los como membros de uma classe social e no meio em que estão inseridos. O papel e a origem das representações são definidos pela sociedade na qual elas se encontram.

O enfoque adotado para a realização deste estudo é o descritivo-interpretativo, assumindo a caracterização do consenso da análise discursiva enfatizada por Chartier e Bourdieu, o que favorecerá a compreensão do fenômeno, segundo as perspectivas dos participantes da situação em estudo, trazendo ao meio acadêmico um novo conhecimento a respeito do tema.

Vale ressaltar ainda que, para a compreensão da modalidade de ensino sugerida para este estudo, teremos como documentos oficiais as Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio, os Parâmetros Curriculares Nacionais, as Diretrizes para as Relações Étnico-Raciais e o Projeto Político-Pedagógico da Escola – *locus* de investigação. Estes instrumentos transversalizarão o texto sobre as *representações* de professores do Ensino Médio, pois concordamos que a educação é um processo histórico que se constitui no âmbito da sociedade e, por isso, em sua forma de veicular o conhecimento estão presentes as contradições constitutivas das representações dos indivíduos em face destas. Entretanto, o processo educacional não se desenvolve de forma espontânea, livre de interferências raciais, sociais, econômicas e culturais, mas segundo a maneira que determinados grupos no poder pensam e concebem essas organizações. Aqui, encontra-se a Escola Média Básica, e o papel que ela precisa desenvolver na sociedade da qual faz parte.

A pesquisa fora realizada em escola estadual de Ensino Médio, no município de Belém, estado do Pará. A decisão de realizar a investigação *in loco* se justifica pelo fato de não ser a área de atuação profissional da pesquisadora e pelo reconhecimento de condições da pesquisa, pois o Ensino Médio é entendido como a modalidade de ensino cuja demanda parece crescer na sociedade brasileira e entre os jovens negros. O Ensino Médio necessita formar jovens que, ao concluí-lo, tenham condições de acesso ao ensino superior. Por outro

lado, o currículo deverá favorecer o acesso ao conhecimento e o exercício da cidadania para além da representação política tradicional. Nesse contexto, esta pesquisa se propõe estudar as *representações* dos professores e suas inter-relações com os documentos oficiais nas instituições de ensino, que viabilizariam a realização e a possibilidade de permitir maior reflexão a respeito das relações raciais no âmbito da escola de Ensino Médio.

Utilizam-se como amostra 04 (quatro) professores de 1ª a 3ª série, para responderem ao instrumento de coleta: entrevista semi-estruturada, baseada em categorias de estudo como professor, cidadania, currículo, discriminação e racismo. Esse número de sujeitos justifica-se pelo fato de na Escola onde realizamos a pesquisa constarem somente 05(cinco) professores das disciplinas História (2), Artes (1) e Literatura (2); desse modo, não reduziram a importância dos dados coletados e seus resultados.

O estudo adotou a metodologia de pesquisa qualitativa com abordagem descritiva-interpretativa, sendo que o modo de investigação que o fundamenta é a teoria da representação. Segundo Chartier (1990, p. 183), as representações “são frutos de construções histórico-sociais, e, portanto, não são neutras. Elas estão balizadas por meio das percepções dos grupos sociais sobre a realidade que os cerca, as quais cristalizam, subvertem ou reproduzem em função dos interesses do próprio grupo”.

Este procedimento foi adequado para a pesquisa de campo, importante momento da investigação, quando buscamos realizar um exame detalhado de uma determinada situação, em um enfoque descritivo-interpretativo.

Como técnicas de coleta de dados foram utilizadas a análise documental e a entrevista semi-estruturada. Para análise dos documentos escritos e orais, adotamos as idéias de Bardin (2007, p. 153) relativas à Análise do Discurso, por considerar ser possível a organização sistemática dos dados fazendo:

operações de desmembramento do texto em unidades, em categorias segundo reagrupamentos analógicos. Entre as diferentes possibilidades de categorização, a investigação dos temas, ou análise temática é rápida e eficaz na condição de se aplicar a discursos directos (significações manifestas) e simples.

Desse modo, propomos categorizações, “transformando os dados brutos do texto” (BARDIN, 2007, p. 103), pois segundo a autora, é possível a composição por recorte, agregação e enumeração, que permite ao pesquisador atingir uma representação do conteúdo ou da sua expressão discursiva, o que aconteceu por meio das representações orais e escritas. Para tanto, nos documentos orais, resultantes de entrevistas, utilizamos três eixos de análise, a

saber: no primeiro eixo trabalhamos as questões, da entrevista, referentes às percepções sobre o lugar e a prática desse professor; a concepção de cidadania; a concepção de aluno; e a concepção de currículo, com o propósito de compreender como se estabelecem as representações de professores a partir de sua prática. No segundo eixo, exploraremos as questões direcionadas acerca das concepções de discriminação vivida e percebidas no Brasil e o cotidiano escolar. Finalmente, no terceiro eixo, abordaremos a questão que trata sobre a imagem do negro percebida e representada por esses professores.

O estudo se organiza da seguinte forma:

O primeiro capítulo intitulado *TRAJETÓRIA DE UM ESTUDO*, versa sobre a trajetória metodológica para explicar as representações no currículo, relações raciais e formação de professores. Apresenta-se o objeto estudado abordando o quadro metodológico no qual se insere a opção – as representações – e os procedimentos empregados para a coleta e análise dos dados. Também neste capítulo apresentamos os documentos escritos: oficiais e escolares, que se constituem em *corpus* de arquivo, entrelaçando-os de modo a perceber o discurso posto tanto pelos legisladores como por aqueles que têm o dever de promover a educação da não-diferença, ou seja, os professores.

O segundo capítulo intitulado *AS REPRESENTAÇÕES E A DIFERENÇA RACIAL NA EDUCAÇÃO*, procura responder aos anseios do grupo negro em relação à educação e como isso se materializa nas práticas pedagógicas curriculares, na formação de professores e nas estratégias de promoção da igualdade racial no cotidiano das salas de aula de nossas escolas públicas. A intenção é, além de mostrar o contexto e o modelo educacional, em que as representações por uma educação da não-diferença são construídas, verificar a linguagem discursiva dos professores do Ensino Médio acerca das relações raciais, presentes no cotidiano escolar e de que maneira este discurso contribui ou não para a ocultação da percepção do negro de modo significativo no espaço escolar.

Por fim, as aproximações conclusivas apresentam as considerações apontadas pelo estudo, propondo uma síntese que destaca um duplo movimento nos discursos dos documentos escolares: a negação do preconceito e da discriminação concomitante ao discurso que *naturaliza* a condição imposta aos jovens negros do Ensino Médio.

1º CAPÍTULO: TRAJETÓRIA DE UM ESTUDO

1.1 *Nas meadas da tessitura*

No espaço assim trançado se inscreve todo trabalho situado no cruzamento de uma história das práticas, social e historicamente diferenciadas, e de uma história das representações inscritas nos textos ou produzidas pelos indivíduos (CHARTIER, 1991, p.179).

Metaforicamente, nas meadas de construção da tessitura desse trançado de pesquisa pretendemos verificar a linguagem discursiva dos professores do Ensino Médio acerca das relações raciais, presente no cotidiano escolar, e de que maneira este discurso contribui para a ocultação da percepção do negro de modo significativo no espaço escolar. Assim como para confeccionar uma peça vestual muitos fios são usados, do mesmo modo, especificamente neste trançado, uma articulação de fios será feita no discurso, na prática dos professores por meio de seus planos de curso, na história emergente nos documentos orais e escritos e na literatura especializada sobre relações raciais e educação. Uma tessitura complexa de relações sobre si e sobre a escola, na medida em que sentidos e significados são partilhados no cotidiano. Ou seja, “as percepções do social não são de forma alguma discursos neutros: produzem estratégias e práticas (sociais, escolares, políticas) que tendem a impor uma autoridade à custa de outros, por elas menosprezados enunciando desafios de poder e dominação” (CHARTIER, 1987, p. 17).

Todo “trançado” é inconclusivo. Há sempre alguém que olha, pensa e diz: “esse trançado poderia ser assim...”, deixamos “buracos” entre os pontos, onde outros poderão pensá-lo e (re) fazê-lo apresentando uma outra peça que não a mesma que ora demonstramos neste estudo. É preciso compreender, assim, que, no discurso acerca do negro tecido na escola, vamos encontrar movimento, discursos sendo naturalizados/ desnaturalizados/ naturalizados de outra forma, o tempo todo e em todos os espaços (na sala de aula, nos corredores, na sala dos professores, no pátio de recreio, na cozinha, no portão e por aí vai...): aqueles que professores, alunos e todos que circulam pela escola trazem da família, das instituições sociais e religiosas, do rádio, da televisão; aqueles outros que estão nas Leis, nos Conselhos de Educação; aqueles ainda criados e afirmados pela escola por meio de seu Projeto Político-Pedagógico e dos planos das disciplinas. Todos esses discursos, com sua carga de positividade ou de negatividade, bem como em sua importância relativa, estão na escola Básica de Ensino Médio e tensionam-se mutuamente. No entanto, só notamos alguns

deles e não aprendemos a fixar o modo como a maioria organiza-se e torna-se representações de “verdades para os que deles se apoderam ou os recebem” (CHARTIER, 1991, p. 181). Nesse sentido, este estudo se debruçará nos discursos dispostos nos documentos oficiais, a saber: Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – DCNEM, Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs, Diretrizes para as Relações Étnico-Raciais – DCNER; e nos documentos escolares: Projeto Político-Pedagógico – P.P.P e Planos das disciplinas História, Arte e Literatura.

Pretendemos também marcar, exercendo o próprio poder de controle de seu enunciado, o campo semântico no qual este estudo tematiza-se: as relações raciais e a educação. Desse modo, utilizamos a abordagem qualitativa, por considerarmos ser a mais adequada para compreender o significado e a intencionalidade das representações por meio da linguagem, práticas e ações observáveis em seus conteúdos e atividades contidas nos planos de curso, que se constituem em documentos escolares de professores da Educação Básica, na modalidade de Ensino Médio, das disciplinas História, Arte e Literatura. Buscou-se relacionar os documentos escolares com os documentos oficiais servidos de base para a percepção das contradições e dos distanciamentos entre o que é manifestado oficialmente e o que é materializado nos planos efetivos dos professores, reveladores do nível de sensibilidade desses agentes da educação, consultados para desenvolver o tema.

Segundo Minayo (2001, p.10), a pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela trabalha com um universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes que correspondem a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. Desse modo, este tipo de pesquisa é aquele que agrega a questão do significado e da intencionalidade das representações como inerentes aos atos, às relações e às estruturas sociais, pretendendo apreender a totalidade coletada, com vistas, em última instância, a atingir o conhecimento de um fenômeno que é significativo em sua singularidade.

Este estudo tem como objeto de investigação as representações de professores do Ensino Médio acerca das relações raciais no currículo escolar em uma instituição de ensino em Belém do Pará, no período pós-implementação da Lei nº 10.639/03⁸. Seu objetivo é identificar os modos pelos quais a questão étnico-racial se apresenta no sistema educacional

⁸ Recentemente, o presidente Luiz Inácio Lula da Silva promulgou no dia 10 de março de 2008, a Lei nº 11.645, que modifica o art. 26 da Lei nº 9.394/96, incluindo obrigatoriamente no currículo de todas as escolas de ensino fundamental e médio particular e público, de todo o país, a disciplina “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena” (Diário Oficial da União de 11 de março de 2008). Ressaltamos que este estudo tratará somente do disposto na Lei nº 10.639/03.

do Ensino Médio do Estado do Pará por meio dos planos de curso das disciplinas História, Arte e Literatura e as inter-relações com os documentos oficiais acerca do negro no contexto escolar.

Pensar a questão racial no contexto educacional e, especialmente, no âmbito da escola de Educação Média Básica é importante por diversas razões. Destacamos, porém, uma delas. Como a educação no Brasil sempre esteve, ao menos no plano discursivo e das representações, preocupada com a formação do aluno e seu preparo para o exercício da cidadania, faz-se necessária a valorização das diferenças, mas não uma diferença qualquer e sim *a diferença racial*, na reorganização do espaço escolar, principalmente quando se compreende que, geralmente, esse espaço vem sendo definido como o lugar da assimilação de iguais, negando, assim, a pluralidade étnico-racial reivindicada por diferentes grupos sociais.

O local de referência da pesquisa requer um olhar atencioso, que reitera a importância do tema e do objeto. O Estado do Pará, de acordo com os dados MEC/INEP de 2003, teve 331.627 matriculados no Ensino Médio, enquanto no Ensino Fundamental foram 1.624.301. Logo se tem uma discrepância na oferta de educação para todos. Portanto, o Ensino Médio é, neste contexto, uma instância fundamental para a busca de soluções que viabilizassem a reversão do quadro existente: desigualdade e discriminação.

Gatti (2002) afirma que o pesquisador, orientado pelo enfoque que escolhe para trabalhar, tem ampla liberdade teórico-metodológica para realizar seu estudo. Por isso, optamos por trabalhar com a análise documental (documentos legais oficiais e documentos escolares), cujas formulações foram inspiradas em Bardin (2007), relativas à análise do discurso direto (significações manifestas), bem como em Chartier (1991, 1994, 1995, 2002) e Bourdieu (1983, 1998, 2000), para compreensão das representações por meio da linguagem e do discurso, as quais se desdobram neste estudo em dois tipos de análise: uma para documentos escritos e outra para documentos construídos com base nos depoimentos de professores, coletados na entrevista semi-estruturada. Desse modo, temos a clareza de que o trançado disposto neste estudo possibilitará a compreensão de como as representações dos professores talvez possam se constituir em entraves para o engajamento da Lei nº 10.639/03 de forma efetiva na escola de Educação Básica.

Inicialmente, faremos a análise dos documentos escritos, sejam estes os documentos oficiais ou os escolares, entrelaçando-os de modo a perceber o discurso posto tanto pelos legisladores como por aqueles que têm o dever de promover a educação da não-diferença, ou seja, os professores.

Em seguida, para consubstanciar nossa análise, apresentaremos os dados coletados na entrevista dos professores, agentes desta pesquisa, nos quais definiremos como categorias: professor, cidadania, currículo, discriminação e racismo, por considerá-las importantes no estudo sobre as relações raciais e a educação.

1.2 O *lócus* da pesquisa

O Ensino Médio no Brasil é historicamente marcado por não possuir uma identidade definida (ZIBAS, 2001 e OLIVEIRA, 1997, 2001), pois ora está relacionado à preparação do educando para os estudos posteriores, ora à preparação para o mundo do trabalho (Resolução nº 03/1998 – CNE).

Entretanto, o desenvolvimento histórico dessas concepções vai mostrar que a iniciativa estatal primeiro criou escolas profissionais, no início do século XX, para só nos anos 1940 criar o Ensino Médio (KUENZER, 2007). A partir de então, essas concepções estiveram de alguma forma desarticuladas, uma vez que a dualidade estrutural nem sempre responde a demandas de inclusão/exclusão (ZIBAS, 2001); o Ensino Médio promove a inclusão dos socialmente incluídos (brancos), à medida que, para os excluídos (negros), a escola continua sendo um produto social desigualmente distribuído. Para Henriques (2001), desigualdades no ingresso aos diferentes tipos e níveis de ensino persistem, ainda que se manifestem hoje de forma menos maciça e mais sutil. Essas desigualdades são percebidas por fatores socioeconômicos, raciais, localização (urbana, rural) e por tipo de rede escolar (pública; particular).

É na escola de Ensino Médio que a relação entre Educação e Trabalho, entre o conhecimento e a atividade prática, é tratada mais explicitamente, fato este claramente expresso na Lei nº 9.394/96, precisamente em seu artigo 22, que destaca como uma das finalidades do Ensino Médio a preparação básica do jovem para o trabalho e a cidadania, para que este possa continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores. Essa mesma lei, ao ressaltar a parte que trata dos princípios e fins da educação nacional, reforça e aponta como uma de suas finalidades o pleno desenvolvimento humano, incluindo o preparo do sujeito para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho, ressaltando a vinculação entre educação escolar, o trabalho e as práticas sociais (BRASIL,1996).

Essa rápida análise do desenvolvimento histórico do Ensino Médio no Brasil se faz necessária para que se compreenda o caráter político de sua concepção, determinada pelas características do desenvolvimento social e econômico do país, provocadores de desigualdades educacionais aos jovens negros do Ensino Médio. Os indicadores de desigualdades têm revelado a importância dos indicadores educacionais de acesso ao ensino formal e de anos de estudos completos na definição dos contornos de nossa sociedade (HASENBALG; SILVA, 2000), e das diferenças entre os estratos sociais e entre os grupos raciais na realização educacional (HASENBALG, 1979; HASENBALG et al., 1999; HENRIQUES, 2001).

Em se tratando de Estado do Pará, a situação não difere do contexto nacional, agravado pelo fato de os índices da Educação Básica nos remeterem a uma realidade preocupante, uma vez que há um descompasso entre o que é previsto pela Legislação e o que de fato é realizado nas escolas (PARÁ, 2008). O Censo Educacional (2005) aponta que o Pará é o Estado que oferta maior número de matrículas no Ensino Médio e que é a escola pública que possui a responsabilidade maior com relação à educação da grande maioria dos jovens deste Estado. Porém, considerando o número de matrículas inicial e o fato de que $\frac{1}{4}$ dos jovens do Estado são excluídos da escola todos os anos, constatamos que muitos desses jovens já têm seu futuro ameaçado por não terem assegurado um direito que lhes é de posse. Observemos o quadro a seguir:

QUADRO 1 – Matrículas no Ensino Médio

Tabela – Matrícula no ensino médio, por faixa etária							
Brasil, Regiões e UF - 2005							
Abrangência Geográfica	Total	Percentual de matrículas por faixa etária					
		De 0 a 14 anos	De 15 a 17 anos	De 18 a 19 anos	De 20 a 24 anos	De 25 a 29 anos	Mais de 29 anos
Brasil	9.031.302	0,9	51,9	23,9	15,9	3,5	3,9
Norte	739.565	0,8	35,0	25,8	25,4	6,4	6,6
Nordeste	2.669.335	0,9	35,7	26,2	25,4	5,9	5,9
Sudeste	3.767.400	0,6	61,1	23,6	10,0	2,0	2,7
Sul	1.221.253	1,7	67,8	19,0	8,1	1,6	1,9
Centro - Oeste	633.749	1,5	54,7	23,5	13,9	2,9	3,5

Fonte: MEC/INEP – 2005.

A situação do Ensino Médio se agrava mais quando consideramos que a faixa etária atendida nesse nível de ensino é ampla, por algumas razões. Em primeiro, porque os jovens chegam ao Ensino Médio fora da idade própria, devido à elevada distorção idade-série pelas evasões e repetências no ensino fundamental. Em segundo, porque há um grande número de adultos que voltam à escola para conclusão de estudos.

Marcelo Paixão (2008), em estudo apresentado tomando por base dados da PNAD/2007 – 2008, afirma que houve uma redução na diferença das taxas de analfabetismo entre o grupo de pretos e pardos e o grupo de brancos, das pessoas com 15 anos de idade ou mais, nos anos de 1995 e 2006. No primeiro grupo, o índice passou de 23,5% para 14,6% e, no segundo, de 9,6% para 6,5%. Isto ocorreu porque, neste intervalo, a taxa de alfabetização entre as pessoas pretas e pardas cresceu mais (8,9 pontos percentuais) do que das pessoas brancas (3,0 pontos percentuais). Porém, em 2006, a diferença ainda era bem acentuada: o analfabetismo de pretos e pardos era, proporcionalmente, superior em 124,6% ao dos brancos (p. 67).

Estes dados acima, não condizem com a situação verificada no Estado do Pará (I Conferência Estadual de Educação, 2008), uma vez que cerca de 11,9% da população do Estado entre 5 e 17 anos não está freqüentando a escola, o que é um número acima da média nacional de 9,6% e de 10,3% da região Norte.

O quadro negativo da Educação no Ensino Médio Paraense é reforçador de desigualdades impostas aos jovens negros desta modalidade de ensino e nos mostra o quão alarmante estão os indicadores. De acordo com os dados do INEP (2007), a taxa de aprovação é de 67,7%, a taxa de reprovação é de 13%, e a de evasão apresenta o crítico índice de 25%. O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) no Pará é de 2,6. Portanto, o Pará apresenta a segunda menor taxa de escolarização bruta no Ensino Médio da região, a pior taxa de escolarização líquida na região nesse nível de ensino e um dos maiores índices de abandono no Ensino Médio. De modo a asseverar o que afirmamos, em 2006, segundo Paixão (2008, p. 76), “enquanto mais de quatro em cada 10 jovens brancos nem estudavam ou não estavam em algumas das três séries do Ensino Médio, entre os jovens pretos & pardos esse número era superior a seis”.

O Ensino Médio Paraense precisa ser estruturado de forma a atender os jovens negros e brancos e todos aqueles que foram excluídos dos processos formais de educação, pelas vias da evasão e repetência, independente de sua origem de classe, raça ou cor, bem como propiciar situações de aprendizagem que estimulem a construção crítica de conhecimento, a problematização, e as variadas situações de aprendizagem, que possam superar esses mecanismos de exclusão a que os negros são submetidos, não numa perspectiva

compensatória, mas numa perspectiva de superação, que os coloque em condições de identificar, compreender e suprir ao longo de sua história suas necessidades de desconstruir o mito⁹ da democracia racial¹⁰ na sociedade brasileira, tal mito difunde a crença de que, se os negros não atingem os mesmos patamares que os não negros, é por falta de competência ou de interesse, desconsiderando as desigualdades seculares que a estrutura social hierárquica cria com prejuízos para os negros (DCNER, 2004, p. 12).

Desse modo, não há como reduzir o campo explicativo dessa desigualdade educacional, na Escola Básica, às variáveis socioeconômicas. Certamente que essas variáveis são um componente importante na explicação do problema, mas não em sua totalidade, pois a persistência do preconceito, da discriminação racial e do racismo são veios que basilam as escolas brasileiras. Por isso, reputamos de fundamental importância à escolha do Ensino Médio para o propósito a que se destina este estudo: promover a superação da desigualdade e da *diferença racial* nas escolas públicas paraenses.

Reconhecemos que esse tipo de discussão está repleto de complexidade, e faz-se necessário que lancemos um outro olhar para o interior da escola, para as relações estabelecidas entre os documentos oficiais e o representado pela escola a fim de apreendermos o que a realidade está nos mostrando. Vejamos a seguir:

1.3 Análise documental

Embora tenhamos como objeto verificar as *representações* de professores acerca das relações raciais no currículo escolar, optou-se por tomar, como ponto de partida, a análise de alguns documentos oficiais e escolares, que se constituem em *corpus* de arquivo (BARDIN, 2007), a saber: Lei nº 10.639/03; Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio; Parâmetros Curriculares Nacionais; Diretrizes para as Relações Étnico-Raciais; Projeto Político Pedagógico da Escola – *locus* de investigação e os Planos das disciplinas História, Arte e Literatura, por considerar três aspectos fundamentais: primeiro, porque esses documentos oficiais propõem uma modificação estrutural no Ensino Médio e supunha-se que as mudanças

⁹ *Mito* - Guimarães (2002) afirma que, para os antropólogos, não se confunde com “falsa ideologia”; significa a expressão simbólica de um conjunto de ideais que organizam a vida social de certa comunidade. Siss (2003) nos diz que “o mito, enquanto instrumento formal da ideologia, possui um efeito social que pode ser entendido como o resultante social da convergência das determinações econômicas, políticas ou ideológicas”.

¹⁰ Sobre o “mito da democracia racial”, ver alguns autores que o discutem: Florestan Fernandes (1965), Carlos Hasenbalg (1979) e Lilia Schwarcz (2000).

conclamadas pelo movimento negro e pelos estudiosos das relações raciais, no que se refere ao enfoque dado aos negros, já estivessem agindo de forma significativa para a desmistificação do mito da democracia racial; segundo, porque se trata de um universo de material que, em sua totalidade, atinge a categoria docente nacional, pois o trabalho pedagógico docente e institucional deve pautar-se nesses referenciais; terceiro, devido ao fato de poderem ser submetidos à análise das representações por meio das quais os jovens negros do Ensino Médio percebem-se ou não, refletindo o modelo de sociedade idealizado, inclusive, no que se refere à construção das relações a partir da *diferença racial* e da diversidade de grupos fenotípicos que constituem o povo brasileiro.

1.3.1 Os enunciados nos Documentos Legais: a representação negra, um ritual pedagógico a favor da diferença racial

Muitas são as razões que fizeram de 1988 um ano marcante na história educacional brasileira. Com o centenário da abolição da escravatura e com a promulgação da Constituição, o Brasil passa a admitir a existência do racismo como prática criminosa no cotidiano social, cultural e educacional do país, considerando-o como crime inafiançável (GUIMARÃES, 2004, p. 71). Embora signatário de documentos internacionais anti-racistas, a exemplo da Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e outras Formas de Intolerância, ainda se postulava a teoria da democracia racial cujas representações de efeito perduram. Esse reconhecimento engendrou a construção de documentos legais de regulamentação e de definição penal para esse tipo de crime, além de ações visando ao combate de manifestações discriminatórias nas escolas e em todo e qualquer espaço social. A partir dos marcos legais em vigor, o Ministério da Educação definiu diretrizes, por meio das quais as escolas possam promover a cultura negra, como ação prioritária do combate às desigualdades raciais e educacionais nas escolas, enquanto reconhecimento das diferenças que possibilitam um novo hábito de convívio, reciprocamente respeitoso entre alunos de diferentes fenótipos e culturas.

Antônio Sérgio Guimarães, em estudo realizado para analisar as práticas discriminatórias e as situações sociais reais que são propícias à sua concretização, parte do argumento de que a discriminação racial em nosso país vem sempre acompanhada pela arbitrariedade e pela violência aos mais elementares direitos de cidadania (2004, p. 22 e 23). Apesar de a Constituição Federal de 1988 destacar a promoção do bem-estar de todos sem

quaisquer formas de preconceito e de discriminação como objetivo fundamental da nação, foi necessária a criação da Lei nº 7.716, de 05 de janeiro de 1989, que define os crimes que resultam de práticas preconceituosas de raça ou de cor e estabelece que: “praticar, induzir ou incitar a discriminação ou preconceito de raça, cor, etnia, religião ou procedência nacional (Art. 20)¹¹ sujeita o infrator a pena de reclusão de um a três anos e multa”.

Ante isto tudo, os discursos acerca das relações raciais levam a crer que esses materiais documentais (aqui nos referimos aos de nossa análise) chegam ao século XXI com questões ainda primárias, de um pensamento subjacente ao “paraíso racial”, referente a antigas representações raciais não superadas, pois estão colocadas como subsídios de contribuição para uma educação anti-racista e de construção da cidadania dos alunos, em particular, aos negros, de modo a transformá-los em cidadãos participativos nos moldes demandados pelo regime democrático. Pressupõe-se que sua elaboração parte da valorização da diversidade que constitui o povo brasileiro. Assim sendo, estabelecem-se parâmetros para que o professor da Educação Básica tenha como recurso um material que subsidiará seu trabalho, não só no que se refere às especificidades das disciplinas preconizadas pela Lei nº. 10.639/03, mas também aos conteúdos gerais de cunho ideológicos que aparecem no bojo dos específicos. Nesse particular, dá-se um sentido novo ao educar, como um processo de criação de condições intersubjetivas para que se viva, tendo como princípio básico o respeito e a valorização das diferenças.

É possível perceber que os discursos, embora de origens diferentes, são uma prática, uma ação do sujeito sobre o mundo. Por isso, sua aparição nos documentos oficiais analisados neste estudo deve ser contextualizada como um acontecimento, pois funda uma interpretação e constrói uma vontade de verdade. Quando pronunciamos um discurso/enunciado agimos sobre o mundo, marcamos uma posição simbólica (BOURDIEU, 1998), ora selecionando sentidos, ora excluindo-os no processo interlocutório. Talvez seja porque todos visam aos mesmos destinatários e ao mesmo objetivo, isto é, evidenciar aos professores e à escola de Ensino Médio não só um caminho, uma passagem, uma diretriz, mas a preocupação com a eficiência desse material no processo educativo, a fim de superar as desigualdades ocultas, silenciadas.

¹¹ De acordo com Guimarães (2004), originariamente a Lei nº 7.716/89 não continha esse artigo. Foi acrescentado através da Lei nº 8.081/90, que “estabelece os crimes e as penas aplicáveis aos atos discriminatórios de preconceito de raça, cor, religião, etnia ou procedência nacional, praticados pelos meios de comunicação ou por publicação de qualquer natureza”. Esse artigo, novamente, sofre alteração pela Lei nº 9.459/97, que altera os artigos 1º e 20 da Lei nº 7.716/89 e acrescenta parágrafo ao artigo 140 do Código Penal que trata da injúria.

Se o processo pedagógico, enquanto ritual de passagem, é tão central na formação do ser humano, na construção do conhecimento, dos valores e das identidades (ARROYO In: GOMES, 1995, p. 21), o mínimo a fazer é não ignorar essa realidade, mesmo que esta se apresente de forma sutil e camuflada, mas tratá-la pedagogicamente, sem esquecer que *as diferenças raciais* colocam os grupos em posições diferenciadas. Então, torna-se cadente a intenção deste estudo de fazer com que as representações dos professores não sejam marcas de um discurso que reforçam diferenças, mas de compreensão de que:

As diferenças são produzidas historicamente e invadem nosso próprio imaginário, nossas teorias pedagógicas, nossos rituais, nossas relações escolares. O mínimo a fazer é não ignorar essa realidade, não ocultá-la, não desrespeitá-la, não quebrar identidades e ancestralidades. Tratá-las pedagogicamente. Vê-las como uma riqueza que pode dinamizar nossas práticas sociais e educativas. Incorporá-las em nossa cultura profissional, nos processos mais sutis do cotidiano escolar sem esquecer que as diferenças raciais e de gênero colocam os grupos sociais em posições diferenciadas (ARROYO In: GOMES, 1995, p. 21)

1.3.2 A Lei nº 10.639/03

Para compreender as representações das relações raciais na escola Básica Média, é preciso ter claro que um olhar mais atento para os enunciados legais, ou seja, a Lei nº 10.639/03, não significa beneficiar um grupo socialmente discriminado em detrimento de outro. Refere-se a tratar o desigual, já que é assim que o negro vem se constituindo historicamente, como desigual por um período de tempo, para que, no futuro, se possa de fato (e de direito) galgar a igualdade, pois os significados/representações, construídos na interação com o outro, pelo discurso, interferem no modo como cada um age, pensa e é. Assim, assevera-se que a constituição do sentido é socialmente construída. Aquilo que os sujeitos dizem aos outros de forma significativa e aquilo que lhes dizem têm papel central em sua formação. Daí ser possível afirmar que um discurso legal, de “força de lei”, é uma construção social que busca alterar o outro por meio do sentido, pois é dito de várias formas para garantir que a monossímia se naturalize, sendo importante ir além da naturalização do discurso pelas múltiplas linguagens presentes nos documentos oficiais.

Seguindo essa compreensão, ressaltamos que a Lei em estudo é uma estrutura sobre a qual incidem princípios estruturadores (BOURDIEU, 1983) que gerarão práticas docentes pedagógicas nas Escolas Básicas, bem como representações por meio das quais se

compreende o sentido da *diferença racial* no Brasil, uma diferença que nasce nas relações cotidianas e chega nas Escolas de forma “naturalizada”, porém não menos contraditória, não menos complexa.

A promulgação da Lei nº 10.639, em 09 de janeiro de 2003 pelo Presidente Luiz Inácio Lula da Silva, visa a uma medida de ação afirmativa¹² que torna obrigatória a inclusão do ensino de História da África e da Cultura Afro-Brasileira nos currículos dos estabelecimentos de ensino público e privados da Educação Básica. Trata-se de uma alteração a ser feita na Lei nº 9.394/96, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Porém, mais do que uma iniciativa do Estado vale ressaltar que essa Lei deve ser compreendida como uma vitória das lutas históricas empreendidas pelo Movimento Negro brasileiro em prol da educação. Portanto, a partir de 2003, a LDB passa a vigorar acrescida dos artigos 26A, 79A e 79B.

Nosso foco de análise é a Lei nº 10.639, embora tenha sofrido recente alteração por meio da Lei nº 11.645, promulgada em 10 de março de 2008, que modifica o artigo 26 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, incluindo obrigatoriamente no currículo de todas as escolas de ensino fundamental e médio particular e público, de todo o país, a disciplina “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Essa conquista é resultado de mais de um século de lutas – as quais servem para desqualificar os argumentos que definem as populações não brancas (as negras e indígenas, em especial) como incapazes, ingênuas, isentas de visão política e afeitas à condução, à subordinação e ao controle (COELHO, 2006b, p. 306).

Este dispositivo legal, bem como reivindicações e propostas do Movimento Negro ao longo do século XX, aponta para a necessidade de diretrizes que orientem a formulação de projetos empenhados na valorização da história e da cultura dos afro-brasileiros e africanos. Assim, após a sanção da Lei nº 10.639/03, o Conselho Nacional de Educação (CNE) aprovou a Resolução nº 1, de 17 de junho de 2004, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para uma Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (DCNER)¹³. A partir de então, as escolas de Educação Básica passam a

¹² Programa de Ações Afirmativas são políticas de reparações e reconhecimento. Isto é, “ conjuntos de ações políticas dirigidas à correção de desigualdades raciais e sociais, orientadas para oferta de tratamento diferenciado com vistas a corrigir desvantagens e marginalização criadas e mantidas por estrutura social excludente e discriminatória. Ações Afirmativas atendem ao determinado pelo Programa Nacional de Direitos Humanos, bem como a compromissos internacionais assumidos pelo Brasil” (Brasil – MEC, 2004, p. 12). Ver ainda Siss (2003), Munanga (2005), d'Adesky (2001), Gonçalves e Silva (1998) entre outros.

¹³ Esta Resolução está fundamentada no Parecer CNE/CP nº 003/2004 da Conselheira Relatora Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, aprovado por unanimidade pelo Conselho Pleno, em 10/03/2003, e homologado pelo Ministro da Educação em 19/05/2004 (MEC – SECAD, 2006).

ter um documento legal de discussão e aprofundamento do teor da Lei nº 10.639/03, capaz também de orientar a prática pedagógica de professores.

A inclusão do debate sobre a implementação da Lei nº 10.639/03 e de suas diretrizes curriculares nacionais nas escolas vai além do necessário reconhecimento de direitos dos afro-descendentes. É a soma às demandas do Movimento Negro, que vem se mantendo atento à luta pela superação do racismo na sociedade brasileira, de modo geral, e na educação escolar, em particular. Resgatar a contribuição ímpar do movimento social negro para uma prática cotidiana pedagógica é partilhar da concepção de que a escola é uma das instituições sociais responsáveis pela construção de representações positivas dos afro-brasileiros e por uma educação que tenha o respeito à diversidade como parte de uma formação cidadã (GOMES, 2008, p. 69).

A inserção da história da África e a contribuição do povo negro nos currículos escolares é um avanço, mas há que se refletir que África, que negro aí se retrata, e que representações são estabelecidas na sala de aula, em especial, pelo professor, desvendando-se uma outra história que não aquela em que fomos por séculos socializados, pautada na ideologia de “racismo cordial”, uma presença imaginária social sobre o negro no Brasil.

Isto posto, reforça-se a importância da discussão e implementação da Lei nº 10.639/03 pelas secretarias educacionais, escolas de Ensino Médio, e professores, mas ao mesmo tempo sinaliza-se para a necessidade de uma retomada histórica que amplie o arco de análise, apontando alguns caminhos possíveis para se compreender um pouco mais sobre o que efetivamente se pretende combater – a desigualdade racial no espaço educacional.

Talvez um dos caminhos para a superação dessa situação seja uma apropriação profunda sobre a discussão já realizada pelo Movimento Negro e por aqueles estudiosos, citados neste estudo, que acreditam em uma educação anti-racista, uma vez que “a luta pela superação do racismo e da discriminação racial é, pois, tarefa de todo e qualquer educador, independentemente do seu pertencimento étnico-racial, crença religiosa ou posição política” (Brasil- MEC, 2004, p.16) e faz parte da luta pela construção da cidadania e da democracia para todos.

De antemão, defendemos que, para compreender a desigualdade imposta aos negros por vários séculos e na atualidade sob diferentes nuances, é preciso adentrar no imaginário social brasileiro. É preciso ter claro e reconhecer que, no Brasil, o racismo, o preconceito e a discriminação racial são “estruturas estruturantes” da sociedade, ou seja, são princípios geradores e estruturadores das práticas e das representações (BOURDIEU, 1983, p.61) e ainda balizam as relações sociais e institucionais, hierarquizando as diferenças e

inferiorizando um grupo, o negro, em detrimento de outro, o branco. Ressalta-se a urgência do debate, da reflexão sobre a desigualdade de tratamento entre brancos e negros na formação histórica e social brasileira o que demanda práticas efetivas de combate ao racismo sob todas as formas.

Na construção das sociedades (no Brasil não é diferente), a edificação da diversidade assume outros contornos, de acordo com o processo histórico vivido, relações de poder, representações, imaginários sociais, práticas de inclusão e exclusão que recaem sobre os diferentes sujeitos e grupos. Nesse sentido, é preciso entender os processos históricos e culturais singulares vividos por esses grupos no contexto das desigualdades, muito embora saibamos que empreender reeducação das relações raciais, como preconiza as DCNER, não são tarefas exclusivas da escola (2004, p.14), mas esta tem papel preponderante para a eliminação das desigualdades e para promover a emancipação dos grupos discriminados.

Muitas vezes, o caráter universalizante do discurso, enquanto questão de sentido em prol de uma “democracia para todos”, como assim quer a Constituição Federal de 1988, acaba uniformizando e homogeneizando trajetórias, culturas, valores, discursos, ações e povos. Por isso, essa perspectiva de democracia enquanto compreensão de como um objeto simbólico produz sentido, como ele está investido de significância para e por sujeitos (ORLANDI, 2005, p.26), não se justifica, pois, conforme as DCNER: “as formas, os níveis e os resultados desses processos incidem de maneira diferente sobre os diversos sujeitos e interpõem diferentes dificuldades nas suas trajetórias de vida escolar e social” (Brasil-MEC, 2004, p. 16). Compreender a trajetória do negro na educação brasileira reveste-se de significações/representações e implica verificar como esses processos recaem sobre as populações negras e em especial ao jovem da Educação Básica.

Na visão das DCNER é necessário alargar essa perspectiva de democracia para além dos direitos sociais e incluir nela o direito à diferença. Mas não uma diferença qualquer e sim a *diferença racial*. Desse modo, a noção de democracia estará mais próxima das vivências concretas dos diferentes sujeitos sociais e, por conseguinte, de sua luta pela construção da igualdade social, racial, educacional, cultural e política. É nesse contexto que se tem a emergência da Lei nº 10.639/03.

Para obter êxito, a Lei nº 10.639/03 e suas diretrizes curriculares necessitam de empreender esforços de superação sobre a desinformação da ascendência africana no Brasil, haja vista que se constitui em obstáculo à promoção de uma consciência coletiva que tenha como eixo da ação política a construção de uma sociedade mais justa para todos os grupos raciais deste país. Tais esforços devem desnudar a história que se aprende na escola, aquela

realizada, sobretudo por europeus, na qual se difunde uma visão de mundo que impede que as crianças e os jovens tenham contato com a cultura de continentes como o Africano. Silva (2005) enfatiza que o ensino da História e Cultura Afro-brasileira não exclui a possibilidade de que a história e cultura de outras sociedades sejam ensinadas na escola, apenas determina-se e reconhece-se a necessidade de que a escola inclua o continente africano na discussão sobre a formação histórica do Brasil.

É preciso ter claro que a realidade atual dialoga com a história passada, daí a importância dos estudos sobre a história e herança africana como parte constituinte da formação dos sujeitos sócio-históricos brasileiros. Estes estudos não têm sido trabalhados a contento pela escola, mas podemos confirmar a inclusão dessa discussão no currículo escolar, mesmo que seja por força da lei.

O Art. 242 da C.F/1988, em seu § 1º, e o Art. 26 § 4º da LDB nº 9.394/96 dizem que o ensino de História do Brasil deverá levar em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente as de matriz indígena, africana e européia. A Lei nº 10.639/03, ao alterar a LDB, vai mais além. Ela ultrapassa a ótica de que o sentido da ação dos negros no Brasil se resume à mera contribuição e traz para o epicentro a idéia de participação, constituição e configuração da sociedade brasileira por meio das relações entre diferentes grupos étnico-raciais, ou seja, entre descendentes de africanos, de europeus, de asiáticos e povos indígenas (Brasil- MEC, 2004, p. 11). Além disso, podemos afirmar que a Lei nº 10.639/03 extrapola o conhecimento específico do ensino de História, incluindo outras áreas do conhecimento, como Artes e Literatura.

Ao procedermos à leitura conjunta da Lei com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Raciais, podemos ter uma visão mais alargada de sua amplitude e do seu caráter interdisciplinar. Os discursos concebidos por Chartier (1990) são representações do mundo social assim construídas. Embora universalizantes são sempre determinados pelos interesses do grupo que as forjam pelas posições ideológicas colocadas em jogo no processo histórico no qual os discursos são produzidos. E esse é um exercício perceptório que os professores da Educação Básica precisam fazer, ou seja, de análise e síntese, a fim de desenvolver estratégias pedagógicas para a implementação da Lei. Contudo, é preciso reconhecer que os professores, por diferentes motivos, como pela falta de embasamento teórico, de percepção para a questão, por despreparo ou simplesmente por não tomar conhecimento do fato, nem sempre têm interferido nas tensões cotidianas que se estabelecem na sala de aula, em função de *raça*, seja por omissão, por desconhecimento da forma como agir ou por estarem naturalmente repassando as informações contidas nos livros

didáticos (MUNANGA, 2005). Nesse particular, entende-se que todos estes pontos, de uma forma ou de outra, têm a ver com o modo como a imagem do negro foi construída ao longo dos anos.

No contexto da Lei nº 10.639/03, vale ressaltar o impacto que os estudos sobre a África e a Cultura Afro-brasileira causam nos alunos negros, e não somente nestes, uma vez que, segundo as DCNER, o racismo, o mito da democracia racial e a ideologia do branqueamento¹⁴ atingem a todos, pois, “enquanto processos estruturantes e constituintes da formação histórica e social brasileira, estes estão arraigados no imaginário social e atingem negros, brancos e outros grupos étnico-raciais” (Brasil – MEC, 2004, p.16). Essa construção representacional da branquitude, segundo Bento (2002), refere-se aos traços de identidade racial do branco brasileiro, uma dimensão simbólica subjetiva formulada no contexto das relações de poder (BOURDIEU, 1998) e raciais do nosso país. Desse modo, descentrar esses impactos na construção da identidade e da subjetividade dos jovens negros do Ensino Médio e promover a discussão de como esse fenômeno afeta outros grupos étnico-raciais é um dos debates propostos pela introdução da Lei nº 10.639/03, mas para tal, exige-se de todos um aprofundamento teórico sobre o tema, a superação de valores preconceituosos e uma visão sobre “a identidade enquanto construção social, cultural e política povoada de ambigüidades e conflitos, e não como algo estático” (GOMES, 2005, p. 43).

A percepção da identidade nacional brasileira passa pela compreensão da sociedade como multicultural e pluriétnica (Brasil - MEC, 2004, p. 17), profundamente marcada por desigualdades e contradições, ditas e não ditas, nos diversos campos: sociais, políticos, culturais, econômicos e educacionais. É no campo educacional que peremptoriamente observamos a desinformação sobre a nossa herança africana e sobre as realizações do movimento negro, historicamente consolidadas e, também, na atualidade.

Falar em África na escola é falar, ainda, de escravismo e processo de escravidão, porém sem enunciar relações de poder e de dominação de um grupo que impõe, ou tenta impor, a sua concepção do mundo social, os valores que são os seus e o seu domínio (CHARTIER, 1990, p. 17). Revisitemos a forma como aprendemos a ver a África e os africanos escravizados em nossa trajetória escolar. O contato que tivemos foi de imagens presentes nos livros didáticos, sobretudo nos de História sobre o Brasil do século XIX e seus

¹⁴ A ideologia do branqueamento constituía-se da idéia de que o sangue branco purificava, diluía e exterminava o negro, abrindo, assim, a possibilidade para que os mestiços se elevassem ao estágio civilizado (GUIMARÃES, 1999, p. 53). Para Carone (2002), a ideologia do branqueamento era uma espécie de darwinismo social que apostava na seleção natural em prol da “purificação étnica”, e ainda para que o negro negasse a si mesmo, no seu corpo e na sua mente, como uma espécie de condição para se “integrar” na nova ordem social (p. 14).

costumes. Negros recebendo castigos, instrumentos de tortura, navio negreiro e algumas manifestações culturais são as imagens mais comuns presentes nas mentes dessa população adulta e que ajudam a forjar a representação sobre a ancestralidade negra e africana, sobre a qual historicamente é produzido um sentido e, diferenciadamente, construída uma significação (*idem*, p. 24), por meio de discursos que apreendem e estruturam o modo de apreensão das imagens que dão a ver e a pensar o real (*idem*, p. 23). Logo, é uma representação da África e dos negros brasileiros de forma cristalizada, estereotipada pela visão do “outro”, ou seja, do colonizador, do branco, do europeu. Conseqüentemente, é difícil supor que essas imagens possibilitaram a construção de subjetividades mais atentas ao trato com as diferenças, principalmente as raciais.

Não deixa de ser significativo, como aponta Chartier, que as representações podem surgir do contexto contemporâneo, das relações sociais, das manifestações culturais e das relações econômicas em vigência, mas podem também ter uma origem histórica anterior, em sociedades anteriores, mitologias, escravizações e religiões do passado que chegaram até a atualidade, construindo *o mundo como representação* (CHARTIER, 1987, p. 28).

A importância da Lei nº 10.639/03 está no fato de fazer com que os jovens da Educação Básica, e não somente estes, mas as crianças e os adultos tenham contato com a História dos africanos escravizados vista na perspectiva da luta e da resistência negra (Brasil – MEC, 2004, p.12), possibilitando a desconstrução do estereótipo de inferioridade a que foram submetidos esses povos.

As DCNER chamam atenção para a compreensão dos temas decorrentes da História e Cultura Afro-brasileira e Africana nos currículos escolares, não se tratando de mudar um foco etnocêntrico marcadamente de raiz européia por um africano, mas de ampliar o foco dos currículos escolares para a diversidade cultural, racial, social e econômica brasileira:

Nesta perspectiva, cabe às escolas incluir no contexto dos estudos e atividades, que proporcionam diariamente, também as contribuições histórico-culturais dos povos indígenas e dos descendentes de asiáticos, além das de raiz africana e européia. É preciso ter clareza de que o Art. 26A acrescido à Lei 9.394/1996 provoca bem mais do que a inclusão de novos conteúdos; exige que se repensem relações étnico-raciais, sociais, pedagógicas, procedimentos de ensino, condições oferecidas para aprendizagens, objetivos tácitos e explícitos da educação oferecida nas escolas (Brasil – MEC, 2004, p. 17).

Para empreender a construção desse currículo proposto tanto pela LDB como pelas DCNER, é fundamental a compreensão de que a questão racial não se reduz à luta dos negros.

Ela é uma questão da sociedade brasileira e deve ser assumida pelo Estado e pelo povo brasileiro. Portanto, todos estão implicitamente convocados para essa luta. Ela é uma questão da escola básica brasileira, seja ela pública ou privada. De acordo com as DCNER (2004, p. 16),

Um equívoco a superar é a crença de que a discussão sobre a questão racial se limita ao Movimento Negro e a estudiosos do tema e não à escola. A escola, enquanto instituição social responsável por assegurar o direito da educação a todo e qualquer cidadão, deverá se posicionar politicamente, como já vimos, contra toda e qualquer forma de discriminação.(...) O racismo, segundo o Artigo 5º da Constituição Brasileira, é crime inafiançável e isso se aplica a todos os cidadãos e instituições, inclusive à escola.

Esse é um dos pontos que podemos considerar de positividade da Lei e suas respectivas diretrizes curriculares. Trata-se do resultado efetivo de anos de luta do Movimento Negro brasileiro, principal protagonista nessa história, e constitui-se numa intervenção no Estado, na política educacional, na prática pedagógica e no currículo escolar. Neste sentido, entre o reconhecimento e a afirmação das diferenças para a construção de igualdades de direitos, há ainda um longo percurso e grandes desafios, os quais toda a sociedade está convocada a assumir.

A tarefa de implementar a Lei nº 10.639/03 nas escolas de Educação Básica é necessária e complexa. No entanto, a complexidade há de ser acolhida a fim de se repensar a escola em seus planos pedagógicos, considerando os referenciais legais da temática étnico-racial articulada aos eixos já referenciados neste estudo: representações, relações raciais, currículo e formação de professores.

1.3.3 As Diretrizes

A análise considerou tanto as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio - DCNEM, os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs, quanto as Diretrizes Curriculares Nacionais para as Relações Étnico-Raciais – DCNER, por meio do suporte teórico referente à Análise do Discurso da linha francesa, ou seja, em Chartier e Bourdieu, que articulam “o lingüístico com o social e o histórico correspondentes a lugares determinados na estrutura de uma formação social” (BARDIN, 2007, p. 214). O quadro da página 57 apresenta de modo sistematizado, a análise empreendida neste estudo.

Discutir aspectos legais de documentos para reformas operadas pelo Estado sempre implica realizar uma análise parcial da dinâmica que se instaura em razão da legislação. Entre o discurso normativo e representacional do Estado e a prática efetiva dos sujeitos responsáveis pela operacionalização das diretrizes preconizadas, há uma distância considerável, pois os sujeitos falam de um lugar social (DaMATTA, 1987). Este lugar no discurso é regido por regras anônimas que definem o que pode e deve ser dito. Somente nesse lugar constituinte, de aspectos sócio-históricos, o discurso vai ter um dado efeito de sentido. Para Chartier (2003, p. 166), o discurso se vale de uma história das práticas que são, elas também, invenções de sentido, de representações delimitadas pelas determinações múltiplas (sociais, religiosas, institucionais etc.), que definem, para cada comunidade, os comportamentos legítimos e as normas a incorporar. Manter uma distinção como essa é essencial para evitar, como diz Bourdieu (1987, p. 76 e p. 137), “ter como princípio da prática dos agentes a teoria que se deve construir para dar conta da prática”, ou ainda, projetar “nas práticas o que é função das práticas (não para os atores, mas) para qualquer coisa que se deve ser decifrada”. Tenciona-se, neste estudo, contribuir para o debate instaurado decorrente da força da lei que impõe, queiramos ou não, mudanças na dinâmica de conformação das políticas educacionais.

Apesar dos limites da análise realizada nesses moldes de discursos naturalizantes, pretende-se discutir alguns eixos temáticos estruturadores e recorrentes apontados pela legislação para o Ensino Médio, como: identidade, cidadania, interdisciplinaridade e contextualização. Parte-se do pressuposto de que a análise de documentos oficiais, constituídos como *corpus* de arquivo documental (BARDIN, 2007), sempre deve levar em conta seus princípios e fundamentos políticos: quais são as finalidades implícitas na formação geral do aluno-cidadão? Os princípios de ação pedagógicos em sua ação interdisciplinar e de contextualização representam realmente uma possibilidade de ruptura no tratamento metodológico das disciplinas, a fim de atender à diversidade racial? Por que alguns temas aparecem e outros estão ausentes, como é o caso dos negros? E, por fim, qual o discurso prevalente nos princípios da ação desses documentos?.

Ao longo dos anos 1990, a Educação Brasileira passou por alterações substanciais provocadas sob o mote de construção de uma escola pública de qualidade, em alguns casos pelos movimentos sociais ao clamar pela ampliação de vagas para os alunos de toda ordem, colocando-os como protagonistas do processo de reconstrução educacional. Isso se deu, principalmente, em relação ao Ensino Médio, etapa final da Educação Básica, cuja importância vai para além de um ensino universalizante, presente em nossa tradição

educacional brasileira, nas tentativas de suprimir, superar e escamotear a contradição social básica que recai sobre esse nível ensino (ZIBAS, 2001, p. 92).

A Resolução nº 03/1998 do Conselho Nacional de Educação reconhece essa limitação e determina que os Sistemas de Ensino e as escolas Básicas Médias busquem, através da articulação com a comunidade, construir identidade própria de modo a atender, da melhor forma possível, às condições e necessidades dos jovens e adultos, em termos de espaço e tempo de aprendizagem (art. 7). Na prática, significa atender às especificidades de uma clientela jovem e adulta, propiciando necessárias condições para que relações diversificadas, plurais e significativas com o conhecimento se estabeleçam.

Essas discussões, fruto de uma intensa participação de vários setores da sociedade civil, entre os quais se situam a Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação (ANPED), a Confederação Nacional de Trabalhadores da Educação (CNTE), os Conselhos de Educação (CONSED), o Fórum dos Conselhos Estaduais de Educação, as Universidades públicas e privadas, as Associações de escolas particulares de Ensino Médio, as escolas Técnicas Federais (CBE/CNE 15/98), fomentam o movimento de reformulação curricular que resultou na elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM).

O conceito de diretrizes e bases é interpretado como a linha reguladora do traçado que indica a direção. Então o que viria a ser Diretriz? Caminho, direção, conjunto de instruções. Diretriz indica ação e como tal deve responder às concepções prevalentes na Constituição sobre o papel do Estado nacional na educação (BRASIL, 1998, p. 5).

Essa conceituação também se evidencia nas DCNER (2004, p. 26), onde se lê: “Diretrizes são dimensões normativas, reguladoras de caminhos, embora não fechadas a que historicamente possam, a partir de determinações iniciais, tomar novos rumos”, porém indo mais além da idéia de propor caminhos, mas reafirmando seu papel articulador da educação nacional sem desencadear ações uniformes; todavia, “objetivam oferecer referências e critérios para que se implantem ações, as avaliem e reformulem no que e quando necessário”.

As Diretrizes Curriculares representam uma mudança significativa na organização curricular, inclusive incorporando discussões recentes no cenário acadêmico, e são, em grande parte, fruto de um período marcado por intenso intercâmbio entre o sistema escolar e a pesquisa acadêmica, que neste momento se voltava para questões relativas à educação. A diretriz curricular empreendida pelos estados envolve não apenas a prescrição curricular, mas também a elaboração de material destinado ao professor, bem como direciona a elaboração de livros didáticos, sendo por esta razão um objeto de pesquisa privilegiado por oferecer-nos esta

dupla dimensão: são a um só tempo referência para avaliação e seleção de conteúdo, bem como controle desta seleção, aspecto ainda presente nos currículos de nossas Escolas Básicas.

Assim, a atual legislação brasileira ampliou o conceito de Educação Básica, a partir da Constituição Federal de 1988, compreendida como um processo que engloba a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio. Essa ampliação deveria resultar num maior compromisso do Estado com a educação geral, e ainda de maior acesso das populações à escolarização formal. Tal incidência põe às claras a fragilidade da educação para desempenhar a tarefa que continuamente lhe é atribuída, ou seja, a de superar as desigualdades da estrutura social.

Alguns autores¹⁵ ressaltam a falta de identidade do Ensino Médio, portanto a LDB nº. 9.394/96, ao definir o Ensino Médio como continuação do Ensino Fundamental, pretende desmistificar essa contradição social básica, pois, ao considerar a estrutura escolar única até os 17-18 anos, pressuporia que todos teriam as mesmas oportunidades educativas. Desse modo, vê-se que as DCNEM objetivam lançar “proposições legais que visem dar identidade estrutural única a um nível de ensino que abriga destinos sociais diversos, destinos esses definidos, em geral, por distintas origens de classe” (ZIBAS, 2001, p. 92). Um outro ponto de convergência entre os autores é que a organização curricular do Ensino Médio brasileiro teve como referência mais importante as demandas do exame de ingresso à educação superior.

Este marco legal do ensino difere da antiga LDB (Lei nº. 5.692/71), incorporando o Ensino Médio à Educação Básica (este deixa de ser um apêndice da universidade para ganhar identidade própria) e para este nível se propõe uma formação geral com ênfase na capacidade de pesquisar, aprender, criar e formular, propondo o abandono de velhas práticas centradas na memorização. As DCNEM surgem neste contexto. Dessas discussões que cercaram o currículo no período resulta um currículo agrupado em três grandes áreas: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, Ciências da Natureza, Matemática e suas tecnologias e Ciências Humanas e suas Tecnologias e propõem, para cada uma delas, o desenvolvimento de competências e habilidades. Em cada uma dessas áreas a presença das tecnologias deve ser colocada dentro de um contexto e entendida como processo.

A análise das DCNEM coloca em relevo princípios que aproximam essas referências do sentido que apresentam as competências no mundo do trabalho e na formação profissional. Com efeito, da mesma forma que o modelo de competências que opera nesses âmbitos, as diretrizes curriculares valorizam as competências pelo seu potencial interdisciplinar e de

¹⁵ Ver Dagmar M. L. Zibas (2001) e Dalila Andrade de Oliveira (1997) em estudos sobre a política educacional dos anos 1990.

contextualização do conhecimento. Na ótica dessas referências, as competências viriam a propiciar a “integração entre as diferentes disciplinas escolares, a concretização dos conteúdos para o aluno em situações próximas e vivenciais, a atribuição de significado ao conhecimento escolar e a articulação entre teoria e prática” (BRASIL, 1998, p. 21).

Interdisciplinaridade e contextualização são os eixos de sustentação da proposta de organização curricular, e, portanto, recorrentes nos documentos que tratam do Ensino Médio. Interdisciplinaridade não é a justaposição, por assim dizer, de disciplinas, mas o relacionamento destas em projetos de estudos, pesquisa e ação. A contextualização do conteúdo envolve uma relação entre sujeito e objeto, retirando o aluno da condição de espectador passivo. A contextualização requer que o trabalho pedagógico junto aos alunos mostre a realidade tal qual se apresenta e não um modelo de sociedade inexistente, baseado na concepção ideológica de democracia racial. Talvez esse seja o caminho de construção de uma nova sociedade, estabelecida na crítica e conseqüentemente na sua reconstrução por uma educação anti-racista.

É importante compreendermos que na Resolução nº 03/1998 – CNE, a relatora, contudo, trata a contextualização como princípio pedagógico que define a forma de tratamento do conteúdo. Ao fazê-lo, não enuncia os critérios usados para a seleção dos conteúdos, apenas afirma que devem ser contextualizados.

Ao contrário disto, Acácia Kuenzer, diz que o que está sendo proposto é:

tomar a relação entre o conhecimento científico selecionado e organizado segundo a lógica que regeu a construção histórica da disciplina e as relações sociais e produtivas regidas por outra lógica, não racional e abstrata, mas determinada por necessidades concretas que são diversas e contraditórias, para determinar que conteúdos são básicos, e as formas de sua organização (KUENZER, 2007, p. 72).

Definir o que é relevante, na abordagem dos conteúdos, a partir de um determinado ponto de vista ou compromisso social no âmbito da relação entre o conhecimento social e historicamente produzido e as necessidades de grupos decorrentes de lutas históricas (negros e indígenas) pode assegurar tanto a superação de um falso enciclopedismo que se resume a reproduzir, sem compreender, fragmentos de conhecimentos descontextualizados, quanto vir a proteger o processo pedagógico do risco da banalização de conteúdos sem considerar processos históricos excludentes.

A organização da base curricular por áreas é parte de uma orientação que concebe os conteúdos como parte de um processo global articulado. Esta concepção também se orienta a

partir dos quatro eixos definidos pela Unesco, em Paris, em 1994: aprender a aprender, aprender a fazer, aprender a viver, aprender a ser (BRASIL, 1998). Esta proposta demanda dos sistemas escolares uma nova compreensão sobre a função social da escola e seu papel no mundo moderno. Assim, na educação a sinalização é para uma formação geral associada aos ideais humanistas, vê-se um retorno aos pressupostos dos ideais escolanovistas da década de 1930, ou seja, tornar o indivíduo um ser humano completo. Para o novo milênio, a educação deve formar um indivíduo que aprenda a conhecer, a fazer, a conviver e a ser.

No tocante às Diretrizes Curriculares para Educação Básica, trata-se de um texto produzido por pessoas com diferentes concepções e que buscam legitimidade junto a grupos sociais diversificados. Portanto, incorporam representações diversas tentando garantir a idéia de mudança, ou seja, o texto das DCNEM, para ser legitimado, buscou incorporar discursos recorrentes no meio educacional. Em virtude dessa associação de variadas concepções, é construído um texto obrigatoriamente híbrido, mescla difusa de múltiplos textos, de múltiplas representações.

Alice Casemiro Lopes (2002), ao analisar as políticas curriculares, adverte-nos quanto à interpretação destas, quando diz:

toda política curricular é uma política de constituição do conhecimento escolar, um conhecimento construído para a escola (em ações externas à escola), mas também pela escola (em suas práticas institucionais cotidianas). Ao mesmo tempo, toda política curricular é também uma política cultural, na medida em que é fruto de uma seleção da cultura e é campo conflituoso de produção de cultura, de embate entre sujeitos, concepções de conhecimento, formas de ver, entender e construir o mundo.

Dessa forma, o caráter disseminador de representações das DCNEM tem na escola efeitos provocados pelas políticas curriculares que não se sustentam caso não existam discursos que justifiquem e legitimem a proposta curricular a ser desenvolvida, ou seja, não basta fomentar determinadas ações, mas também há necessidade de produzir discursos legitimadores dessas mesmas ações. O poder central, por intermédio de diversas instituições, como a escola, precisa construir mecanismos simbólicos de legitimação de seus discursos e o faz, especialmente, pela apropriação de discursos legitimados socialmente junto a diferentes grupos sociais.

Nesse particular, há que se partir do reconhecimento de que o Ensino Médio não tem sido para todos, e, embora o compromisso do Estado deva ser com a sua universalização, do ponto de vista de sua concepção, tem-se clareza de que ela só será plenamente possível em uma sociedade em que todos desfrutem igualmente das mesmas condições de acesso aos bens

materiais e culturais socialmente produzidos (KUENZER, 2007, p. 34). Ou seja, em uma sociedade na qual os jovens possam exercer o direito à diferença, sem que isso se constitua em desigualdade, de tal modo que as suas trajetórias educacional e profissional não sejam socialmente determinadas pela origem de classe, ou até mesmo racial.

Estabelecidas as bases legais para a modalidade de ensino em tela, em março de 2004, são aprovadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-brasileira (DCNER), que, em seu conjunto, reafirmam o cotidiano escolar do Ensino Médio como um espaço de fazer coletivo, “no qual todos os agentes escolares que integram e fazem o cotidiano escolar se reconheçam e ajam como sujeitos co-responsáveis pela sustentação de uma escola para todas as pessoas, voltada para a igualdade das relações étnico-raciais e o exercício da cidadania plena” (SOUZA, 2006, p. 80).

Dessa forma, a demanda do segmento negro para ascender a patamares mais avançados do sistema de ensino é visível na sociedade brasileira, paradoxalmente também porque, diante de um quadro rarefeito de oferta de trabalho, os jovens, filhos das classes populares, continuam estudando porque o número de postos de trabalho é insuficiente (SOUZA, 2006, p. 82). Essa ampliação de aspirações decorre não apenas do papel, imprescindível, do Movimento Negro, mas de uma crescente valorização da educação como estratégia de melhoria de vida e empregabilidade (SILVA, Jr., 2002; HENRIQUES, 2001; PAIXÃO, 2003; 2007; QUEIROZ, 1996; 2004).

Para justificar os diferenciais de cor em vários indicadores do mercado de trabalho, Hasenbalg (2005), pioneiro em estudos empíricos sobre a discriminação e desigualdades raciais, baseado em dados estatísticos, fundia, em seus primeiros trabalhos, as categorias “pardo” e “negro”, usados nos censos oficiais¹⁶, para criar uma dicotomização analítica entre “brancos” e “não-brancos”, o que também se percebe nos estudos de Marcelo Paixão (2003; 2007), à frente do Laboratório de Análises Econômicas, Históricas, Sociais e Estatísticas das Relações Raciais (LAESER). Muitas destas análises têm lançado mão de argumentos que responsabilizam a diferença de escolaridade dos negros em relação à população não negra como fator que explicaria a condição socioeconômica vivenciada pelos afro-brasileiros.

De fato, segundo dados publicados pelo IBGE, em 2003, as taxas de analfabetismo no Brasil das pessoas de cor negra/preta e parda correspondiam a 16,7% e 17,3%,

¹⁶ O IBGE tem trabalhado com a perspectiva da autodenominação, sendo que a pessoa tem que optar entre cinco categorias dadas: preto, pardo, branco, amarelo e indígena. Pesquisadores como Hasenbalg, Valle Silva e, sobretudo, adeptos dos movimentos negros, costumam somar os dados dos grupos “pretos” e “pardos” para falar da situação social dos negros.

respectivamente, enquanto a das pessoas de cor branca equivalia a 7,5%. Ainda, a população de 10 anos ou mais de cor branca possui, em média, 7,1 anos de estudo e a população de cor negra/preta, 5,5 anos e a de cor parda, 5,2 anos. Também se constata maior presença de negros nas famílias de baixa renda. Dados da Pesquisa de Emprego e Desemprego (PED) do Dieese apontam que, em importantes regiões metropolitanas brasileiras, mais de 50% dos chefes de família de baixa renda são negros. Estes dados se refletem na Educação Básica e demonstram que as questões raciais têm um papel importante nos indicadores de desigualdades educacionais.

Nascimento (2005) em seu estudo sobre os cursos pré-vestibulares populares, ressalva que a partir do século XX, vários movimentos sociais se organizaram para lutar pelo direito à educação, com algumas iniciativas de escolarização destinadas a uma parcela da população que é colocada em desvantagem pela situação de pobreza que lhe é imposta, porém sem deixar de compreender as desigualdades sociais e raciais que estão presentes na educação em geral, e, em particular na Educação Básica. Um outro estudo importante nesta reflexão é de Delcele Queiroz que, nos anos de 1996 e 2003, chama atenção para as análises sobre o caráter seletivo da escolarização que, de modo geral, centram-se nos determinantes econômicos. No entanto, sinaliza para o efeito de outros marcadores sociais, como o gênero e a raça, que têm, seguramente, uma forte participação na equação de exclusão de parcelas da sociedade. A justificativa para esse comportamento, que tem se acentuado é o contexto recente de elevado desemprego que propiciou o crescimento de exigências quanto ao nível de instrução para preenchimento de vagas em postos de trabalho. Esta crescente demanda de escolaridade, nem sempre justificável para o desempenho das funções, colaborou com a expulsão do mercado de trabalho dos menos escolarizados.

Os estudos citados reafirmam a compreensão de que as desigualdades sempre estiveram reduzidas ao plano socioeconômico. Certamente, elas são um componente importante do problema, mas não o explicam totalmente. O que, realmente, chama atenção é a reprodução de condições desiguais aos alunos negros, conforme estudos de Silva Jr. (2002), Pinto (1987), Rosemberg (1998), Cavalleiro (2000), Henriques (2001), entre outros, nas escolas brasileiras, que atuam permanentemente para o agravamento das desigualdades e diferença de desempenho escolar desse grupo populacional.

Apesar de um maior engajamento dos negros na Educação Básica, eles nem sempre conseguem uma colocação profissional, vivendo mais a situação de desemprego e, muitas vezes, quando ocupados, realizam trabalhos mal remunerados e sem vínculo formal. Para essa população, o desafio é duplo: ultrapassar a situação de maior pobreza e menor escolaridade,

mas também vencer a discriminação, uma vez que o espaço de trabalho ainda é, preferencialmente, de pessoas não-negras.

Nesse cenário, políticas públicas educacionais que diminuam as diferenças estruturais, como a baixa escolaridade, e, ao mesmo tempo, conscientizem a população da existência da discriminação, ganham importância, de forma a garantir que a inserção e as oportunidades no mercado de trabalho e na escolarização ocorram de forma igualitária e justa. Para conduzir essas ações, o Brasil precisa de organizações escolares em que todos sejam incluídos,

em que lhes seja garantido o direito de aprender e de ampliar conhecimentos, sem ser obrigados a negar a si mesmos e ao grupo étnico/racial a que pertencem, a adotar costumes, idéias, comportamentos que lhes são adversos. E estes certamente serão indicadores da *qualidade da educação* que estará sendo oferecida pelos estabelecimentos de ensino de diferentes níveis (BRASIL, 2004, grifo nosso)

Ao olhar a escola, a sala de aula, o professor comprometido com o combate ao racismo deverá buscar compreender a discriminação e os preconceitos embutidos na postura, linguagem e prática escolar; muitos deles construídos historicamente pela representação escravista que permeia a sociedade.

A Resolução nº 3/98, do Conselho Nacional de Educação – CNE, que institui as DCNEM, e o parecer que a ela se refere são documentos generalizantes, que ventilam uma enorme diversidade de problemas e apresentam propostas e perspectivas discursivas muito variadas, abrangendo desde a veiculação de certas perspectivas éticas, estéticas e políticas até a sugestão de procedimentos e competências que deverão fazer parte da base nacional comum dos currículos (BRASIL, 1998). Por essa razão, circunscrevemos nossas reflexões nos aspectos pontuais do discurso pedagógico, presente nesses documentos: tanto nas DCNEM como nos PCNs o desenvolvimento de competências básicas é tratado como objetivo fundamental da escolarização, bem como a interdisciplinaridade é proposta de organização curricular.

Esses aspectos fazem parte, ao lado da contextualização, por exemplo, do cerne de um tipo de discurso pedagógico cuja análise e debate podem eventualmente trazer contribuições importantes para professores e para a escola neste momento de mudança estrutural da Educação Básica. Assim, paralelamente ao sentido proposto pela normatização destas diretrizes de política educacional, a Resolução e os PCNs veiculam também uma determinada perspectiva pedagógica que parece visar à modificação ou à substituição de certas práticas, pensadas como inadequadas em face de novas demandas educacionais, sociais e econômicas.

Tal como são apresentadas nos documentos, essas representações abrem possibilidades de discursos variados e até algumas vezes conflitantes entre si, com tensões e dissonâncias produzidas pela “violência simbólica que é imposta pelos sentidos legítimos que naturalizam o mundo e suas relações” (BOURDIEU, 1997, p. 12).

Nesse sentido, tanto a contextualização como a interdisciplinaridade, embora só recentemente incluídas nos documentos oficiais, não são novidades do discurso pedagógico. Lembremo-nos dos ideais escolanovistas e das perspectivas educacionais sociointeracionistas, veiculados a partir da década de 30. Pensar e legitimar o ideal de uma organização curricular interdisciplinar, que viria romper com a fragmentação das disciplinas escolares tidas como “estanques” e “isoladas” (MOREIRA, 2006), assim como a idéia de que a escola deva voltar-se, fundamentalmente, para o desenvolvimento de capacidades ao invés da transmissão de informações, em que o aluno é o centro da aprendizagem, já integram há décadas os discursos e o ideário de renovação pedagógica proposto pela Escola Nova, que trazia como princípios metodológicos o aprender fazendo, que também se constitui em um dos pilares das DCNEM: a experimentação e a educação pela ação.

Não obstante o fato de que esses ideais tenham tido, ao longo desses anos, ampla divulgação e mesmo legitimação generalizada nos discursos pedagógicos e nas teorias educacionais, o que se constata é que no âmbito prático eles não têm produzido efeitos visíveis, pois o quadro social, desde o início do século XX, pouco mudou em relação às condições de vida da população negra. Quanto à educação, o racismo fica evidente nos índices de escolaridade dessa população, na discrepância quantitativa e qualitativa entre negros e brancos. Vários estudos sobre desigualdades raciais são apontados Munanga (1999), Gonçalves e Silva (2004), Gomes (2001), Cavalleiro (1998), Coelho (2009) diagnosticam que os negros são penalizados na educação por meio da exclusão do sistema formal de ensino como também nas outras esferas da vida social.

Um dos documentos articuladores dos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio foi o Relatório da Comissão Internacional sobre a Educação para o Século XXI da UNESCO (2001): “Entre outros caminhos e para além deles, como uma via que conduz a um desenvolvimento mais harmonioso, mais autêntico, de modo a fazer recuar a pobreza, a exclusão social, as incompreensões, as opressões e as guerras”.

Este documento vem seguindo uma tendência geral da UNESCO, desde a década de 70, que é a de denunciar a ampla exclusão social pela qual vem passando grande parcela da população mundial. Dentro desta vertente foram elaborados documentos fundamentais da educação mundial, como a Declaração sobre Educação para todos e a Declaração de

Salamanca (ZIBAS e OLIVEIRA, 2001). A primeira privilegiando a inclusão social dos excluídos de uma forma geral e a segunda a exclusão dos portadores de necessidades educativas especiais.

Assim, não é por acaso que os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio encampam estas mesmas perspectivas e tenta se pautar incorporando as suas determinações mais gerais:

- a) a educação deve cumprir um triplo papel: econômico, científico e cultural;
- b) a educação deve ser estruturada em quatro alicerces: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver e aprender a ser (BRASIL, 2000, p. 14).

No entanto, há uma grande diferença entre pretender lidar e realmente lidar com essas determinações. Acreditamos que o item a possa ser encontrado na maior parte dos PCNs. No entanto, o item b apresenta-se de uma forma bastante fragmentada e pouco estruturada em todo o documento.

Invariavelmente, os documentos orientadores internacionais não fazem, porém, referências às graves questões que afetam a dinâmica da vida em sociedade: a discussão sobre a gravidade dos índices que acusam a ausência de emprego, estando os brancos mais bem representados no grupo das ocupações mais prestigiadas (QUEIROZ, 2000). Essa visão, por exemplo, é substituída de forma otimista pela escola que preparará, competentemente, o jovem para o mercado de trabalho. De modo geral, as injustiças sociais, as diferenças raciais, a distribuição desigual da riqueza e dos bens econômicos, a desigualdade nas possibilidades de acesso a um mercado de trabalho cada vez mais restrito às camadas subalternas da sociedade, nas quais encontramos os negros em sua maioria, passam ao largo das preocupações da literatura oficial da área, ou seja, dos discursos subjacentes nos documentos oficiais.

Os termos mais utilizados pelos Parâmetros Curriculares do Ensino Médio são habilidades e competências. O fazer do sujeito passando por sua vertente mais externalizada e comportamental por meio do desenvolvimento das habilidades e competências. Com isto a Educação é concebida através de sua vertente instrumentalizadora, como se ela existisse apenas para adequar o fazer dos alunos ao fazer socialmente proposto pelo sistema capitalista. Fica, então, evidente a necessidade de exclusão de todo tipo de pensamento crítico. Interessam sujeitos competentes e habilidosos, isto é, sujeitos conformados socialmente.

Giroux (1999, p. 25) anuncia o que há por trás do discurso dos documentos oficiais e do papel da escola:

Na minha opinião, nós instrumentalizamos tanto o processo da educação que esquecemos que a referência a partir da qual operamos é uma lógica da classe média alta, branca, que não só modula, mas na verdade silencia as vozes subordinadas. (...) As escolas como fronteiras culturais – e não apenas como campos de treinamento para a economia.

Torna-se necessário, então, fazer a crítica ao modelo de escola proposto pelos Parâmetros Curriculares do Ensino Médio. Isto porque ele sucumbiu ao impacto da lógica da escola-empresa. Ele reduziu o processo de escolarização a ter um único significado e a um só sentido: aquele proposto pelo sistema capitalista contemporâneo. Com isto as escolas passam a desempenhar um outro papel na proposta educacional. Elas passam a ser o lugar por excelência da luta e do confronto, o lugar de reprodução das desigualdades (BOURDIEU, 2004). Giroux, em sua obra *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*, reforça essa concepção, ao afirmar que: “inerente ao discurso da democracia está a compreensão de que as escolas são locais contraditórios; elas reproduzem a sociedade mais ampla enquanto, ao mesmo tempo, contêm espaço para resistir a sua lógica de dominação” (1997, p. 28).

Ao longo de boa parte dos Parâmetros Curriculares do Ensino Médio muito pouco aparece em relação ao item acima citado. Quando se pensa em relações coletivas, em relações sociais, elas são sempre concebidas como a mera adaptação dos sujeitos ao contexto social, econômico e político. O que se revela enquanto ausência? A perspectiva da diferença racial, da busca da compreensão mútua, da estruturação dos contextos que levem às interações menos desiguais para interagirem na construção de uma nação democrática, em que todos, igualmente, tenham seus direitos garantidos e sua identidade valorizada (DCNER, 2004, p. 231).

O Ensino Médio é aquele que tem acumulado maior defasagem em relação às suas origens históricas e capacidades de atendimento às demandas da sociedade, algumas provenientes de ações reivindicatórias do Movimento Negro buscando a implementação de políticas públicas que têm intenção de prover iguais oportunidades de educação, mudanças dos conteúdos curriculares, elaboração de livro didático em que a imagem do negro não venha carregada de estereótipos, além da formação de professores competentemente formados para respeitar a diversidade cultural e racial em todos esses âmbitos (DCNER, 2004). O Ensino

Médio encontra-se defasado quando pensado na vertente científico-humanista como uma fase de transição ao ensino superior (*idem*, p.19), e na vertente técnica como formação profissional voltada para iniciar os jovens no exercício de uma profissão. Se o Ensino Médio forma jovens que têm acesso ao ensino superior, como então explicar que, em 1999, 89% dos jovens brancos entre 18 e 25 anos não haviam ingressado na universidade? Os jovens negros, nessa faixa de idade, por sua vez, praticamente não dispõem do direito de acesso ao Ensino Superior, na medida em que 98% deles não ingressaram na universidade (HENRIQUES, 2001, p. 31). Há um grande contingente de jovens e adultos negros inseridos no mercado de trabalho que buscam acesso a novos conhecimentos que lhes permitam ascender econômica e socialmente.

A expansão das matrículas nesse nível de ensino é expressiva: entre 1985 e 1997 mais do que dobraram, concentrando-se nas redes estaduais e no período noturno (DCNEM, 1998, p.8). Entretanto, segundo o próprio Ministério da Educação, o índice de escolarização líquida nesse nível de ensino, considerada a população de 15 a 17 anos, não ultrapassa 25%, o que coloca o Brasil em situação de desigualdade em relação a muitos países, inclusive os da América Latina (BRASIL, 1999). Os discursos veiculados nos dados estatísticos apresentados nos documentos de políticas públicas de educação frequentemente lançam mão de conceitos, imagens e expressões, ou seja, de representações, que passam imediatamente a constituir-se em *habitus* resultante de construções compartilhadas de sentido (SOBRINHO, 2003, p.65) e tornam-se elementos centrais do discurso pedagógico das instituições escolares, sem que, contudo, sua significação prática ou teórica seja objeto de uma análise mais detida acerca das desigualdades raciais presentes nas escolas de Educação Básica.

As análises destes documentos oficiais foram fundamentais para a compreensão cada vez mais consensual – ou pelo menos cada vez mais amplamente proclamado – que o ideal maior da ação educativa escolar deve ser a preparação para o exercício da cidadania e a formação de uma conduta ética e solidária. Nos discursos oficiais pedagógicos há uma ênfase recorrente na *identidade, cidadania, interdisciplinaridade e contextualização* como necessidade de iniciação de jovens no campo de práticas e conhecimentos relativos aos valores públicos vinculados à democracia e aos direitos humanos. É necessário reconhecer, contudo, que a aceitação dessa meta como principal diretriz educacional tem sido mais retórica do que prática. A escola brasileira, em que pese a qualificação discursiva em relação à proclamação dos ideais da cidadania e da igualdade, tem sido marcada por práticas desiguais e discriminatórias. Desse modo, apresentamos o quadro nº 2 com os elementos circunstanciados de nossa perspectiva analítica.

QUADRO 2: Análise Categorical das Diretrizes e a Representação dos Princípios de Suas Ações.

Eixo Temático	Significado/Elementos Associativos		
	Indicadores		
	DCEM	PCN'S	DCNER
Princípios e Fundamentos IDENTIDADE	Tem como princípio o caráter de formação geral, autonomia, flexibilidade, competência e o estatuto de direito de todo o cidadão. Tem como fundamentos quatro pilares: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser.	Propõe a formação geral, em oposição a formação específica; o desenvolvimento de capacidades de pesquisar, buscar informações, analisá-las e selecioná-las; a capacidade de aprender, criar, formular, ao invés do simples exercício de memorização.	Compromisso com a formação de cidadãos atuantes e democráticos, capazes de compreender as relações sociais e étnico-raciais de que participam e ajudam a manter e/ou reelaborar, capazes de decodificar palavras, fatos, situações a partir de diferentes perspectivas, de desempenhar-se em áreas de competências que lhes permitam continuar e aprofundar estudos em diferentes níveis de formação.
Ação Político-Pedagógica CIDADANIA	Etapas do processo educacional, considerada básica para o exercício da cidadania, acesso às atividades produtivas e de competências que integrarão a base nacional comum dos currículos.	Tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores.	Não somente de respeito às relações étnico-raciais, mas ao igual direito à educação de qualidade, à formação para a cidadania responsável pela construção de uma sociedade justa e democrática.
Relações Raciais INTERDISCIPLINARIDADE E CONTEXTUALIZAÇÃO	É visualizada por meio dos princípios da estética da sensibilidade e da política da igualdade.	Percebida por meio da área de conhecimento: Ciências Humanas e suas tecnologias.	Por meio da produção de conhecimentos, da formação de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos orgulhosos de seu pertencimento étnico-racial.
Discurso Prevalente	Baseado na Constituição Cidadã, normatiza as políticas educacionais para o desenvolvimento de competências básicas, determinando uma perspectiva pedagógica em face das novas demandas sociais e econômicas.	Da reinterpretção dos princípios propostos pela Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, da UNESCO.	Advindos do Movimento Negro apontando a demanda da população afro-descendente, no sentido de políticas de ações afirmativas, de reconhecimento e valorização de sua história, cultura, identidade.

FONTE: Elaborado pela autora em 2008.

No quadro acima, organizamos o significado de alguns elementos associativos, cujos indicadores serviram de categorias para a análise empreendida dos documentos oficiais que fazem parte de um conjunto de políticas educacionais que influenciam a adoção de uma série de ações governamentais visando à eliminação de discriminações raciais. A Educação Média não poderá mais ser pensada como mecanismo de seleção, orientação ou especialização (ABRAMOVAY & CASTRO, 2003). Seu papel deve ser o de integrar, de criar um sentido em si mesma como lugar de convivência e de vivência entre os jovens (aqui se incluem os

negros) e, assim, formá-los para viver melhor. Decorre dessa visão a ênfase na construção de uma escola que incorpore a cultura própria da juventude negra que a compõe. Sugere-se também que a Escola Média propicie opções para os alunos, abrindo-se para a diversidade étnico-racial ao mesmo tempo em que se persegue a igualdade de oportunidades para negros e brancos.

A partir desse panorama e diagnóstico sobre o disposto nos documentos oficiais acerca do Ensino Médio, vale explicitar que este estudo apresenta-se como uma possibilidade de compreensão acerca da legitimação das desigualdades, que, no caso brasileiro, configura-se como natural ao segmento negro. O reconhecimento e a valorização da diferença racial brasileira necessita de indivíduos capazes de perceber a realidade sócio-histórica com suas diversas nuances. Desse modo, os dispositivos legais tornam-se imperativos nessa compreensão para a melhoria do trabalho desenvolvido na Escola Básica.

É necessário que os professores assumam o compromisso com a perspectiva curricular anti-racista, não-eurocêntrica, constituindo-se como fundamento da ação, pois acredita-se numa educação enquanto estabelecimento de relações de solidariedade, cooperação, respeito, dialogicidade na produção do conhecimento, preocupação com outro em sua diversidade, participação qualificada nas discussões.

A partir de toda esta análise dos documentos oficiais, procurando contextualizar as desigualdades raciais na educação, avalia-se que se intensificou o acesso à educação, mas o maior desafio continua ao indagar se a população negra brasileira está presente neste processo. Compreende-se que, com a aprovação destes dispositivos legais, existe agora uma outra luta que é fazer com que essas Diretrizes, e aqui ressaltamos as DCNER, sejam, de fato, cumpridas pelas escolas brasileiras. Esse esforço requer um comprometimento principalmente de professores da Educação Básica, no sentido de exigirem cursos de formação sobre História da África e outras medidas que sejam necessárias para possibilitar o ensino dessa matéria de forma a contribuir para a compreensão de identidade, cidadania e relações raciais de negros no contexto escolar, e ainda para o enfrentamento das discriminações e preconceitos raciais no espaço escolar e na sociedade em geral.

1.4 O Projeto Político Pedagógico e o Plano de disciplinas – A marca da oculação: como e onde acontece.

A educação é um fenômeno social que engloba um conjunto de ações, processos, influências, representações e estruturas construídas dentro de um determinado contexto social, histórico e cultural, que, por sua vez, intervêm no desenvolvimento humano. Diante desta compreensão, entende-se que o estudo analítico dos documentos escolares, como forma de intervenção pedagógica, e a sua relação dialógica com as questões raciais requerem investimento no entendimento da prática cotidiana de um dos agentes da educação intencional: *o professor*. A idéia principal, trazida pelo estudo em pauta e que apontará para uma concepção das representações, será o que pensam os professores sobre a *diferença racial*. Isto implica revelar como cada um age, sente, percebe, compreende e significa a realidade racial que vivencia no interior da escola; significa, também, dar importância ao preconizado nos documentos oficiais em torno dessa temática.

Mais que procurar saber em que medida a escola de Educação Básica está ou não implementando a lei, uma das indagações que o estudo se fez foi: “De que maneira as representações discursivas, por meio dos planos escolares dos professores, contribuem para que as desigualdades sejam naturalizadas?” e “Que tipo de currículo a escola produz?”. Ou seja, a preocupação central consistiu em buscar compreender um pouco mais sobre os discursos, práticas e ações do professor no cotidiano escolar no que tange às questões raciais, de forma que possa gerar recomendações que tornem esse ambiente mais favorável à implementação da Lei nº 10.639/03. Nesse particular, ressaltamos que as práticas e ações do professor serão visualizadas por meio de seus planos de disciplina, documento escolar suscitador de representações, de sentidos e significados acerca das relações raciais no Ensino Médio.

Para melhor compreensão destas significações, alguns discursos dos professores participantes de nossa pesquisa serão utilizados de modo a qualificar nossa análise dos documentos escolares.

A leitura dos documentos coletados, Projeto Político-Pedagógico (P.P.P) e planos de disciplinas, foi realizada à luz do conceito de representação proposto nos estudos de Chartier, ou seja, nos significados da linguagem. Essa idéia sobre os significados da linguagem nos auxiliou a compreender a necessidade de se construir uma imagem negra que pretendemos ver desenvolvida nas salas de aula. A partir da coleta das informações e da leitura dos discursos,

identificamos as idéias centrais em que os processos de elaboração do pensamento dos sujeitos se organizam e constituem representações. Isto posto, elegemos para esses documentos o discurso como categoria fundante explicitada neste estudo em quatro questões, haja vista que são discursos recorrentes nos textos escolares e desse modo justificam o enveredamento por esse caminho, a fim de compreendermos como as representações discursivas dos professores são explicitadas: o discurso pretendido (Identidade), o discurso efetivado (Cidadania), o tipo de ação curricular (Interdisciplinaridade e contextualização) e as relações raciais que são percebidas e afloram nas representações desses sujeitos.

Chartier (1987, p. 20) propõe que se tome o conceito de representação “num sentido mais particular e historicamente mais determinado”. Segundo ele, a representação pode manifestar-se sob a tensão entre as duas famílias de sentidos: por um lado, a representação como dado a ver com uma coisa ausente, o que supõe uma distinção radical entre aquilo que representa e aquilo que é representado; por outro lado, a representação como exibição de uma presença, como apresentação pública de algo ou de alguém (*idem*, p. 20).

Pensando que as representações são construídas, podendo transformar a qualidade dos processos de enunciação e discursos em geral, nossas análises tentarão decifrar as representações de professores, a partir de seus lugares e de seus interesses específicos materializados em seus planos.

Como visto anteriormente, os documentos oficiais indicam diversas ações necessárias à efetivação do que determina a Lei Federal. Mas, apesar dos pontos positivos demonstrados, por exemplo, nos documentos do MEC, não se refletem no teor de outros, mais pontuais, com a mesma força significativa, como no P.P.P e nos planos de disciplinas.

Pela ótica das representações de Chartier (1987, p. 58), observa-se que os textos documentais, embora aspirem à universalidade de diagnósticos confiáveis, postulam contradições decorrentes da posição e dos interesses sociais de quem os formula. Neste sentido, o autor revela-nos que o fazer e o pensar dos professores, seus saberes e representações não emergem no vazio, mas em espaços macro e microssociais, fluentes em tempos históricos de curta, média e longa duração. Ou seja, ainda que o documento se edifique em bases teóricas consistentes, advindas do acúmulo de pesquisas, bem como de discussões e demandas do movimento social negro, nota-se um distanciamento com relação ao representado no texto oficial legal e a realidade escolar do sistema de ensino que pretende refletir. Isto por que percebemos, durante a pesquisa de campo, o não-conhecimento por parte dos professores da Lei nº 10.639/03 e suas Diretrizes, o que implica, fundamentalmente, a

ocultação e o não-reconhecimento dos estudos étnico-raciais nos planos docentes e, por conseguinte, no P.P.P.

A Escola Média Básica, como instituição social, vem estabelecendo um relacionamento de mútua influência com o meio social no qual se encontra inserida. Desta forma, há uma forte tendência em torná-la um espaço cada vez mais aberto à diversidade, que se comprometa em promover, de forma mais autônoma e decisiva, a inclusão das diferenças, principalmente da *diferença racial*, em seu Projeto Político-Pedagógico. Projeto esse configurado como um instrumento teórico-metodológico, que, de acordo com a finalidade político-social de um discurso pretendido, define as diretrizes básicas identitárias a serem operacionalizadas pelos seus agentes, em conformidade com seu pensar interno e com as diretrizes gerais estabelecidas pelos documentos oficiais (DCNEM, PCNs), e ainda pela administração central à qual se encontra vinculada por ser pública e estatal, ou seja, as orientações da Secretaria Estadual de Educação.

A escola tem como discurso a ampliação de oportunidades educacionais, ensino de boa qualidade, preparação do aluno para o exercício pleno da cidadania, avaliação permanente do planejamento escolar e investimento na permanência e sucesso dos alunos, princípios consonantes com os preconizados nos documentos oficiais, mas ficam apenas nas “boas intenções”, pois, de acordo com a Equipe Técnica o P.P.P foi idealizado em 2004 e não sofreu qualquer reformulação ou alteração, bem como o planejamento escolar (o último foi realizado em 2007).

Assim, ao elegermos a escola de Ensino Médio como *locus* do sistema educacional, consideramos ser esta a instância onde se pode conceber, executar e avaliar o Projeto Político-Pedagógico, como espaço social marcado pela manifestação de práticas contraditórias, que podem contribuir para a luta de todos os envolvidos com a organização do trabalho pedagógico.

Para tanto, supõe-se, dada a sua natureza peculiar, a compreensão, por parte de seus segmentos, do significado do projeto, seus elementos e os princípios que o norteiam. A forma como o P.P.P é formulado ou utilizado pelo segmento escolar, contendo somente as ações a serem desenvolvidas pela escola como simples comprovação de cumprimento, por parte da escola, de tarefas escolares, denota desqualificação do sistema educacional e nem sempre contribui para a efetivação do processo de democratização, limitando sua existência a um mero documento legal e obrigatório, apenas existente no campo burocrático.

Ao nos referirmos à democratização, entendemos que a democracia representa o ideal de civilização desde a Grécia Antiga, na qual a participação dos cidadãos nas decisões da vida

das cidades era um direito primordial. Paro (2001) nos apresenta uma noção de democracia, entendida para além de sua conotação etimológica de “governo do povo” ou de sua versão formal de “governo da maioria”, e inclui todos os meios e esforços que se utilizam para concretizar o entendimento entre grupos e pessoas, a partir de valores construídos historicamente. Entretanto, o conceito de democracia vem sendo ampliado e sua definição requer atualmente maior participação e representação, respeitando a diversidade cultural, a heterogeneidade social e o exercício concreto e cotidiano da cidadania (p. 44).

Partimos da compreensão de que é o Projeto Político-Pedagógico que orienta a organização do currículo escolar, as opções metodológicas, a seleção de conteúdos, o estabelecimento de relações, a abordagem e a resolução de conflitos, entre outras dimensões as quais incluem a temática racial, uma vez que o currículo prescrito e as práticas pedagógicas desenvolvidas pela Escola Básica precisam ser a materialização dos princípios e pressupostos anunciados no P.P.P.

O termo *político* aparece em sua terminologia para enfatizar o fazer político de um *projectu* (em latim) que tem compromisso com a formação do cidadão (VEIGA, 2000) e pretende lançar para adiante um fazer pedagógico em busca de tomadas de decisões para dar um novo rumo ao processo social. Sabemos que a escola de Educação Básica não está isolada da comunidade, as relações políticas se fazem presentes e é por isto que a gestão da escola, apesar de não ser foco de análise, necessita ser referenciada, pois deve ser aberta a ouvir todos os sujeitos envolvidos.

Analisando a LDB nº 9.394/96 encontramos, principalmente nos Artigos 12º, 13º e 14º, elementos norteadores de um discurso que legitima a participação conjunta na estruturação e execução do P.P.P, a saber:

Art.12. Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de:

I – elaborar e executar sua proposta pedagógica;

(...)

VII- informar os pais e responsáveis sobre a frequência e o rendimento dos alunos, bem como sobre a execução de sua proposta pedagógica.

Art. 13. Os docentes incumbir-se-ão de:

I- participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;

II- elaborar e cumprir um plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;

(...)

Art.14. Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

- I- participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;
- II- participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes;

Assim, encontramos na lei elementos que orientam e legitimam a construção de forma democrática do Projeto Político-Pedagógico. Isso denota uma construção conjunta, visando às necessidades da sociedade e da comunidade escolar ali envolvidas. A discussão sobre os objetivos reais traduzidos em desejos e necessidades pretendidas da comunidade é essencial para que o projeto pedagógico tenha uma verdadeira implicação no cotidiano dos sujeitos. E, somente com a possibilidade de circulação de idéias e opiniões a comunidade escolar se apropriará deste elemento “estruturante e estruturador” que deverá ser o “*habitus*” (BOURDIEU In: NOGUEIRA, 2004, p. 27) sustentador das práticas escolares.

Quando falamos em apropriação referimo-nos ao sentido de estar implicado na construção e execução de algo que é coletivo, é próprio. Projeto elaborado com os propósitos de uma comunidade, e não somente partindo de um desejo único, ou seja, somente da Direção da escola e seus técnicos. O P.P.P tem como princípio a coletividade e a democracia, a lei vigente citada acima traz em seus parágrafos estes elementos objetivados.

Segundo Veiga (2000) é necessário que compreendamos que:

O projeto é uma antecipação, uma vez que o prefixo *pro* significa antes. A palavra vem do latim *projeture*, particípio passado do verbo *projicere*, que significa “lançar para adiante”. Assim, significa “dirigir-se para o futuro”, “lançar-se na direção do possível”. Relaciona-se com um tempo a vir, com o futuro de que constitui uma antecipação, uma visão prévia. Nesse caso, é o futuro que deve orientar e conduzir nossa ação presente (VEIGA, 2000, p. 186).

Além disso, o projeto deve ser entendido claramente como instrumento de construção de processos democráticos, na perspectiva de construção coletiva da identidade da escola, enquanto espaço-tempo em que se realiza a ação pedagógica. Em nossa pesquisa de campo, percebemos que o Projeto Político-Pedagógico estava “engavetado”. Portanto, a Escola esqueceu-se de que ele deveria ser a base dos acontecimentos escolares. Ao ficar na gaveta, ele não se constrói ou (re) constrói pela comunidade escolar.

Na escola pesquisada, o que foi afirmado acima não é diferente da maioria das escolas, haja vista que o P.P.P foi idealizado em 2004 e durante todo esse tempo não sofreu qualquer modificação em seus princípios, objetivos e ações, fazendo-nos presumir que sua principal tarefa fora comprometida, pois como conceitua Veiga: “o Projeto Político-Pedagógico é a

própria organização do trabalho pedagógico da escola como um todo, sendo construído e vivenciado em todos os momentos, por todos os envolvidos com o processo educativo da escola” (2000, p. 11 e 13).

No momento em que o projeto era demandado para que se pudesse fazer a análise, enfrentamos resistência, pois percebemos que ele não circulava entre a comunidade e que, portanto, não imprimia a realidade vivenciada pela escola, pois o projeto pedagógico, como nos ensina Veiga (2000), é sempre resultado de opções, intencionalidades, definições de perfis profissionais. Ele expressa decisões sobre questões didático-pedagógicas, isto é, objetivos, conteúdos, metodologia, recursos didáticos e avaliação, análises sobre as condições concretas de trabalho. Isso implica dizer que o P.P.P se configura como um instrumento que deve ser utilizado para que se possa materializar os propósitos da escola, pois é impossível pensar nessa materialização sem a vontade e o compromisso político dos segmentos envolvidos (FALKEMBACH, 2000, p. 132).

Analisando o P.P.P, constituído como *corpus* de documentos escolares, da escola onde desenvolvemos a experiência de pesquisa, percebemos que o texto apresentava sustentação nas idéias de Paulo Freire, da teorização crítica, porém ficava apenas na escrita, pois na prática muitos elementos eram esquecidos, tais como: a idéia de processo, diálogo com a comunidade, construção constante do P.P.P, articulação com os planos de disciplinas dos professores, conexão com o contexto social mais amplo e com a legislação educacional em vigência (Lei nº 10.639/03 que alterou a LDB de 1996). Este é um dos pontos relevantes da análise, visto que são esses elementos os eixos que poderão proporcionar o rumo a ser dado às práticas administrativas e pedagógicas. Desse modo, se os diferentes segmentos da escola Média Básica não têm diante de si uma idéia clara e crítica acerca desses elementos, obviamente não poderão apresentar as condições necessárias de atuação no processo organizacional da escola.

A escola persegue ações ou pelo menos deveria tê-las como finalidades, uma vez que elas garantem a operacionalização do projeto na estrutura escolar, pois uma coisa é estar no papel, na legislação, nas diretrizes curriculares, e outra ocorrendo na dinâmica interna da escola, no real, no concreto.

Se a real intenção dos segmentos da escola, em seu discurso efetivado, é “de ação conjunta que priorize o processo ensino-aprendizagem, meta principal de uma instituição que prioriza a formação cidadã” (P.P.P, 2004, p. 2), faz-se necessário promover um tipo de organização que assegure, efetivamente, um modelo de escola que não seja seletiva e excludente, mas que se configure como uma instituição na qual o processo de construção e as

abordagens em torno dos conhecimentos propostos nos planos docentes das disciplinas História, Artes e Literatura sejam fortalecedores de uma perspectiva de educação anti-racista.

Entretanto, apesar de todo esse aparato legal, ainda há um grande fosso entre as leis, as propostas estabelecidas pelo MEC, por meio de seus parâmetros e diretrizes, e a realidade cotidiana do universo escolar. Acredita-se, após a análise realizada, que com a escola de Ensino Médio não seja diferente, porém compreendemos que é no processo de construção coletiva do P.P.P que se pode vislumbrar mudanças de valores, atitudes, representações e convicções para garantir a superação de desigualdades, das resistências, dos silenciamentos acerca das questões raciais, provocados por projetos de interesses mais amplos, mas tão presentes em nossas escolas.

Mais de cinco anos se passaram desde que a Lei nº 10.639/03 fora promulgada e ainda precisamos sinalizar argumentações que convençam a comunidade escolar a respeitar a referida legislação. Ainda encontramos discursos ocultos e camuflados de “igualdade”, muitos assumindo um discurso que nega a forma como cada um dos grupos étnicos responsáveis pela formação da sociedade brasileira foi inserido de maneira desigual, tornando falaciosa a dita “democracia racial”. É o que se percebe de modo específico no seguinte depoimento:

A discriminação é um fenômeno cultural nosso, não só do Brasil, mas dos países do terceiro mundo, da América Latina, onde as elites européias brancas e embranquecidas construíram toda uma estrutura econômica, social e política e sobre elas existem pessoas que não têm acesso a essa riqueza e sobre isto se nós trabalharmos a questão de renda, de oportunidades não acaba né (sic) , mas vai diminuir (Professor C – História).

O depoimento aponta que sequer o professor consegue compreender que seu argumento possui forte conteúdo ideológico e que o “mito da democracia racial”¹⁷ não passa de uma estratégia que tem por finalidade encobrir desigualdades e controlar possíveis impulsos de contestação. Refletindo a esse respeito, Hédio Silva Junior (2002), um estudioso da legislação anti-racista do Brasil, diz:

¹⁷ Essa discussão é trazida por Coelho (2008) afirmando que, embora já não se sustente mais o mito da democracia racial, observamos que suas marcas estão impregnadas nas práticas sociais cotidianas e (re) vitalizadas e metamorfoseadas nas microrrelações de variadas formas e em variados graus. Urge a necessidade de ação ativa e constante daqueles que compreendem que essas incorporações – materializadas em ações concretas - não se desintegram com meras constatações, ou cumprimento de leis e decretos. A subversão desse quadro se dará pela reação conjunta da sociedade brasileira – do segmento negro e não-negro, numa política de efetivo respeito às diferenças étnico-raciais e ao favorecimento de permanente diálogo entre iguais – para além da complacência e da tolerância (Nota de rodapé, p. 26).

As manifestações da discriminação racial na escola conformam um quadro de agressões materiais ou simbólicas, de caráter não apenas físico e/ou moral, mas também psíquico, em termos de sofrimento mental, com conseqüências ainda não satisfatoriamente diagnosticadas, visto que incidem cotidianamente sobre o alunado negro, alcançando-o já em tenra idade (2002, p. 14).

O paradoxo, como se pode perceber é subjacente. Se, por um lado, a manifestação de discriminação na escola é camuflada, por outro há diferenciações latentes que provocam marcas naqueles que ocupam um lugar distinto na sociedade brasileira de modo um tanto desigual e que repercutem na vida social do aluno negro, podendo talvez ser um entrave para o seu pleno desenvolvimento.

Com o desafio de materializar a representação dos professores, procedemos à análise de planos escolares dos docentes entrevistados. Detectamos que todos eram de 2007, pois, segundo eles no ano de 2008 não houve planejamento na escola pública de Ensino Médio, onde ambicionamos ancorar a referida análise. A intenção analítica foi saber quais são os conteúdos relativos à temática racial e por meio de que ações são trabalhadas pelo professor em sala de aula, para melhor compreensão por parte dos alunos da *diferença racial* que compõe a sociedade brasileira.

Dos planos analisados, das disciplinas História, Arte e Literatura, a escola possuía somente três, elaborados em conjunto com os professores de todos os turnos. Ou seja, um plano era o mesmo para todos os turnos, em nenhum deles constava a carga horária das disciplinas e bibliografia que os embasa. O plano de literatura encontra-se integrado à área de códigos e linguagens, sendo difícil a percepção de conteúdos válidos para serem ensinados num escasso direcionamento literário.

Destacamos aqui um estudo que se dedicou, entre outras particularidades, à análise de planos docentes no período de 1970-1980, de Wilma Baía Coelho, com a qual concordamos em nossa síntese analítica. Segundo ela:

Com relação à constatação da coerência entre conteúdo proposto e bibliografia, não se nota qualquer coerência. Nos planos em que a bibliografia é registrada, não existe qualquer coerência. Nos planos em que a bibliografia é registrada, não existe qualquer relação entre os livros arrolados e o conteúdo proposto. O mesmo poderia ser dito com relação às abordagens. Grande parte dos planos, apesar de trazerem expressa sua filiação nas questões levantadas por uma tendência pedagógica, arrolavam uma série de procedimentos metodológicos contrários à tendência selecionada (2009, p. 182-183).

Observamos que no plano de História o negro é estudado por meio de eixos temáticos traduzidos nos temas sobre a diversidade das relações de trabalho; as lutas sociais no mundo clássico; nos movimentos sociais de resistência: A Revolta dos Malês e Movimento Abolicionista; nas manifestações de religiosidade como espaço de tensões e conflitos socioculturais; no imigrantismo e nas idéias e vivências culturais no Brasil contemporâneo, mas sem a devida contextualização em ações pedagógicas articuladas com a história individual do aluno e com a história coletiva de grupos, classes, sociedades.

Estes eixos são trabalhados em sala por meio de habilidades: compreender o mundo do trabalho, a organização do Estado, as diferentes formas de resistência à opressão e a formação da nacionalidade e identidade. Porém, para atingir essa habilidade de compreensão, o trabalho docente deve pautar-se em uma perspectiva crítica que aborde sua organização bem como os seus determinantes, por exemplo, as relações de trabalho num mundo sem emprego mudam significativamente a importância do discurso sobre a detenção de conhecimentos, voltados apenas para o atendimento das demandas de mercado. Dessa forma, seria desejável que os alunos desenvolvessem competências críticas e criativas, como demanda as DCNEM (1998), para utilizá-las adequadamente em diferentes níveis de análise e avaliação sobre as graves consequências sociais marcadas pelas desigualdades de oportunidades que envolvem tanto negros quanto brancos, bem como sobre as dificuldades de ingresso e permanência no mercado de trabalho formal.

Ademais, a construção de uma concepção de sociedade deveria permitir ao aluno do Ensino Médio estabelecer relações entre os diferentes elementos que a compõem e categorias que a definem, possibilitando a compreensão de seus mecanismos de exclusão como uma totalidade capaz de expressar o que é diverso e parcial. Nesse sentido, a partir da concepção de sociedade e de mundo seria possível levar o aluno a compreender a emergência de temas que hoje ocupam o cenário das manifestações sociais, tais como os movimentos étnico-raciais, religiosos, sexuais, que exigem uma discussão sobre a diversidade cultural dentro de uma perspectiva histórico-política.

A relação com o passado deveria ter como referência a inserção dos alunos no presente, como preconizam as DCNEM. É a partir dessa relação que os eixos temáticos propostos pelos professores de História da escola pesquisada deveriam ser abordados, numa perspectiva problematizadora, fazendo a articulação entre a história vivida pelos alunos e o próprio tempo histórico da sociedade brasileira, sob o qual se inserem as questões raciais.

Segundo Schmidt (2007), para que os jovens negros se tornem conhecedores de sua própria história e da pluralidade de histórias presentes e passadas acerca do passado de

exclusão, é necessário aprender a realizar análises, inferências e interpretações acerca da sociedade atual, “além de olhar para si e ao redor com olhos históricos, resgatando, sobretudo, o conjunto de lutas, anseios, frustrações, sonhos de cada um, no presente e no passado”(p. 207).

No plano de Artes, a temática do negro subjaz somente na abordagem cultural de diferentes sociedades em períodos históricos determinados, como parte do conteúdo Arte: Cultura, História e Linguagens nas produções artísticas. No plano de Literatura, pressupõe-se que a temática racial ocorra por meio dos mais diversos textos representativos de nossa cultura, textos narrativos de linguagem literária (poetas de Belém e outras regiões). Estes conteúdos poderiam vislumbrar uma proposta pedagógica condizente com o que está disposto nos documentos legais (DCNER), a fim de atribuir-se sentido ao mundo, sem ignorar o processo pelo qual um texto, sob formas impressas possivelmente diferentes, podem ser diversamente aprendidos, manipulados, compreendidos (CHARTIER, 1991, p.181).

As linguagens presumidas nos planos docentes de Artes e Literatura deveriam servir para a desconstrução do caráter monocultural da escola básica, para além do entendimento de que esses conteúdos “são o que são”, o que “está no programa”, nos livros didáticos, nos planos de aula; porque são neutros, descontextualizados, a-históricos. Pressupomos que essa linguagem seria apenas um meio, um suporte, através do qual o professor socializaria o conhecimento, transmitido por “aquele que sabe” para aquele “que não sabe”, sendo enfatizados os resultados da aprendizagem e não o processo, sem a íntima relação com a *diferença racial*.

No entanto, concordamos com a idéia contemplada de que posicionar-se perante as diferenças étnico-raciais ou abordá-las na escola por meio dos conteúdos nela veiculados não é uma tarefa fácil, dada a carga ideológica de que se reveste essa questão, a multiplicidade de crenças arraigadas subjacentes à sua percepção, como diz Pinto (1999, p. 207) .

No plano de literatura, os conteúdos deveriam garantir aos jovens do Ensino Médio o domínio pleno das atividades verbais, o que significa assegurar a todos: o domínio da leitura; o domínio da escrita; o domínio da fala em situações formais; a compreensão da realidade social, histórica e estrutural da linguagem (PCNs, 2000). Diante dessa formulação, alguns poderiam dizer que esses são já os objetivos tradicionais do ensino de português, o que não deixa de ser verdadeiro, mas apenas na aparência. Primeiro, porque percebemos na análise realizada que, na prática do cotidiano escolar, apesar de todos os documentos oficiais apontarem para outras direções, como descritas acima, o cerne do ensino de português

continua sendo o repasse de conteúdos gramaticais (para verificar isto, basta ver os conteúdos das avaliações escolares), postos nos planos docentes da escola pesquisada.

Dessa forma, o exame dos planos de disciplinas revelou-se como meio de ocultação da presença negra no cotidiano da escola, refletindo um atendimento pontual e desarticulado quanto à temática da História da África e Cultura Afro-brasileira em sala de aula. Um outro ponto, em nossa análise, de relevância nos planos é que não se verifica a efetivação da interdisciplinaridade¹⁸, um dos princípios trazidos pelos documentos oficiais, cruzando os diversos conhecimentos específicos. Isso quer dizer que, na prática cotidiana da Escola Básica de Ensino Médio, a temática étnico-racial negra e a História e Cultura Afro-brasileiras estão ausentes, em contrariedade direta ao que recomendam a LDB, em suas alterações dadas pela Lei nº 10.639/03, determinando que estas devem fazer parte das ações coletivas da escola e de seus conteúdos, assim como os PCNs, as Diretrizes Curriculares, o Parecer 003/2004 do CNE/CP, que propõem a inclusão da diversidade sob a perspectiva de diversos segmentos da sociedade brasileira. Todos esses documentos já foram analisados no presente estudo, de modo a consubstanciar nossa reflexão acerca da percepção da *diferença racial* no currículo da escola de Ensino Médio.

Os reflexos da desarticulação e do distanciamento dos planos de disciplinas assim como as políticas e propostas de inclusão das relações raciais nos planos escolares, acima expostas, atingem diretamente o aluno negro do Ensino Médio. A inexistência de uma proposta de intervenção adequada ao contexto educacional brasileiro de valorização de uma cultura secular e sua repercussão nos âmbitos sociais, econômicos e educacionais torna as diretrizes legais e normativas irrealizáveis na prática. A esse respeito, Gomes (1995) ressalva que:

A escola, enquanto parte da sociedade, não está neutra em relação a estes problemas. Antes, os educadores (embora nem sempre o reconheçam) são portadores de valores culturais e ideológicos, através dos quais desenvolvem a sua prática social e pedagógica. (...) confirma cada vez mais o quanto esta não está atenta para a diversidade cultural daqueles que a frequentam (GOMES, 1995, p. 33)

Entretanto, uma coisa é certa. Tanto os planos de disciplina como o P.P.P revestem-se de “discursos naturalizantes”, colocados de modo privilegiado diante dos negros enquanto sujeitos históricos que foram massacrados, que souberam resistir e continuam hoje afirmando

¹⁸ Para Acácia Kuenzer (2007, p. 86) interdisciplinaridade implica a contribuição de diferentes disciplinas para a análise de um objeto, que, no entanto, mantém seu ponto de vista, seus métodos, seus objetos, sua autonomia. Idéia com a qual anuímos neste estudo.

suas identidades e lutando por seus direitos de cidadania plena na nossa sociedade, enfrentando relações de poder assimétricas, de subordinação e exclusão, e ainda, procurando conformar a banalização da desigualdade entre brancos e negros, que vai se reconstruindo, cotidianamente, na escola sob discursos universalistas que dão a ilusão de que igualdade, cidadania e democracia se encontram consolidadas na prática social.

Por “discursos naturalizantes”, compreendemos uma concepção representacionista da linguagem, pela qual se faz refletir, como um espelho, as coisas do mundo, que trazem consigo os seus próprios significados, e aqui ressaltamos o significado do lugar de ser branco e ser negro no Brasil. Outra maneira de refletir sobre esse processo de “naturalização” dos discursos é compreendermos que nossa formação se dá numa sociedade em que os preconceitos estão enrustidos e nós os incorporamos de maneira sutil, camuflada, bem própria ao projeto “naturalizador” de que “somos todos iguais”, dos lugares e papéis sociais que devem ser ocupados por cada sujeito e pelo seu grupo de pertencimento. Assim, os documentos escolares incorporam discursos homogeneizadores, uniformes entre brancos e negros, de tal modo que impossibilitam denunciar e combater desigualdades, afirmar as diferenças em um espaço sociocultural do qual a Escola Básica é partícipe.

Apesar de o currículo escolar produzido por esta escola de Ensino Médio trazer eixos sobre a cultura, percebemos a ocultação existente da história e cultura negra nos conteúdos das disciplinas. Assim, assentimos com as Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais (2006), quando diz ser “possível afirmar que a história e a cultura negras estão na escola pela presença dos negros que lá se encontram, mas não devidamente valorizados dentro dos projetos pedagógicos, currículos ou materiais didáticos, de forma contextualizada, explícita e intencional” (p. 84).

Evidenciamos em nossa análise que a concepção de conhecimento veiculado, amparada nas reflexões de Vera Candau, em geral, implícita no desenvolvimento do currículo, é uma visão de conhecimento a-histórico, a qual concebe o conhecimento escolarizado, produzido pela Escola Básica, “como um acúmulo de fatos e conceitos que, uma vez constituídos, se estabilizam, adquirem legitimidade social e se transformam em verdades inquestionáveis” (CANDAUI, 2008, p. 33). Esta é uma realidade da Escola Média Básica que não costuma ser questionada, pois parte de um relativismo absoluto que reduz os conhecimentos disciplinares a um determinado universo cultural que não contempla as diferenças em geral. Em particular, o professor, ao elaborar seus planos disciplinares, parte da assunção de que a construção do conhecimento escolar é absoluta e universal, uma universalidade muitas vezes formal, assentada na cultura eurocêntrica (SILVA, 1999).

Portanto, torna-se imperativo desvelar o caráter histórico e construído dos conteúdos escolares e sua íntima relação com os contextos sociais em que são produzidos, a fim de que o jovem negro do Ensino Médio se perceba nesse contexto histórico-social.

Durante o processo de reflexão sobre como os negros e seus descendentes são representados nos conteúdos e nos recursos e materiais de ensino, em sua associação com os conceitos de inclusão e cidadania, recordamos o que diz Chartier (1987) quanto ao fato de as representações sociais serem construídas e se tornarem capazes de transformar algo ausente em algo presente e, por outro lado, de inverter o processo e fazer presente algo ausente. Ou seja, de vermos os negros representados de modo positivado. As palavras desse autor se tornam pertinentes quando percebemos que os planos docentes e o P.P.P analisados são representações que não guardam, necessariamente, compromisso direto com a realidade das salas de aula na Escola Média Básica Paraense. Para justificar tal assunção, reiteramos que os negros encontram-se ausentes destes documentos, que denotam o compromisso da escola para com esse grupo, devido à naturalização e à banalização da discriminação e do preconceito. Vejamos alguns elementos circunstanciados de nossa análise no quadro a seguir:

QUADRO 3: Análise Categorical dos Documentos Escolares

Eixo Temático DISCURSO	Significado/Elementos Associativos			
	Indicadores			
	PPP	Plano de disciplinas		
		História	Literatura	Artes
O Pretendido IDENTIDADE	Ampliar as oportunidades educacionais, motivando o ensino de boa qualidade, preparando o aluno para o exercício pleno da cidadania com ênfase no trabalho compartilhado, orientando e avaliando permanentemente o planejamento escolar, investindo na permanência e sucesso dos nossos educandos.	Compreender a diversidade do trabalho, a organização do Estado, as lutas sociais e os mais variados movimentos de reformas religiosas que integram as sociedades.	Desenvolver no aluno seu potencial crítico, sua percepção das múltiplas possibilidades de expressão lingüística, sua capacitação como leitor efetivo dos mais diversos textos representativos de nossa cultura.	Analisar, refletir e compreender os diferentes processos da Arte como objeto de conhecimento humano presente em todas as culturas
O Efetivado CIDADANIA	Acontecerão numa ação conjunta que priorize o processo ensino-aprendizagem, meta principal de uma instituição que prioriza a formação cidadã.	Por meio de eixos temáticos: Mundo do Trabalho, Formas de Estado e Relações de Poder, Cidadania e Movimentos Sociais e Mentalidades e Religiosidades	Parte do tripé de competências: interativa, textual e gramatical de modo a encontrar os conceitos e conteúdos mais apropriados.	Dos eixos temáticos: Introdução às teorias da arte; Arte, cultura, história e linguagens nas produções artísticas e arte como objeto estético e as novas tecnologias de reprodução.

<p>Currículo produzido INTERDISCIPLINARIDADE E CONTEXTUALIZAÇÃO</p>	<p>Por meio de uma proposta que leve todos os alunos ao sucesso escolar atendendo a todas as diversidades que se apresentam. Um P.P.P que atenda ao princípio da flexibilização, para que o acesso ao currículo seja adequado às condições dos discentes.</p>	<p>Por meio de textos escritos referentes aos eixos temáticos estabelecidos.</p>	<p>Por meio de textos escritos, especialmente os literários e também os mais diversos textos que constituem o nosso universo lingüístico.</p>	<p>Por meio de reproduções de imagens, textos apostilados, aula expositiva e visita monitorada ou virtual aos espaços culturais da cidade.</p>
<p>Relações Raciais</p>	<p>Percebida implicitamente nos objetivos específicos: Selecionar temas representativos para serem trabalhados em sala de aula e que facilitem ao aluno uma conotação crítica frente as contradições da sociedade; Dinamizar atividades sociais que favoreçam o engajamento dos alunos, professores e funcionários para uma prática igualitária.</p>	<p>Por meio de temas destacados nos eixos temáticos: A escravidão e o trabalho livre em Roma ; As condições de cidadania no mundo clássico; Formas de resistência à escravidão no Brasil; A revolta dos Malês e o Movimento Abolicionista; Tensões e lutas entre culturas diferentes.</p>	<p>Dos mais diversos textos representativos de nossa cultura, textos narrativos de linguagem literária (poetas de Belém e outras regiões)</p>	<p>Percebida implicitamente na competência: Conhecer e considerar os critérios de elaboração cultural da arte de diferentes sociedades em períodos históricos determinados.</p>

FONTE: Elaborado pela autora em 2008.

Apesar de as categorias identidade, cidadania, interdisciplinaridade e contextualização serem materializadas discursivamente nos planos de forma explícita ou não, elas não se efetivam na prática docente, haja vista que o não-reconhecimento, por parte da equipe docente, de que há preconceito e discriminação no cotidiano escolar inviabiliza ações concretas que possam dar conta de uma educação anti-racista.

É imprescindível que o currículo pretendido e efetivado pela escola em suas ações por meio de saberes disciplinares não seja de negação de identidades ou de discursos naturalizantes, pois é nesse documento escolar que devemos ver edificados compromissos de uma educação pública de qualidade concretizada e comprometida com a valorização da diversidade. O presente estudo considera que o fortalecimento de identidades, as inserções no mundo do trabalho e o uso da linguagem e suas diversas comunicações, presentes nos PCNs, sejam contemplados pela escola de Ensino Médio na medida em que dialogam com a perspectiva de uma educação anti-racista, cujas orientações são voltadas para as diretrizes de uma pedagogia de qualidade (BRASIL, 1999).

1.5 Os colaboradores da pesquisa

Constituíram-se sujeitos da pesquisa professores do Ensino Médio, sendo dois homens e duas mulheres, das disciplinas História, Arte e Literatura, todos Licenciados Plenos, com tempo de experiências em sala de aula variando entre treze e dezesseis anos. Esse número de sujeitos justifica-se pelo fato de que a Escola onde foi realizada a pesquisa conta somente com 05 professores das disciplinas História (2), sendo um para manhã e tarde e outro para tarde e noite, Artes (1), para todas as turmas, e Literatura (2), um para os turnos da manhã e tarde e outro para tarde e noite. Ressaltamos que, o número de entrevistas coletadas não reduzirá a importância dos dados e seus resultados. O critério de escolha dos professores seguiu o interesse deles em colaborar com a pesquisa. No quadro nº 4, são apresentados alguns dados sobre os colaboradores, que serão identificados por letras, a fim de terem a sua identidade preservada.

QUADRO 4: Dados Sobre os Colaboradores

Colaboradores	Série que leciona	Formação Profissional	Experiência Profissional	Auto-declaração de cor/ raça	Idade	Sexo
Profº A	1º ano	Licenciada Plena em Ed. Artística com Habilitação em Artes Plásticas, Mestrado em Artes Cênicas.	16 anos	Parda	43	Fem.
Profº B	1º ao 3º ano	Licenciado Pleno em Letras, Especialista em L. Portuguesa e Literatura.	13 anos	Pardo	43	Masc.
Profº C	1º ao 3º	Licenciado Pleno em História.	16 anos	Pardo	46	Masc.
Profº D	1º ao 3º	Licenciada Plena em História. Especialista em Educação.	16 anos	Branca	40	Fem.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir da entrevista com os colaboradores em 2008.

Como pode ser observado, os professores possuem formação em nível superior de estudos, três com especializações *lato e stricto senso* e todos demonstrando muito acúmulo de experiência, já que o tempo mínimo de trabalho no Ensino Médio é de 13 anos, com idades variando de 40 a 46 anos. Estes professores têm seu fazer e pensar, seus saberes e representações emergindo em espaços macro e microsociais, como a escola e a sala de aula, derivados de tempos históricos variados. São realidades fundadas e trançadas em dimensões

materiais e simbólicas (BOURDIEU, 1998), presentes como matrizes de significações de um discurso construído na prática instituída e instituinte de sujeito individual e coletivo (CHARTIER, 1991), no cotidiano de sua vida, com experiências tecidas e trançadas no mundo vivido, marcadas pela temporalidade.

O grupo de professores pesquisados é composto majoritariamente por professores pardos. Somente uma das professoras declarou-se branca. Esta classificação racial foi obtida pela pesquisadora, que adotou a autoclassificação dos colaboradores, baseada na classificação oficial de cor do IBGE (branco, amarelo, preto, pardo e indígena), solicitada aos professores por ocasião da pesquisa de campo, especificamente durante a realização da entrevista semi-estruturada. No entanto, é importante frisar que a informação sobre cor é o primeiro passo para políticas de promoção da igualdade racial e de enfrentamento da discriminação racial. Para Hasenbalg e Silva (1992, p. 113), a cor das pessoas é um determinante importante das chances de vida, e a discriminação racial parece estar presente em todas as fases do ciclo de vida individual.

Ressalta-se que a variável *idade*, presente no quadro acima, demonstra ser fundamental para a compreensão daquele que emite o discurso, de modo a interferir na representação que ele elabora sobre a experiência escolar.

1.5.1 Entrevista

Dentre os instrumentos adotados nesta pesquisa, foi usada para coleta de dados com os professores, a entrevista do tipo semi-estruturada. Severino (2007) classifica essa modalidade como especificidade da pesquisa qualitativa em que é utilizada a coleta de informações sobre um determinado assunto, diretamente solicitadas aos sujeitos pesquisados. O pesquisador visa apreender o que os sujeitos pensam, sabem, representam, fazem e argumentam (p. 124).

Essas entrevistas constituem o *corpus* empírico e são encaminhadas a partir de “estruturas estruturantes” (BOURDIEU, 1998), previamente definidas em um roteiro guia, sem, no entanto, intervir diretamente na fala do informante, deixando-o à vontade para expressar sem constrangimentos suas representações/significados (CHARTIER, 1990). O objetivo deste instrumento é perceber as representações de professores do Ensino Médio acerca das relações raciais. Para melhor compreensão, dividimos os elementos da análise em eixos temáticos. Bardin (2007) explica que para a realização da análise é necessário levar em

conta critérios bem definidos, a fim de que a classificação realizada seja o máximo possível fidedigna. Assim:

A categorização é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com os critérios previamente definidos. As categorias são rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos (unidades de registro, no caso da análise de conteúdo) sob um título genérico, agrupamento esse efectuado em razão dos caracteres comuns destes elementos (...) Classificar elementos em categorias impõe a investigação do que cada um deles tem em comum com outros (...) Desde a escola pré-primária que as crianças aprendem a recortar, classificar e ordenar, através de exercícios simples processo classificatório possui uma importância considerável em toda e qualquer actividade científica (BARDIN, 2007, p. 117 – 119).

Dentre os vários meios de coleta de entrevistas, optamos pela gravação, em virtude de ela permitir ao pesquisador contar com todo o material fornecido pelo colaborador, o que não ocorre em outras formas de coleta de dados.

A interpretação dos dados coletados nesse processo foi feita de modo a explorar as diferentes percepções dos sujeitos a respeito da temática. Tal interpretação foi desenvolvida sob a perspectiva da Análise do Discurso (AD), que trabalha:

(...) mensagens provenientes de um único ou de vários emissores, mas irredutíveis à normalização (singularidade de expressão, de situação, nas condições de produção e da finalidade no objectivo da comunicação). Este é, por exemplo o caso de uma entrevista não-directiva que se apresenta como um todo, como um sistema estruturado segundo leis que lhe são próprias e portanto analisável em si, ou incomparável (BARDIN, 2007, p.116).

E ainda:

O discurso situado e determinado não só pelo referente como pela posição do emissor nas relações de força e também pela sua relação com o receptor. O emissor e o receptor do discurso correspondem a *lugares* determinados na estrutura de uma formação social (p. 214 - Grifo da autora).

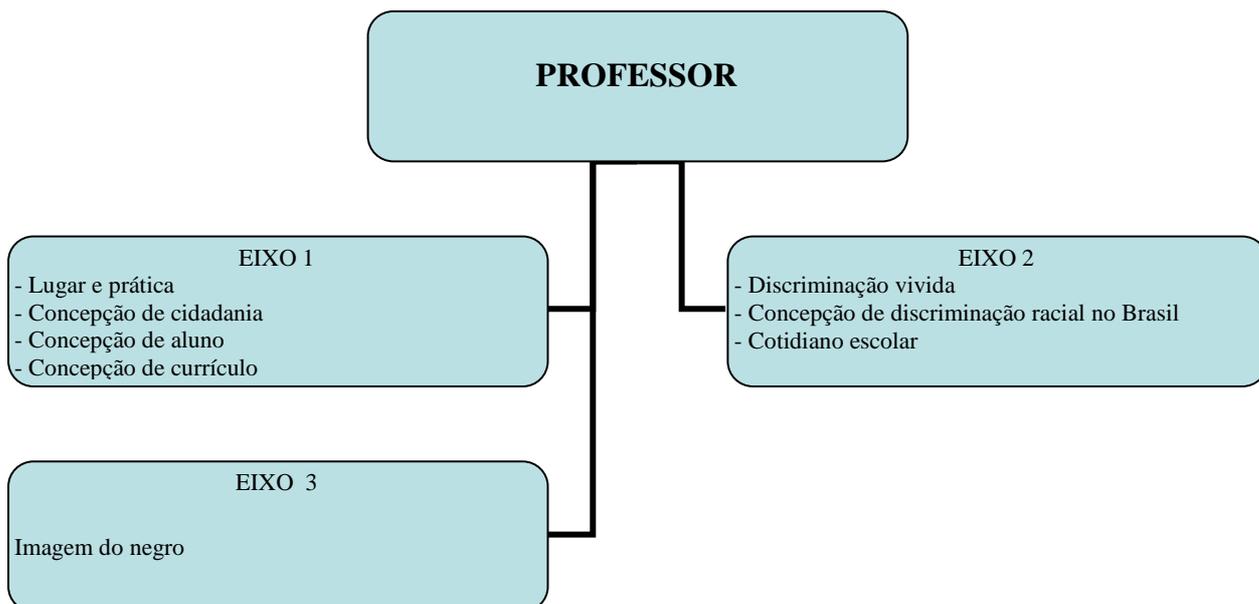
A interpretação do discurso é um “gesto”, ou seja, é um ato no nível simbólico. A interpretação é o vestígio do possível. É o lugar próprio da ideologia e é “materializada” pela história (...) Ela sempre se dá de algum lugar da história e da sociedade (ORLANDI, 2004, p.18-19). Assim, o gesto da interpretação é assumido pelo pesquisador como um gesto simbólico que dá sentido fazendo a significação, para dar sentido ao que o sujeito pretendeu transmitir no seu discurso.

Portanto, parte-se do princípio de que a Análise do Discurso trabalha com o sentido, percepções heterogêneas marcadas pela história e ideologia. Após a audição dos professores em entrevistas semi-estruturadas, fez-se a transcrição da gravação e após várias leituras identificamos eixos temáticos que emergiram das categorias discursivas como “marca de discurso” (ORLANDI, 1995) captadas e possíveis de ser relacionadas ao contexto sócio-histórico das relações raciais.

Assim, para explicar com mais solidez as relações raciais de negros na educação brasileira, visto que não é possível desconsiderar nenhuma destas informações, a entrevista semi-estruturada foi realizada com a finalidade de entender quais são as representações de professores considerando os seguintes tópicos inquiridores:

- O que é para você ser professor? Como pensa sua prática, de que maneira?
- O que é Cidadania? Em que momento você trabalha a concepção de cidadania?
- Quem são os jovens com os quais trabalha? O que você pensa dessa clientela?
- Que concepção de Currículo você tem? Trabalha uma linha teórica específica?
- Você ou pessoas próximas de seu convívio já enfrentaram alguma situação de discriminação e qual foi sua reação?
- O que é discriminação racial e como exemplifica no caso do Brasil?
- Você tem se defrontado com tensões raciais na escola? Como reagiu?
- Que imagem do negro você tem ou faz?

A esses tópicos estruturadores da entrevista semi-estruturada, definimos os eixos de análise. Apresentamos, a seguir, o diagrama referencial dos eixos temáticos ou categorias de análise, conforme proposição de Bardin (2007):



Tendo traçado a trajetória do estudo serão abordadas, no próximo capítulo, as representações de professores do Ensino Médio acerca das relações raciais, enfatizando como se dá a *diferença racial* na educação. Jaccoud e Beghin (2002, p. 12) afirmam que em todo o mundo a questão racial é tema polêmico e, no Brasil, não é diferente na medida em que a longa e histórica estabilidade da desigualdade entre negros e brancos faz que o convívio cotidiano com ela passe a ser encarado pela sociedade como algo natural. Enfrentar esse desafio não é tarefa fácil. Tendemos a contar um pouco da história de grande contingente populacional que anseia por visibilidade à realidade racial de modo a subverter as desigualdades a que são submetidos os negros na sociedade brasileira. Pensar a educação como possibilidade de enfrentar, superar, intolerâncias implica suprimir desigualdades de prestígio (SILVA, 2002, p. 2) encrustadas em relações historicamente construídas, em mais de cinco séculos, entre grupos e pessoas. Assim sendo, somos instados a saber sobre as representações e a *diferença racial* na educação. É o que veremos a seguir.

2º CAPÍTULO

AS REPRESENTAÇÕES E A *DIFERENÇA RACIAL* NA EDUCAÇÃO

A sociedade brasileira incorpora representações que para Chartier “são ações contraditórias pelas quais os indivíduos e os grupos dão sentido ao mundo que é o deles” (1991, p. 177) acerca do negro, em suas relações diárias com o outro, fundindo e mascarando as desigualdades presentes no chão das escolas e quiçá do sistema educacional. Portanto, para entender como essas concepções educacionais são gestadas no Brasil, torna-se necessário compreender o contexto no qual elas surgiram, o que procuraremos demonstrar, apoiados na bibliografia especializada de autoras da contemporaneidade que embasaram seus estudos nas questões raciais, tais como: Petronilha Silva (1997, 2006), Nilma Gomes (2000; 2006a, 2006b) e Wilma Coelho (2009), entre outros.

Nos estudos das autoras em questão, encontramos aspectos que contribuem para o entendimento da *diferença racial*, categoria presente no objeto deste trabalho sobre as representações de professores acerca das relações raciais no currículo. Os estudos sobre as questões raciais no currículo ocupam-se com análises para a superação do racismo e de suas possíveis conformações no ideário da sociedade brasileira, haja vista a incipiente pesquisa regional sobre a questão racial na área educacional.

Inicialmente, pretendemos analisar as representações nos processos educacionais de acordo com o sentido dado por Chartier (2002), para quem a história se baseia na linguagem dos atores, nas palavras que usam, na consciência que têm nas suas percepções e determinações sociais que não são homogêneas (p. 151). Em seguida, objetivamos correlacionar essa concepção de educação com o impacto que as práticas dos professores alcançam no cotidiano escolar, sobremaneira contribuindo ou não para a ocultação da percepção do negro no espaço escolar.

As concepções de Roger Chartier constituem nossa referência teórica, e, dessa forma, nos apropriamos de alguns conceitos como representação, linguagem, violência simbólica, cultura dominante, relação de dominação. Vale ressaltar que alguns desses conceitos aproximam-se das concepções concebidas e trabalhadas por Bourdieu (1998; 2000). Para ambos os autores, definir a submissão imposta aos negros como uma violência simbólica ajuda a compreender como a “relação de dominação, que é histórica e culturalmente construída, é sempre afirmada como uma diferença de natureza irredutível, universal” (CHARTIER, 1994, p. 10).

Não podemos esquecer que, ao elaborarmos as nossas representações, somos influenciados pela cultura da sociedade e do meio cultural específico em que vivemos, mas também construímos idéias próprias, novas, a partir da nossa imaginação e de como pensamos a nossa vivência com os outros indivíduos. As representações formam um conjunto de saberes sociais incorporados pelo sujeito em sua vivência, mas reformulados e colocados em ação por meio de sua prática cotidiana. Ninguém pode, portanto, se considerar inocente em relação às representações que cultiva.

Desde o período colonial, a sociedade brasileira na sua constituição foi marcada por elementos étnicos diferentes. Optamos por este termo em virtude de tratarmos de uma diferença neste estudo, a *diferença racial*. Negros descendentes de africanos e mestiços foram marcados com o estigma da inferioridade. Mais de cinco séculos depois, a situação se perpetua: exclusão de melhores empregos, salários, processo educacional, saúde e qualidade de vida¹⁹. Em princípio poderíamos supor que a ignorância e o senso comum poderiam atribuir à população negra a “culpa” pela opressão sofrida, mas uma reflexão histórica nos permite afirmar que a ausência de políticas públicas que beneficiassem estes grupos essencialmente negros (e aqui se incluem os *pardos* e os *mestiços*) foi fundamental para o processo de exclusão.

O negro brasileiro fruto desses contrastes sociais representa, nos tempos atuais, um número significativo da população²⁰ e, conseqüentemente, o maior índice de exclusão socioeconômica e produtiva. Dentro do contexto educativo tem-se verificado que a concentração de poder nas mãos de uma minoria colaborou para que o segmento negro se sentisse cada dia mais excluído e, portanto, menos participante, sendo assim apenas um elemento dentro da sociedade. A esse respeito, Paixão (2008) e Heringer (2001; 2002) são contundentes ao afirmarem que o país da “democracia racial” não impediu que a

¹⁹ Acerca desta questão, ressaltamos os trabalhos de pesquisadores, como: SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. *Pode a educação prevenir contra o racismo e a intolerância?*. Brasil: Fase, 2002, p. 01 – 16; QUEIROZ, Delcele Mascarenhas. *O vestibular e as desigualdades raciais*. Ação Educativa, 2004, p. 7 – 16; PAIXÃO, Marcelo. *A dialética do bom aluno: relações raciais e o sistema educacional brasileiro*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2008; COELHO, Wilma de Nazaré Baía, COELHO; Mauro Cezar (orgs). *Raça, cor e diferença: a escola e a diversidade*. Belo Horizonte: Mazza, 2008, entre outros.

²⁰ CENSO 2000 – Dos nossos 170 milhões de habitantes, 91 milhões se classificaram como brancos (53,7%), 10 milhões como pretos (6,2%), 761 mil como amarelos (0,4%), 65 milhões como pardos (38,4%) e 734 mil como indígenas (0,4%) no Censo 2000. Neste aspecto, ver trabalhos que abarcam essa discussão de forma circunstanciada: PAIXÃO, Marcelo. *Relatório Anual das Desigualdades Raciais no Brasil; 2007- 2008*. Rio de Janeiro: Editora Garamond Ltda, 2008; HERINGER, Rosana. *Mapeamento de ações e discursos de combate às desigualdades raciais no Brasil*. Estudos Afro-Asiáticos, 2001, nº 23, p. 291-334; *Idem*. *Desigualdades raciais no Brasil: síntese de indicadores e desafios no campo das políticas públicas*. Rio de Janeiro: Cad. Saúde Pública, 18, 2002, p. 57-65.

discriminação sofrida pelos negros, gerada pelas desigualdades, afetasse a capacidade de inserção dos negros na sociedade brasileira.

As desigualdades raciais, embora nem sempre ocupem a atenção que merecem no debate público, são intensas, sobretudo em relação à população negra. Revelando mais uma das facetas das desigualdades que imperam no país, verificava-se, em 1999, que os negros correspondiam a 64% da população considerada pobre e 69% dos miseráveis (IBGE; HERINGER, 2001). Se considerarmos a questão educacional, percebemos que, em 2000, do total da população sem instrução ou com menos de um ano de escolaridade, 61,5% eram negros. No topo da pirâmide educacional, verifica-se exatamente o oposto, pois, no conjunto daqueles que possuem 15 anos ou mais de escolaridade, 85% são brancos.

Durante a vigência do período escravista no Brasil colônia, a questão educacional esteve nos domínios de uma minoria, poucos defendiam a escolarização, ainda que primária de cunho jesuítico, aos escravizados ou até mesmo aos libertos.

Essa educação ofertada pelos padres jesuítas era uma educação de classe, muito embora, até para aqueles pertencentes ao grupo dominante, o acesso à educação não era fácil, dado o número exíguo de instituições de ensino (COELHO, 2009, p. 56).

A educação ofertada aos negros nasce do desejo de torná-los semelhantes aos seus senhores, europeus, de convertê-los a uma visão cristã de mundo, de transformar seus jeitos próprios de ser, sem contudo subverter a violência simbólica²¹ de tratamento dos negros como objetos de uso e não como seres humanos, portanto, com direitos à educação de qualidade.

Em 1824 é outorgada a primeira Constituição imperial, trazendo o artigo 179, §32, em que a instrução primária aparece como gratuita a todos os cidadãos, porém, alguns anos mais tarde, o Presidente da Província do Rio de Janeiro, abrigando a capital do Império, sanciona a Lei nº 1, de 04 de janeiro de 1837, e dá providências sobre o acesso às escolas públicas dessa Província, rezando o seguinte:

Art. 3º São proibidos de freqüentar as escolas públicas:
1º Todas as pessoas que padecem de moléstias contagiosas;
2º Os escravos, e os pretos africanos, ainda que sejam livres ou libertos (SISS, 2003, p. 14).

²¹ Bourdieu (2003; 2004), chama de “violência simbólica” o processo de imposição dissimulada de um arbitrário cultural, ou ainda imposição de categorias do mundo social.

A exclusão do negro de nosso sistema educacional, legalmente expressa, deturpa a noção de cidadania²², que não contemplava a todos, haja vista que aos negros nenhuma educação era dada, pois era preciso mantê-los subalternizados frente ao grupo racial branco.

Na passagem entre o período Imperial e a República, tem-se, mesmo que tardio, o fim da escravidão, sendo os negros e seus descendentes declarados livres, porém a elite dominante branca não sabia como integrar simbólica e materialmente os negros à Nação. Um novo regime é inaugurado, alterando-se jurídica e politicamente o país. Inicia-se o processo de construção de um país moderno, industrial, de princípios liberais²³ configurando, assim, a integração entre os grupos de forma ordenada sob critérios e princípios. Entretanto, as elites, diante de tal desafio, substituem os negros por trabalhadores livres, europeus e brancos, preparados para o trabalho industrial nos moldes capitalistas, e ainda com objetivo de embranquecer a nação pela mestiçagem sucessiva das gerações futuras (GUIMARÃES, 2000).

Essa discussão estava presente nos diferentes setores da sociedade da época, com uma predominância à miscigenação. Muitos intelectuais afirmavam que a fragilidade e o atraso da nação que ora nascia deviam-se à mistura das raças:

[...] esses intelectuais entendiam a questão nacional a partir da raça e do indivíduo, mascarando uma discussão mais abrangente sobre a cidadania, que se impunha no contexto de implantação da jovem República. No entanto, a adoção desses modelos não era tão imediata. Implicava em um verdadeiro “nó cultural”, na medida em que levava a concluir que uma nação de raças mistas, como a nossa, era inviável e estava fadada ao fracasso (SCHWARCZ, 2001, p. 23).

No início do século XX, a educação se constituirá numa demanda fundamental da população negra, por ser concebida como o único canal possível de integração à sociedade e de ascensão social (FERNANDES, 1965). Há, nesse período inicial do século em questão, um grande movimento de negros, organizando-se em prol de educação para todos aqueles excluídos do processo civilizatório. Nessas organizações, além da ênfase à educação e ao aumento do capital educacional²⁴ do grupo negro, há um forte apelo ao comparecimento dos membros desse grupo à escola.

²² “Em tese são os cidadãos livres e iguais em direitos perante a lei” (SISS, 2003, p. 66).

²³ Maria da Glória Gohn, em sua obra *Movimentos sociais e educação* (2001, p. 11), nos diz que os princípios liberais são a liberdade, a igualdade perante a lei e direito à propriedade.

²⁴ Aqui, no sentido tratado por Bourdieu (1998), capital educacional significa bens simbólicos objetivados por meio da educação enquanto produtora de conhecimento.

É importante ressaltar que nesse período de ebulição em favor da educação, muitos educadores recorreram às desigualdades para fortalecerem seus discursos de escola para todos. É também, um período importante na história da educação brasileira: o entusiasmo pela educação e o otimismo pedagógico são as características dos ideais da Escola Nova no Brasil, aparecendo em destaques educadores como Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo, Lourenço Filho e Paschoal Lemme, que compõem a Associação Brasileira de Educação (ABE), que pretendia difundir as idéias da nova pedagogia fazendo proposições e medidas específicas no campo educacional brasileiro, porém não aludiam ao analfabetismo dos afro-brasileiros (SISS, 2003).

Essa corrente pedagógica, o escolanovismo, proporcionou uma revisão crítica dos problemas educacionais, ao postular em seus princípios básicos “a formação da personalidade integral do educando”. Por oposição às pedagogias tradicionais, os teóricos da Escola Nova propõem “a institucionalização do respeito à criança” (Manifesto dos Pioneiros de 1932), buscando a realização plena das “potencialidades contidas na personalidade integral da criança”. Os princípios metodológicos dessa corrente eram o “aprender fazendo”, “experimentação e a educação pela ação”, que passam a ser valorizados, contrapondo-se ao princípio de educação passiva pregado pelo tradicionalismo, que estagnava corpos e mentes das crianças. As escolas buscavam visibilidade com as idéias escolanovistas e com os princípios do liberalismo que faziam parte do debate ideológico desse período. Essa visibilidade, também, não foi dada aos negros, continuando à margem do processo educacional.

No entanto, Nilma Lino Gomes, em seus estudos, ressalva que:

A escola se expandiu desde as décadas de 30 e 40 incorporando o ideal de igualdade. A expansão e consolidação da escola pública teve um papel relevante como espaço de igualdade de todos diante do acesso aos bens culturais. Essa idéia de igualdade perpassa o imaginário do pensamento pedagógico e do senso comum do nosso professorado (1995, p. 105).

E foi isto que o movimento escolanovista propôs durante seu período de vigência no pensamento educacional brasileiro; e não somente isto, mas defendia também uma escola comum e única para todos, mantida pelo Estado, obrigatoriedade e gratuidade escolar, laicidade e co-educação, propondo uma escola que viesse contribuir para a preparação dos alunos à realidade social em mudança, de fato, à consolidação da economia capitalista (LIBANEO, 1986).

Essas influências todas demonstram, por meio de estudos, por exemplo, de Bourdieu (1998, p. 86), a responsabilidade da escola na perpetuação das desigualdades sociais, o que logo foi percebido pelos movimentos negros, pois, historicamente, o sistema de ensino brasileiro defende uma educação formal, eurocêntrica, de embranquecimento cultural em sentido amplo (SANTOS, 2003). Dessa forma, ao perceberem a inferiorização dos negros, os movimentos sociais negros passaram a incluir em suas reivindicações ao Estado brasileiro a inclusão da educação sem distinção de raça²⁵, um conceito que nasce da diferença e da discriminação.

A questão da *raça* como argumento estava bastante presente entre os educadores, não sendo possível minimizar a importância dada pela Lei à questão racial, que, diante das dificuldades pela defesa de uma sociedade igualitária racialmente, no Brasil, configura-se em avanço. Na Lei nº. 4.024/61, aprovada quinze anos depois da Constituição de 1946 (LEMME, 1984, p. 179), estava presente o argumento de que o desenvolvimento da sociedade e sua democratização dependiam da escola pública.

Para Fernando de Azevedo, no Manifesto dos Pioneiros:

A escola pública, cujas portas, por ser escola gratuita, se franqueiam a todos, sem distinção de classes, de situações de raças e de crenças, é, por definição, contrária e a única que está em condições de se subtrair a imposição de qualquer pensamento sectário, político ou religioso (1960, p. 58).

A despeito de qualquer discordância em relação à questão racial trazida no bojo da legislação educacional de 1961, encontramos no Título I – Dos fins da Educação Art. 1º, alínea g – que a educação nacional, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por fim:

Alínea g – A condenação a qualquer tratamento desigual por motivo de convicção filosófica, política ou religiosa, bem como a quaisquer preconceitos de classe ou de raça.

Mesmo sendo uma dimensão a ser considerada no universo da discussão da LDB de 1961, por parte dos educadores, a inclusão racial serviu mais como recurso discursivo, ou seja, ao fazerem a defesa de ensino para todos, não se falava dos negros como destinatários de escola pública e gratuita, relegando-os a um papel secundário; aliás, essa é uma visão

²⁵ Assentimos com a conceituação de raça trabalhada por Coelho (2009, p. 36) que afirma ser “um conceito identificador, tanto de um grupo quanto de uma postura política”.

observada desde o Brasil colônia, ignorando que, além da classe, a dimensão *raça* era fator de diferenciação no processo de escolaridade (DIAS, 2005, p. 53).

Apesar de a Lei nº. 4.024/61 ser defendida pelos progressistas com tanto entusiasmo, a população negra continuou invisível da escola para “todos”, o que denota um compactuamento com o mito da democracia racial, no projeto hegemônico renovador da década de 1960 (SAVIANI, 2006, p. 40).

Ainda sob a égide do regime militar implantado em 1964, desencadeou-se um processo de reorientação geral do ensino no país. A Lei nº. 5.692/71 surge como um ajuste ao momento político, que obviamente não permitia maiores discussões, devido à forte repressão e a diferentes orientações segundo o contexto econômico. A dicotomia era permanente entre as visões profissionalizantes e as acadêmicas e tem se expressado em todas as reformas do ensino até então, manifestando seu caráter elitista. Saviani refere-se aos ensinos e a mais uma reforma que tinha como objetivo atender ao mercado de trabalho:

[...] o ensino de primeiro e segundo graus, cujas denominações anteriores eram ensinos primário e médio, permanecendo inalterado os primeiros títulos da LDB de 1961; Dos fins da educação, do direito à educação, da liberdade do ensino, da administração do ensino e dos sistemas de ensino, que enunciavam as diretrizes da educação nacional em seus princípios de racionalização, voltados à eficiência e produtividade, flexibilidade e integração vertical dos níveis de ensino (SAVIANI, 2006, p. 42).

As demandas por educação sempre fizeram parte das reivindicações do Movimento Negro, porém o momento político da revolução de 1964 provoca uma suspensão nas atividades de seus membros, assim como outros movimentos sociais também tiveram o mesmo direcionamento, por exemplo, o movimento comunitário de São Paulo (GOHN, 2001, p. 36). O Movimento Negro não foi uma exceção e só voltou a surgir de maneira organizada e pública no início da década de 1970, pressionando o Estado de forma significativa em defesa de seus direitos constitucionais, como saúde, educação, trabalho e qualidade de vida para o segmento populacional negro (SISS, 2003). Para Hanchard (2001, p. 132), “esse “novo” caráter do movimento negro se revelou sem precedentes no despontar de grupos e organizações, como resultado da confluência de discursos baseados na raça e na classe dentro do movimento negro”.

As reformas realizadas nesse período no campo educacional pelas cúpulas do regime militar estavam preocupadas em adequar a educação brasileira às exigências do novo modo de acumulação associada ao capital internacional. Essas novas bases políticas são caracterizadas como neoliberais por estudiosos como Frigotto (1984), Gentili (1994), entre outros.

A década de 1980 traz em seu decurso uma efervescência dos movimentos sociais em várias frentes de organização e de mobilização da comunidade educacional, cujo propósito era modificar por inteiro o arcabouço da educação nacional, o que implicaria mudar a legislação em vigor. Portanto, com a elaboração da Constituição Federal de 1988, várias exigências dos movimentos sociais e também dos negros foram percebidas: contribuição de denúncia de discriminação na escola, clamor pelo respeito à cultura e história africana, ampliação dos direitos para além dos limites jurídicos superando as desigualdades, sempre com o olhar voltado para uma educação igualitária, democrática e anti-racista.

Entre as conquistas advindas da mobilização dos segmentos sociais e raciais, a C.F/88 menciona:

Art. 205 – A educação é direito de todos e dever do Estado.

Art. 206 – O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

II – pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino.

Art. 210 – Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais.

Art. 242 §1º O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro (BRASIL, 1988).

Medeiros (2004) ressalva que as limitações à aplicação dos dispositivos acima mencionados, não invalidam os inegáveis avanços propiciados pela Carta de 1988, que marca, afinal, uma drástica ruptura com o elitismo e o (mal disfarçado) racismo das constituições precedentes (p. 118).

Autores como Cavalleiro (1998; 2005), Rosemberg (1996), Coelho (2009) entre outros, confirmam que o sistema educacional brasileiro, da mesma forma que as demais instituições sociais, estão eivadas de práticas racistas, discriminatórias e preconceituosas, o que concebe, em muitos momentos, um cotidiano escolar contaminado dessas práticas, prejudicial para o desenvolvimento emocional e cognitivo de todos os adolescentes, em especial os considerados em sua diferenciação racial, ou seja, os negros.

As representações (CHARTIER, 1991) reproduzidas disseminam ideologias e conceitos que desvalorizam o negro, portanto o sistema educacional promove aos adolescentes negros um tipo de tratamento que dificulta e até mesmo chega a impedir a sua permanência na escola e/ou o seu sucesso escolar.

A Lei nº. 9.394/96, assim como as anteriores citadas nessa incursão pela legislação educacional brasileira, traz um processo bem diferenciado das anteriores, pois foi gestada

pós-ditadura militar, com grande participação dos movimentos da sociedade civil e dos negros. Muitas discussões são empreendidas no seio da sociedade e cruzam-se com dois importantes marcos impulsionadores: o Centenário da Abolição, em 1988, e os 300 anos da Morte de Zumbi dos Palmares, em 1995 (SANTOS, 2003; DIAS, 2005).

Considerando as pressões anti-racistas e legítimas dos movimentos negros, a nova LDB traz alguns avanços no atendimento à diversidade racial, como o referido no art. 26, parágrafo 4º:

o ensino de História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente as de matriz indígena, africana e européia (BRASIL - LDB 9394/96).

Em face do exposto neste artigo da Lei, vemos que mais uma vez a sociedade civil promove forte pressão de entidades do Movimento Negro sobre parlamentares comprometidos ou sensíveis à luta pela igualdade racial para ver legitimada a concretude de ações por vezes seculares dirigidas aos negros. São pequenos indícios de que a questão de *raça*, mesmo que secundariamente, ocupou espaço no texto da Lei e, portanto, nas atenções de quem a produziu (DIAS, 2005, p. 57).

Decorridos sete anos após a aprovação e implementação da LDB nº. 9.394/96, tem-se a aprovação da Lei nº. 10.639/03, que altera a LDB nº. 9.394/96 nos seus artigos 26 e 79, e torna obrigatória a inclusão no currículo oficial de ensino da temática “História e Cultura Afro-brasileira”. O Estado, ao assumir essa decisão, resgata historicamente a contribuição dos negros na construção e formação da sociedade brasileira.

O texto da Lei é incisivo e claro quanto aos objetivos que provocaram a mudança, tornando obrigatório o ensino da História e da Cultura Afro-brasileira, como se observa nos parágrafos:

§ 1º O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil;

§ 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Ed. Artística e de Literatura e História Brasileiras (BRASIL, 1996).

Um outro aspecto importante é que a Lei estabelece que o calendário escolar inclua o dia 20 de novembro como “Dia Nacional da Consciência Negra” (Art. 79-b da Lei nº 10.639/03).

Também se constitui como um marco nas leis educacionais, concebidas pelos atores do Movimento Negro, a aprovação, pelo Conselho Nacional de Educação, das “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana”, em 10 de março de 2004.

Apesar de ser fundamental pensar em que contextos as leis educacionais foram implantadas, é importante considerar o espaço de contradições em que estas ocorreram e o papel sempre presente do Movimento Negro para fazer valer de fato antigas reivindicações. Nesse percurso histórico-educacional, demonstramos que saímos de um tipo de educação sem distinção para uma que começa a distinguir as diferenças para compensar processos desiguais entre a população brasileira, em especial, a negra. Neste sentido, a Lei nº. 10.639, de 09 de janeiro de 2003 (BRASIL, 2003), avança no que poderíamos chamar de implantação de uma pedagogia anti-racista e não eurocêntrica, valorizando a história e a influência dos negros em todos os contextos: social, cultural, político e econômico. É preciso lutar contra um mito que não passa de uma representação deturpada de fatos, levando-nos a elaborar uma interpretação falsa de um grupo, induzindo-nos a acreditar numa realidade que não é verdadeira, que não é brasileira.

Desse modo, vê-se ressaltada a relação entre cultura e educação. É sempre bom lembrar que a educação não se reduz à escolarização. Ela é um amplo processo, constituinte da nossa humanização, que se realiza em diversos espaços sociais: na família, na comunidade, no trabalho, nas ações coletivas, nos grupos culturais, nos movimentos sociais, na escola, entre outros. Forquim, ao conceituar a educação como reflexo e transmissão da cultura, diz que:

Quer se tome a palavra “educação” no sentido amplo, de formação e socialização do indivíduo, quer se a restrinja unicamente ao domínio escolar, é necessário reconhecer que, se toda educação é sempre educação de alguém por alguém, ela supõe sempre também, necessariamente, a comunicação, a transmissão a aquisição de alguma coisa: conhecimentos, competências, crenças, hábitos, valores, que constituem o que se chama precisamente de “conteúdo” da educação (FORQUIM, 1993, p. 10).

Um outro autor traz essa relação da educação com a cultura. É Carlos Rodrigues Brandão que, em sua obra *O que é educação?*, afirma:

Educação é, como outras, uma fração do modo de vida dos grupos sociais que a criam e recriam, entre tantas outras invenções de sua cultura, em sua sociedade. Formas de educação que produzem e praticam, para que elas reproduzam, entre todos os que ensinam e aprendem, o saber que atravessa as palavras da tribo, os códigos sociais de conduta, as regras do trabalho, os segredos da arte ou da religião, do artesanato ou da tecnologia que qualquer povo precisa para reinventar, todos os dias, a vida do grupo e a de cada um de seus sujeitos, através de trocas sem fim com a natureza e entre os homens, trocas que existem dentro do mundo social onde a própria educação habita, e desde onde ajuda a explicar, às vezes a ocultar, a necessidade da existência de sua ordem (BRANDÃO, 1995, p. 10-11).

À luz dessas conceituações, há uma relação íntima entre educação e cultura e entre a diversidade e a diferença, pois, ao imprimirem a educação como uma experiência subjetiva entre sujeitos, reforçam o valor das diferenças que nos precede, nos ultrapassa e nos institui enquanto sujeitos humanos sócio-históricos e, portanto, com características diferenciadas de pertencimento racial, sendo que, com relação aos negros, insiste-se na ênfase diferencialista, livre de pré-julgamentos que possam vir gerar desigualdades, discriminações e preconceitos.

Forquim (1993) chama ainda atenção para o “pluralismo cultural”, que não existe somente entre as nações, ele está no interior das nações, no interior das comunidades que as compõem, e os próprios indivíduos não escapam à lei geral da diferenciação interna e da mestiçagem (p. 126). Portanto, compartilhamos com as idéias do autor em questão, com o reconhecimento e o respeito às diferenças, na medida em que só se pode reconhecer e respeitar o que se pode perceber como uma modalidade ou uma outra expressão do humano. Daí a importância do papel desempenhado pela escola no não-obscurantismo das diferenças raciais, propondo-se a uma educação anti-racista, anti-desigual, aberta, na qual todos possam se reconhecer em suas singularidades (SILVA, 2001; CANEN; MOREIRA, 2001; GOMES, 2003, 2006; COELHO, 2009, entre outros).

É importante lembrar que a pedagogia crítica concebe preferentemente o indivíduo como um ator social em comunicação com os outros atores, e a educação como um veículo de contestação, de crítica, na qual os indivíduos põem no mundo ações dotadas de sentido, de representação para eles (CHARTIER, 1991), e encontram em seu caminho as ações dos outros e as significações postas pelos outros. Essa interação simbólica desenvolvida é parte da vida social, produto de uma composição entre cada um e os outros, mas é um campo constantemente contestado, de “negociações” entre os atores cujas representações, significações, sentidos são divergentes (FORQUIM, 1993). É nessa efervescência de sentidos/significados, para usar termos chartienianos, que o indivíduo constrói simultaneamente sua identidade individual e social. Daí ser fundamental o papel

desempenhado pelos professores, particularmente, do Ensino Médio, ao focar discursos que levem ao entendimento de caráter reforçador de diferenças, sejam de que ordem for, e não apenas as raciais, aspecto adotado neste estudo, pois os alunos, por meio desse discurso, são levados a interiorizar modelos sociais e simbólicos, legitimando-os ou reproduzindo-os.

Nilma Gomes, em um estudo sobre a Cultura Negra e Educação (2003), traz essa discussão da cultura no campo educacional com inferências acerca das representações, afirmando: “os sistemas de representação são construídos historicamente, eles originam-se do relacionamento dos indivíduos e dos grupos sociais e, ao mesmo tempo, regulam esse relacionamento” (p. 76) e ressalta ainda que não podemos esquecer que “o que nos faz mais semelhantes ou mais humanos são as diferenças” (*idem*, p. 76).

A autora parte da compreensão, com a qual concordamos, de que negros e brancos são iguais do ponto de vista genético, mas diferentes ao longo de suas experiências históricas, social e cultural e que através da cultura a diferenciação entre ambos foi construída como forma de classificação. Essas diferenças, ressaltadas por Gomes (2003), tornaram-se formas de hierarquizar indivíduos, grupos e povos através das relações de poder e dominação (p. 77), portanto, no campo educacional, a diferenciação acontece por meio dos discursos e das linguagens construídas no calor das relações sociais desiguais e no contexto da compreensão do racismo que, uma vez estabelecido, é introduzido no negro e no branco pela cultura, implicando um posicionamento, por parte do professor e da escola, de práticas pedagógicas de combate à discriminação racial, um rompimento com as diferenças raciais, “pois esta sempre desliza para o racismo biológico e acaba por reforçar o mito da democracia racial” (GOMES, 2003, p. 77).

A construção de uma prática educacional inspirada no reconhecimento das diferenças nos faz voltar ao passado não apenas por erudição ou curiosidade. *O passado comunica o presente, o presente dialoga com o passado*. Só assim a árdua tarefa/função se recobre de significado e de sentido. Desconfia-se que os professores também pensem assim. Se a história da África como um campo do pensamento humano educacional se justifica por si só, no caso da escola e dos professores a responsabilidade adquire um duplo peso. Primeiro, porque temos de reconhecer a relevância de estudar a história da África, independente de qualquer motivação institucional legal. Segundo, somos brasileiros, fruto do encontro ou desencontro de diversos grupos étnicos – independente de qualquer compreensão ideológica. Eis uma duplicidade que não podemos deixar de mencionar: a história da África e a história do Brasil estão mais próximas do que gostaríamos e, mesmo sob formas diferentes, essa herança cultural está entre nós e em nós.

Apesar dessa importância, algumas percepções de professores merecem nosso olhar, a fim de compreendermos a *diferença racial* no âmbito da Escola Básica Média, que, de certa forma, tem influência decisiva no futuro escolar dos alunos negros e na prática cotidiana da cidadania.

2.1 OS PROFESSORES DO ENSINO MÉDIO E SEUS DESAFIOS FRENTE À DIFERENÇA RACIAL

Ao ensinar a reflexão do primeiro eixo do quadro temático concernente à caracterização do professor da Educação Básica na realidade educacional brasileira, quanto ser professor: lugar e prática, suas concepções de cidadania, aluno/jovem do ensino médio e de currículo, parto da compreensão de que a sociedade brasileira caracteriza-se por uma pluralidade étnico-racial (GOMES, 2006), sendo esta produto de um processo histórico que inseriu num mesmo cenário representativo três grupos distintos: portugueses, índios e negros de origem africana (Da MATTA, 1987), em que as diferenças fazem-se presentes de forma acentuada, levando à formação de uma hierarquia de classes que deixa evidente a distância e o prestígio social (BOURDIEU, 1998) entre brancos e negros. Sendo assim, busca-se, nesta pesquisa, compreender como são construídas as representações dos professores do Ensino Médio acerca das relações raciais por meio destes tópicos e como estas interferem para a formação da identidade de jovens negros.

A invisibilidade racial, num país com população tão diversa racialmente e num espaço de produção e transmissão de conhecimentos, como é a escola de Ensino Médio, poderia surpreender, não fosse a crença disseminada de que vivemos efetivamente numa “democracia racial”. Isso transforma as *representações* dos professores num fato corriqueiro: o silenciamento sobre a *diferença racial*, nos mais diversos setores da vida brasileira (HENRIQUES, 2001; SILVA, JR., 2002).

O constrangimento em lidar com a *diferença racial* está presente em muitos espaços. A escola de Ensino Médio não é, evidentemente, uma exceção. Em outros âmbitos institucionais, além do distanciamento com relação à questão, existem fortes resistências para investigar acerca das desigualdades raciais entre brancos e negros. Esse tema está, não raro, cercado de negações, receios, representações, reticências, resistências, cultura dominante e relação de dominação. A recusa de pensar-se sobre a *diferença racial* pelos professores

revela-se, com frequência, como estratégia de dissimulação de conflitos. A respeito disso, vejamos o que diz o Professor C: “*Eu percebo atitudes de alunos inconscientes, eles não se tocam numa piada, numa observação, num apelido...*”, e pode ser, em muitos casos, o preço da inclusão. Os obstáculos enfrentados para se pensar a diversidade racial são denunciados por Gomes (2003, p. 76), quando observa que, “no contexto das relações de poder e dominação, essas diferenças foram transformadas em formas de hierarquizar indivíduos, grupos e povos”.

Quando a Professora A nos diz: “*Bem, eu vejo o negro como qualquer pessoa (...) é uma pessoa igual as outras, certo!*”, preocupa-nos a concepção de igualdade, pois como admiti-la se o que se nega em princípio é a desigualdade? Se se defende que todos são iguais a partir do artigo 5º da Constituição Brasileira de 1988, porém existem alguns mais “iguais” do que outros? (COELHO, 2006, p. 303). Tem-se, portanto, em tal debate, subjacente à ideologia da igualdade na escola, uma igualdade que por certo revela um tipo de escola em um país que, acreditando na igualdade, estabelece leis educacionais para todas as instituições educacionais, onde o professor é um ator importante na modelagem da escola, principalmente pela posição singular de poder de que dispõe nas relações sociais das quais participa. Suas representações sobre a escola, o jovem do ensino médio, o negro e o branco se configuram em testemunhos-chave das *diferenças raciais* na escola e emprestam um contraponto que serve, ao mesmo tempo, de complemento ao discurso socializado do jovem negro quanto à escola e de indicador das distâncias e silenciamentos em relação aos pensamentos juvenis acerca das desigualdades raciais.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) estabelece que apenas professores com nível superior em curso de licenciatura de graduação plena ou com formação pedagógica estão aptos a lecionarem no Ensino Médio. De acordo com os dados de 2006 divulgados pelo IBGE, 98,7% dos professores apresentam nível superior completo, o que os capacita a trabalhar com esta etapa de escolarização. Desse modo, o professor está em distinto lugar e posição de poder, quando não distanciado por suas faixas de idade, por diferenças de origem e localização social, pertencimento étnico, diversidade de linguagens/discursos, de *habitus* (BOURDIEU, 1989). Diferenças que atravessam suas relações e que resultam na diversidade de percepções, sentidos, representações (CHARTIER, 1991), expectativas e interesses em compreender quem é o jovem do Ensino Médio, trazido ao convívio escolar. Isto porque, neste fio condutor, encontram-se jovens de universo sociocultural e pessoal distinto, seres de desejo e história, ansiosos por valorização de sua cor, seres não apenas singulares, mas únicos.

Para Dayrell (2003, p. 4), a juventude pode ser percebida somente se considerarmos as especificidades que marcam a vida de cada um. Assim, segundo ele,

A juventude constitui um momento determinado, mas que não se reduz a uma passagem, assumindo uma importância em si mesma. Todo esse processo é influenciado pelo meio social concreto no qual se desenvolve e pela qualidade das trocas que este proporciona.

Portanto, torna-se necessário compreender a juventude como categoria social e ainda como construção cultural em sua pluralidade e diversidade. Nesse sentido, é fundamental que cada escola em seu P.P.P busque construir, em conjunto com este segmento escolar, um perfil do grupo com quem atua, detectando quem são eles, como constroem o modo de ser jovens, as suas necessidades e expectativas.

No depoimento do Professor B, tem-se claramente a percepção do jovem do Ensino Médio, referenciado neste estudo, vejamos:

Os jovens com os quais trabalho são jovens aqui do bairro periférico de Belém, é, são jovens agitados, esperançosos, alguns deles são bem ativos,(sic) são pessoas assim espirituosas, é, são jovens atuantes, percebo que têm uma atuação aqui na escola e fora dela também, são jovens que interagem socialmente de uma maneira muito saudável, mas também são jovens que estão circulando pelo meio da marginalidade, jovens que vivem situações de risco e que às vezes participam de situações de risco, ou como agentes ou como vítimas, certo! São jovens que de certa maneira ávidos de conhecimentos, alguns poucos bem desinteressados, bem desesperançados de acordo com a vida que já tem, mas outros bem tensionados assim a melhorar de vida, a crescer de todas as formas.

Na percepção do professor, perguntas como *quem é o jovem com o qual trabalha?* e *o que pensa dessa clientela?*, não fazem muito sentido, pois a resposta parece ser óbvia: são alunos. Porém são estes colaboradores que vão imprimir seu olhar e as relações que mantêm com os jovens, a compreensão das suas atitudes e expectativas. Assim, independente do sexo, da idade, da origem social, das experiências vivenciadas, todos são considerados igualmente alunos, procuram a Escola Básica Média com as mesmas expectativas e necessidades, “tensionados a melhorar de vida”. Para esses professores, a escola deveria buscar atender a todos da mesma forma, pois a homogeneização dos sujeitos como alunos corresponde à homogeneização da instituição escolar, compreendida como universalizante.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 2000), o Ensino Médio deve propiciar aos jovens a aquisição de conhecimentos ligados à preparação científica

e à capacidade de utilização de diferentes tecnologias. A consolidação desses conteúdos é de grande importância para o desenvolvimento intelectual dos indivíduos e para o desenvolvimento social e econômico da nação. Eles permitem o acesso a saberes científicos diversos, de modo que o aluno desenvolva *a capacidade de pesquisar, buscar informações, analisá-las e selecioná-las*, bem como *a capacidade de aprender, criar, formular, ao invés do simples exercício da memorização* (BRASIL, 2000, p. 05). Os processos educacionais desenvolvidos ao longo do curso do Ensino Médio devem garantir aos alunos, de forma articulada, equilibrada e integral, o desenvolvimento das seguintes funções:

- a formação da pessoa, de maneira a desenvolver valores e competências necessárias à integração de seu projeto individual ao projeto da sociedade em que se situa;
- o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;
- a preparação e a orientação básica para sua integração ao mundo do trabalho, com as competências que garantam seu aprimoramento profissional e permitam acompanhar as mudanças que caracterizam a produção no nosso tempo;
- o desenvolvimento das competências para continuar aprendendo, de forma autônoma e crítica, em níveis mais complexos de estudos (BRASIL, 2000, p. 10).

Essas funções, acima descritas, estão ligadas aos conteúdos científicos e às atividades pedagógicas desenvolvidas na escola. Sendo assim, o jovem que conclui o Ensino Médio deve dominar um conjunto amplo de saberes e habilidades, para ser capaz de ingressar ativamente na “sociedade do conhecimento”²⁶, assumir responsabilidades sociais como cidadão consciente e ético, contribuindo para o desenvolvimento e para a transformação da sociedade.

Ao mesmo tempo, predomina uma representação negativa e preconceituosa em relação aos jovens, reflexo das representações correntes sobre a idade e os atores juvenis na sociedade. É muito comum nas escolas a visão da juventude tomada como um “vir-a-ser”, projetada para o futuro, ou o jovem identificado com um prazer individualista ou mesmo com o consumismo: “*O jovem atualmente é muito diferente da minha época. Eu vejo o jovem disperso, sem projeto, sem querer saber o seu futuro (...) eles sabem muito sobre esses objetos eletrônicos, têm celular, tudo o que tem de informática*” (Professor D). A esse respeito, recorremos a Dayrell (2006), que traz a compreensão de que as escolas, em grande

²⁶ A Sociedade do conhecimento contribui para que o indivíduo se realize em sua realidade vivencial. Compreende configurações éticas e culturais e dimensões políticas (UNESCO). Para João Oliveira (2007, p. 38), a sociedade do conhecimento está centrada na produção de novas tecnologias e na rearticulação e criação de processos organizacionais inovadores. Essa centralidade se dá porque educação e conhecimento passam a ser, do ponto de vista do capitalismo globalizado, força motriz e eixos da transformação produtiva e do desenvolvimento econômico.

parte, não respondem aos desafios que estão postos para a educação dessa parcela da juventude. Desse modo, predomina ainda uma estrutura rígida, com tempos e espaços segmentados e uma grade curricular estanque, na qual o conhecimento se mostra distante da realidade e das necessidades e desafios atuais dos jovens, no contexto de uma sociedade baseada cada vez mais na informação e na tecnologia.

Quando se trata de jovens pobres, ainda mais se forem negros, há uma vinculação à ideia do risco e da violência, tornando-os uma “classe perigosa”, fato reafirmado na fala do Professor B: “ *São jovens que estão circulando pelo meio da marginalidade, bem presente na escola, jovens que vivem situações de risco, ou seja, participam como agentes ou vítimas dessas situações*”. Na emissão desse discurso é possível perceber que o jovem que circula no âmbito da Educação Média Básica é concebido de uma maneira reducionista, vendo-o apenas como um “problema” e por isso as ações educativas passam a ser focadas na busca de superação da suposta “situação de risco”.

As marcas nesse tipo de discurso são graves e tendemos a caminhar para um processo de estigmatização, quando a esses atributos acrescentamos, ao se tratar de jovens negros oriundos de classes pobres, necessariamente, a qualificação de violentos e marginais. De um lado, associamos as representações de violência, marginalidade, à pobreza, como se esses sentidos exprimissem uma relação de causa e efeito. De outro, não buscamos entender, quando esses mesmos termos expressam significados para um enorme contingente da população a quem se retirou o direito de projetar o futuro, apresentando o não-emprego, o não-salário, a ausência de direitos e de espaços de convivência cultural como alternativas de vida (SPOSITO, 2006).

Diante dessas representações e estigmas²⁷, o jovem tende a ser visto na perspectiva da falta, da incompletude, da irresponsabilidade, da desconfiança, o que torna ainda mais difícil para a escola perceber quem ele é de fato, o que pensa e é capaz de fazer. A escola tende a não reconhecer o “jovem” existente no “aluno”, muito menos compreender a diversidade, seja racial, de gênero ou de orientação sexual, entre outras expressões, com a qual a condição juvenil se apresenta. É o que diz a Professora A: “*é muito difícil trabalhar, pois a diversidade é muito grande dentro de uma mesma turma*”.

Um outro ponto significativo nesta discussão sobre o aluno do Ensino Médio é que este forma um contingente representativo dos jovens brasileiros matriculados atualmente nas

²⁷ Estigma, na visão de Goffman (1982, p. 15), é a inferioridade da pessoa ou grupo a partir da diferença. Segundo o autor, os estigmas se caracterizam pela marca negativa que é imputada à identidade dos indivíduos ou grupos.

escolas públicas e que estão em idade compatível com o ingresso no mercado de trabalho. Além disso, de acordo com estudo realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP/MEC) em 2004, dedicado ao Ensino Médio, afirma-se que muitos desses alunos pertencem a famílias pobres, dependentes da renda que o jovem pode auferir ingressando no mercado de trabalho. O resultado é que quase a metade dos alunos trabalha, e boa parte tende a estudar à noite. Acabam, então, sendo afetados cumulativamente pela pobreza, pela dupla jornada, pelo turno da noite e por outros fatores, como evasão, repetência, práticas racistas e discriminatórias, ausência de professores qualificados para o trato com as diferenças (ARAÚJO; LUZIO, 2004, p. 20).

Em um outro depoimento, a Professora D ressalta a preparação do jovem do Ensino Médio ao que é preconizado na legislação de ensino sobre formação para o trabalho, vejamos: *“o jovem precisa estudar, se preparar bem para esse mercado de trabalho que é muito competitivo, então eu vejo o jovem assim muito perdido”*.

A atual LDB, por sua vez, trouxe uma concepção de formação para o trabalho, dando início a uma nova forma de convivência entre a educação básica e a educação profissional. Como se verifica em seu Artigo 35: “a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores”, a preparação para o trabalho deve ser base para a formação tanto dos que já estão inseridos no mercado de trabalho quanto daqueles que nele ainda irão se inserir e se opõe à formação técnica e específica, prevista na Lei nº. 5.692/71, para o exercício de uma determinada função ou para a ocupação de postos de trabalho determinados (BRASIL, 1998, p. 15).

No plano das proposições, as novas diretrizes curriculares para o Ensino Médio delineiam um novo quadro, especialmente no que se refere à possibilidade de superação da histórica dualidade entre formação geral e formação para o trabalho (BRASIL, 1998). Parte-se do entendimento de que as novas tendências da economia mundial, o desenvolvimento tecnológico e as novas formas de organização do trabalho fazem coincidir as competências necessárias para a inserção produtiva com aquelas que seriam desejáveis para o pleno desenvolvimento humano e para a participação cidadã tanto das populações brancas como das negras.

Cabe agora alargar a abordagem considerando os problemas concretos vivenciados pelos jovens negros que freqüentam hoje o Ensino Médio e as reais possibilidades de inserção educacional e profissional que estes podem vislumbrar. Apesar do real crescimento no acesso à educação, um questionamento continua ensejando a discussão: *Será que a população negra*

está presente nesse processo educacional? Para tanto, torna-se necessário que qualquer enfrentamento da desigualdade educacional deve ser acompanhado de políticas eficazes de combate ao racismo nas escolas públicas e no currículo em particular, sob todas as formas ainda que o professor, peça-chave desse processo, particularmente neste estudo, contribua para reforçar estereótipos e desigualdades na escola.

Neste sentido, diferença racial e escola são disposições que desafiam a formação de professores, na qual se configuram formas como alunos e professores se relacionam com alunos negros, como a invisibilidade é personificada no silêncio dos professores que se omitem, não intervindo em casos de discriminação e na identificação de preconceitos e estereótipos (SILVA, 2001). No entanto, não basta apenas detectar este cenário desigual e tão comum nas escolas, é preciso questionar igualdades pautadas em desigualdades e aprender que:

O desafio para o campo da didática e da formação dos professores no que se refere à diversidade é pensá-la na sua dinâmica e articulação com os processos educativos escolares e não-escolares e não transformá-la em metodologias e técnicas de ensino para os ditos “diferentes”. Isso significa tomar a diferença como um constituinte dos processos educativos, uma vez que tais processos são construídos por meio de relações socioculturais entre seres humanos e sujeitos sociais. Assim, podemos concluir que os profissionais que atuam na escola e demais espaços educativos sempre trabalharam e sempre trabalharão com as semelhanças e as diferenças, as identidades e as alteridades, o local e o global. Por isso, mais do que criar novos métodos e técnicas para se trabalhar com as diferenças é preciso, antes, que os educadores e as educadoras reconheçam a diferença enquanto tal, compreendam-na à luz da história e das relações sociais, culturais e políticas da sociedade brasileira, respeitem-na e proponham estratégias e políticas de ações afirmativas que se coloquem radicalmente contra toda e qualquer forma de discriminação (GOMES & SILVA, 2006, p.19 e 20).

A chamada a esse desafio sobre a importância de práticas pedagógicas pautadas pelo reconhecimento das diferenças remete à necessidade de uma aproximação mais crítica da compreensão de como certas classificações foram hierarquizadas no contexto do racismo e como este fenômeno interfere na construção da auto-estima (GOMES, 2003, p. 77) dos jovens negros e impede a construção de uma escola democrática. A construção de uma escola democrática não pode desconsiderar os desafios e dilemas vividos pelos diferentes sujeitos sociais, sejam eles negros ou não, nos seus ciclos de vida. Esse desafio está colocado para os professores do Ensino Médio no sentido de incrementar ainda mais as políticas sociais de caráter universal e de construção de políticas específicas, curriculares e de formação continuada voltados para grupos étnico/raciais.

Oliveira (2001), citando Garcia (1992), ao tratar desse assunto, revela que “(...) a formação de professores deve proporcionar situações que possibilitem a reflexão sobre as circunstâncias das limitações sociais e culturais dos alunos e das limitações da própria profissão docente” (OLIVEIRA, 2001, p. 27).

No que tange às questões étnico-raciais, observa-se que o silenciamento, a invisibilidade e a generalização das representações são veios que fundamentam seu trato por esses professores. Em primeiro lugar, porque se supõe que a imensa maioria de professores da Educação Básica não teve em sua formação inicial elementos para pensar a questão racial como algo relevante para a construção da identidade nacional. Em segundo, a escola não percebe a questão da discriminação e do preconceito como um problema, naturalizando, assim, as diferenças. Observemos este relato da Professora A acerca da percepção da discriminação na escola:

(..) tenho enfrentado algumas coisas até a nível de brincadeiras entre os jovens, os adolescentes consideram como brincadeira e que muitas vezes ofende, agride o outro, mas que no entender deles não é por maldade, eles fazem porque para eles é engraçado, divertido, tudo pra eles é assim, é natural, eles não consideram como tal.

Para nós, a forma generalizante com que o professor vê os que são vítimas de discriminação demonstra sua dificuldade com as especificidades sociais, étnico-raciais e sexuais dos alunos com os quais lida cotidianamente na escola. Essa postura transforma, pode-se assim dizer, cada vez mais esse espaço em um lugar de ocultação das identidades dos jovens, onde as diferenças são “sufocadas” para se perpetrar a homogeneização e a unidade ante tamanha diversidade de sujeitos que o circunda.

Nóvoa (1995), ao falar sobre a formação docente, ressalta que essa formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo. Nesse particular, ele aproxima-se de outro autor, Contreras (2002), pois, para ambos, estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os projetos próprios, com vistas à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional. Entretanto, ao perguntarmos *O que é ser professor para você?*, obtivemos, como respostas dos colaboradores:

(...) um desafio, antes era um sacerdócio, hoje é um desafio na sala de aula mesmo que tu não queiras, que tu não tenhas formação, tu és obrigado a assumir essa pecha de pai, de padrasto porque a situação não te permite, a

estrutura não te permite ser professor, poderia ser qualquer outra coisa (Professor C).

Ser professor é ter muita responsabilidade e a minha prática já algum tempo venho direcionando de acordo com o que venho aprendendo na sala de aula, tá! Primeiramente, a gente começa com muitas teorias, teorias pedagógicas, só que nós nos deparamos com realidades diferentes (Professor B).

A maioria desses profissionais precisa se instrumentalizar para pensar de forma mais precisa a questão de sua prática, que vem sendo respondida, de modo indevido, pelo senso comum, ou ignorada por um silencioso sentido de “ser professor”, devido à carga ideológica de que se reveste essa questão, a multiplicidade de crenças arraigadas subjacentes à sua percepção.

Assim, ser professor torna-se diferente de estar professor, pois a formação não se constrói por acumulação de cursos, de conhecimentos ou de técnicas, mas sim por meio de um trabalho de reflexão crítica sobre as práticas e de reconstrução permanente de uma identidade pessoal e quiçá coletiva, estabelecida na relação entre o saber pedagógico e científico. É importante reconhecer que não basta mudar o profissional, é preciso mudar também os contextos em que ele intervém. As escolas não podem mudar sem o envolvimento dos professores e estes não podem mudar sem uma transformação das instituições em que trabalham. Daí ser importante a implantação e efetivação do Projeto Político-Pedagógico nas escolas de Educação Básica de modo a promover o desenvolvimento profissional dos professores e, por conseguinte, das escolas, aqui concebidas como um espaço educativo onde a formação deve ser encarada como um processo permanente, integrado no dia-a-dia dos professores e da escola.

A ausência da diversidade, grande lacuna nos currículos escolares, tem trazido enormes prejuízos à formação, tanto dos alunos como dos professores, situação que se torna mais grave quando se fala de escola pública.

O professor, em qualquer fase de seu processo de formação, bem como de sua vivência pessoal, é um sujeito cultural e social. Como tal, recebe efeitos positivos e negativos da configuração histórica, social e econômica da sociedade, que, no caso do Brasil, é extremamente pautada sobre estereótipos inferiorizantes, preconceitos e discriminações (GUIMARÃES, 2000) acerca de alguns grupos ditos “minoritários”, construídos historicamente, pautados pelas relações de poder (APPLE, 1982) e que podem ser entendidos a partir da compreensão de que:

É fato que nem a escola nem os centros de formação de professores 'inventaram', sozinhos, os diversos preconceitos e estereótipos. Isso não os isenta, porém, da necessidade de assumirem um posicionamento contra toda e qualquer forma de discriminação (GOMES, 2003, p.160).

Como vemos na inferência de Gomes (2003), é grande a necessidade de a escola assumir uma postura contra toda e qualquer forma de discriminação; posicionamento este que deve levar a questionamentos mais profundos acerca das relações entre as diferenças e que, apesar de passar também por uma postura política individual, requer o desenvolvimento de políticas e práticas voltadas para a diversidade étnico-cultural no âmbito desses espaços formadores, nos quais a escola pública de Ensino Médio se insere. Portanto, é importante valorizar a diversidade como elemento enriquecedor do trabalho pedagógico, passando pela discussão das influências causadas pela postura ou falta de postura do professor, pois:

(...) alguns professores por falta de preparo ou por preconceitos nele introjetados não sabem lançar mão das situações flagrantes de discriminação no espaço escolar e na sala de aula como momento pedagógico privilegiado para discutir a diversidade e conscientizar seus alunos sobre a importância e a riqueza que ela traz a nossa cultura e a nossa identidade nacional. (MUNANGA, 2005, p. 7-8).

Como observamos na conclusão acima, é grande a dificuldade apresentada pelos professores, tanto negros como não negros, em lidar com a questão, em identificar a sua pertinência racial e, por conseguinte, em valorizar o trabalho e buscar subsídios. A escola não pode estar desvinculada da realidade histórica, social e cultural em que está inserida. Faz-se necessário então que assuma uma postura diferente, que requer mudança nos discursos, representações, gestos, posturas, modos de encarar e tratar a *diferença racial*.

A Lei nº. 10.639/2003, que alterou a Lei nº. 9.394/1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, estabelecendo a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-brasileiras e Africanas, traz a possibilidade de introduzir discussões desmistificadoras e conquistar cada vez mais espaço e práticas radicalmente inovadoras acerca da questão racial, tirando-a da transversalidade, que beira ao descompromisso, trazendo-a para um patamar maior: o da inserção dentro dos currículos escolares, para o cotidiano do professor e do aluno como um compromisso de cidadania. Devemos nos perguntar se os conteúdos praticados nas escolas são compatíveis com as especificidades culturais e com os anseios de cidadania da população escolar negra no Ensino Médio. Os dispositivos legais em vigor e a análise dos

planos escolares indicam que não. A partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, o Ministério da Educação determinou, nos Parâmetros Curriculares, o tema transversal da diversidade cultural, por meio do qual pretende atuar no sentido de atender adequadamente às escolas para que possam praticar a diversidade que compõe a cultura brasileira. Sabemos que essa diretriz é de pronto ignorada nas práticas cotidianas das escolas no Brasil e, mais particularmente, no Estado do Pará.

A cidadania²⁸ foi um outro questionamento importante feito aos professores entrevistados. De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais, uma das intenções do Ensino Médio é o desenvolvimento de valores, competências e habilidades voltadas à formação de pessoas e cidadãos autônomos, críticos e aptos ao prosseguimento dos estudos e à compreensão das transformações do mundo, para nele intervir de modo responsável e ético (BRASIL, 2000). As percepções dos professores vão em direção a essas determinações, pois eles acreditam que ter cidadania é: *“uma consciência de seu lugar, de seu papel dentro de uma sociedade que implica naturalmente em reconhecer e se reconhecer como sujeito que tem direitos e deveres a cumprir junto a essa sociedade”*, bem como *“é estar no mundo, no mundo social e viver neste mundo social entre dois parâmetros (...) abordo a realidade e a realidade tem tudo haver com as questões do conhecimento e as questões próximas do aluno”* (Professores A e B).

É interessante ressaltar que esse discurso dos professores é coerente com a proposta de reforma curricular do Ensino Médio, qual seja:

(...) a formação da pessoa, de maneira a desenvolver valores e competências necessárias à integração de seu projeto individual ao projeto da sociedade em que se situa; o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico (Brasil, 2000, p. 10).

Percebe-se que parte dos professores pesquisados defende a importância da educação para a cidadania, entendida como o desenvolvimento de uma perspectiva crítica e de uma preocupação em contribuir positivamente para a vida em sociedade. Entretanto, um depoimento demonstrou que este princípio, acima citado, não está sendo trabalhado pela

²⁸ O sentido dado a cidadania neste estudo é o mesmo pensado por J. Pinsky e C. Pinsky (2003), para quem ser cidadão é ter direito à vida, à liberdade, à propriedade, à igualdade perante a lei, enfim, ter direitos civis, políticos e sociais assegurados. Coelho (2006), ao assentir com o conceito proposto por Pinsky, afirma que “o autor ressalta, porém, que o conceito de cidadania varia histórica, social e culturalmente, não havendo, portanto, uma universalização no seu sentido, variando de sociedade e seu tempo histórico” (p. 304).

escola de Ensino Médio e nem de modo internalizado ou explícito pelos professores, dada a ênfase em preparar o jovem para o vestibular e não para a vida, vejamos:

Nós trabalhamos nosso currículo do ensino médio, basicamente em função do conteúdo programático do vestibular, eu sou contra isso. Eu sou contra porque o ensino médio não foi feito para preparar para o vestibular né, (sic), o ensino médio ele está aí para o aluno exercer a sua cidadania e não para entrar nessa corrida frenética do vestibular atropelando nossa atuação na escola, pois se eu não der aqui a outra escola vai dar e o aluno vai para lá e cria-se toda uma celeuma em torno disso (Professor B).

Este professor não acredita e nem concorda que a finalidade da Educação Média seja a preparação para o vestibular, pois se deveria oferecer uma formação mais abrangente aos alunos e prepará-los para agir no meio social do qual fazem parte: “ *o Ensino Médio está aí para o aluno exercer a sua cidadania, tem que ser para a vida, para sua inserção na sociedade*”. Os professores que assumem essa postura crítica explicitam em suas falas o desconforto em relação a uma formação instrumental que visa à aprovação do aluno no vestibular, bem como o cumprimento rigoroso de um currículo voltado exclusivamente para este tipo de formação.

Mas, se o Ensino Médio parece ser valorizado como um fim em si, ou seja, pelo que relativamente deveria propiciar em termos de trajetória de vida mais imediata - preparação para o vestibular ou habilidades para o mercado de trabalho -, tal perspectiva se relaciona com outra que ressalta sua valorização, qual seja, seu estatuto de passaporte para mobilidade social. Assim, ainda que se perceba na fala do Professor B, descrita acima, crítica à escola, estes mesmos professores tendem a depositar nela a confiança de que essa possa modificar destinos sociais (SILVA JR, 2002), ou seja, de ingresso na educação superior.

Um outro ponto a destacar nesse depoimento é quanto a esse contexto que acaba impedindo tentativas de redirecionamento do Ensino Médio e fazendo com que a busca incessante pela aprovação do aluno no vestibular determine o sucesso da escola. Uma escola que não prioriza essa condição torna-se, na opinião dos professores e alunos, uma escola ruim. Assim, o índice de aprovação em exames vestibulares acaba sendo um critério primordial na avaliação do ensino (ZIBAS, 2001; OLIVEIRA, 1997), um indicador do que é uma boa escola e um ensino de qualidade, além de comparativos com outras instituições escolares, como afirma o depoente: “ *se eu não der aqui a outra escola vai dar e o aluno vai para lá e cria-se toda uma celeuma em torno disso*” (Professor B).

Nesse particular, ao proporcionar aos alunos um ensino voltado para a transmissão de conteúdos exigidos para a aprovação no vestibular, coloca-se em evidência a percepção da escola como um local (que deveria ser) de aprendizagem de valores e de socialização, um palco privilegiado para a condução de uma formação para o exercício da cidadania que se apóie no desenvolvimento de uma consciência crítica, que capacite o aluno a intervir no meio social do qual faz parte, inculcando nele a importância do respeito às diferenças.

É importante ressaltar o reconhecimento governamental de que a história e cultura negra no Brasil encontram-se ausentes, de modo geral, na formação dos cidadãos brasileiros e, por isso mesmo, promulgou a Lei que tornou essas matérias obrigatórias em todas as escolas e em todos os níveis de ensino. Para isto, o ensino de História e Cultura Afro-brasileiras e Africanas deve vir acompanhado de toda uma contextualização, que nos levará à discussão da questão racial no Brasil, em seus diversos aspectos.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana colocam que o negro e todos os outros cidadãos brasileiros têm o direito de cursar cada um dos níveis de ensino em escolas devidamente instaladas e equipadas, orientados por professores qualificados para o ensino das diferentes áreas de conhecimento, o que significa profissionais que possam lidar com as diversas situações decorrentes das desigualdades raciais, racismo e discriminação, de forma a conduzir a reeducação das relações entre os diferentes grupos étnicos raciais (BRASIL, 2004).

A legalização da Lei nº. 10.639/03 vem contribuir grandemente com estes propósitos, sendo um avanço na discussão da inserção da população negra na educação, com o intuito de resgatar historicamente a contribuição dos negros na construção e formação da sociedade brasileira. Nesse momento, vemos ressaltada a concepção de currículo pelos professores entrevistados para este estudo.

A escola, como instituição, é, ou deveria ser, um espaço privilegiado para a construção de relações interculturais e enriquecedoras entre os diferentes (GOMES, 2003), o que até então tem sido dificultado por conta de uma visão eurocêntrica, que, ao privilegiar uns, exclui e minimiza o valor de outros, produzindo relações desiguais e empobrecidas que estão firmemente retratadas nos currículos escolares (CANEN, 2000; MOREIRA, 2006). Por outro lado, é sempre importante ter em mente que “abordar” a *diferença racial* não significa apenas falar sobre determinados conteúdos, conchamar os alunos do Ensino Médio a conhecê-los e a debatê-los. Essa “abordagem” implica também atitudes, gestos, sentidos, currículos representados. É o que Canen (2000) denomina o plano das interações sociais. Mas, de

qualquer modo, é importante que o professor (não só desta modalidade de ensino, mas todos) tenha uma bagagem de conhecimentos suficientemente ampla para que possa perceber os momentos que merecem intervenção e os conteúdos que podem ser direcionados para a temática.

Frente a isto, o grande desafio dos professores da Educação Básica, especificamente do Ensino Médio, é justamente o de buscar caminhos e métodos para desconstruir, eliminar as seqüelas deixadas pelo racismo e pela discriminação. Portanto, a Lei nº. 10.639/03 vem justamente oficializar esta inserção da temática nos currículos. O que antes era “tema transversal” agora é parte oficial e integrante do currículo, consta na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, não pode mais ser considerado como algo a ser trabalhado por “opção” pessoal do professor ou da escola, ou, ainda, apenas em datas pontuais.

Isto só vem confirmar que, quanto à educação, urge a tomada de posições e ações efetivas de promoção e incentivo de políticas de reparação. Para Guimarães (1999), “estas consistiriam em promover privilégios de acesso a meios fundamentais - educação e emprego, principalmente a minorias étnicas, raciais ou sexuais que, de outro modo, estariam delas excluídas, total ou parcialmente” (1999, p. 233). Desse modo, faz-se necessária a adoção de uma postura ética e cidadã frente à cultura, identidade e diferença do outro. Enfim, em prol de uma educação anti-racista e cidadã que abre caminho para pensar como as identidades e subjetividades raciais negras podem ter sido forjadas.

Os professores que concederam entrevistas foram unânimes em apontar sua compreensão de currículo de forma rudimentar. Seus discursos são dissonantes com a concepção trabalhada pelos mais diversos autores, como Canen (2002); Moreira (1990, 2006); Lopes e Macedo (2002); Silva (2001), entre outros, que o consideram enquanto processo, construção de poder, não podendo ser visto como neutro, estático, descontextualizado. É necessário que esteja voltado para a diversidade cultural e que atenda a todos sem discriminação, segregação, preconceito e estereótipos, como mostra o trecho abaixo:

Nós não temos um currículo assim acordado no sistema, nós temos propostas curriculares, mas que não são discutidas, debatidas, não são assim delineadas pela maioria dos grupos, eu percebo assim, eu trabalho de um jeito meu colega de outro né, então a minha concepção de currículo é fragmentada por conta dessa questão de nós não termos no sistema um direcionamento, mas é preciso tá, nós estamos quase que em aberto, tanto que nós trabalhamos nosso currículo do ensino médio, basicamente, em função do conteúdo programático do vestibular (Professores B, C e D)

O discurso acima revela uma dúvida na compreensão pelos professores do que significa o currículo. Eles apresentam uma produção de conhecimento desarticulada, fragmentada, que opera no universo escolar como um modelo de aprendizado rígido e uniformizador, que privilegia o conteúdo e a memorização. Diante dessa constatação, vemos que os princípios da reforma curricular do Ensino Médio não estão sendo entendidos pelos professores em sua ação pedagógica.

Partindo do pressuposto de que o currículo é uma construção que determina relações de poder (SILVA, 2001; APPLE, 1982; MOREIRA, 2006; LOPES; MACEDO, 2002; GIROUX, 1997), subentende-se que as várias formas que assume obedecem a discursividades e representações diferentes, em que habitam filosofias resultantes das intencionalidades que o produzem, nos diversos tempos e nos mais diferentes lugares, não mostrando, na maioria das vezes, na superfície, tudo o que pode verdadeiramente significar, ou seja, substituir saberes e valores dos grupos dominantes por saberes e valores dos grupos subalternizados. É no conflito entre as vozes hegemônicas e as vozes dos diferentes que reside a possibilidade de crítica e de reconstrução das representações dos grupos culturais por imagens e representações dos grupos com que convivemos e com os quais traçamos relações sociais. Para muitos, são relações de poder de um grupo sobre o outro. Portanto, a posição assumida pelo currículo é a de “desnaturalizar os critérios usados para justificar a superioridade de certos indivíduos e grupos em relação a outros” (MOREIRA, 2001, p. 76).

Tais considerações levam-nos à compreensão de que o currículo é, pois, lugar de representação simbólica, para usar os termos de Chartier e Bourdieu: jogo de poder, multiculturalismo, espaço de escolhas, inclusões e exclusões, portanto produto de uma lógica que nem sempre é aquela expressa pela vontade do sujeito. Aqui ressaltamos o negro que, por muito tempo, manteve-se silenciado no campo do currículo.

Concordamos com Giroux (1997, p. 48), quando afirma, sobre a lógica que envolve o currículo e a sociedade dominante:

O foco aqui é basicamente político e ideológico, e tem por ênfase destacar como as escolas funcionam para reproduzir, tanto no currículo formal quanto no currículo oculto, as crenças culturais e relacionamentos econômicos que sustentam a ordem social mais ampla [...] como a própria textura dos relacionamentos cotidianos em sala de aula geram diferentes significados, restrições, valores culturais e relacionamentos sociais.

O professor, ao afirmar: “ *a minha concepção de currículo é fragmentada*”, revela-nos que nada é mais indicativo que perceber um hiato no pensamento curricular brasileiro, pois ora mescla-se entre o discurso pós-moderno, ora no foco político da teorização crítica (LOPES; MACEDO, 2002), em que a grande concepção marcadora desse campo no Brasil é o hibridismo (*idem*, 2002), uma diversidade de tendências teóricas que se misturam, interdependem, rejeitam-se, enfim, um campo contestado. Daí ouvir-se que o currículo é híbrido, impuro e contestado e que desliza entre o tradicional e o crítico.

Observa-se nas escolas que as políticas curriculares muitas vezes só chegam a algumas, os eixos curriculares inovadores que valorizam a cultura também só atendem a certas esferas escolares. Por exemplo, a proposta de implantação dos CAIC (Centro de Apoio Integrado à Criança), que se estabeleceram no governo Collor em 1991, trazia um modelo curricular em ação, integrado, que contribuía com novas identidades, mas a que poucos tiveram acesso. Por isso nem bem tiveram seu apogeu, logo foram fadadas ao ocaso, pois os discursos são contaminados por meio de comunicações, porque dão vazão ao programa estabelecido para a vida, para os fins da educação, planejando com todo rigor, fazendo-nos crer no melhor, a pensar desse modo. Por esta razão é que durante todo o texto chama-se atenção para essa relação de poder subjacente às concepções idealizadas de currículo. Corroborando com o exemplo citado, Silva (2002, p. 06) nos diz que:

Este entendimento de que uns sabem o que é bom, válido, correto para todos, tem alijado os professores em efetivo exercício em escolas e salas de aula do importante processo de avaliar, elaborar propostas curriculares; restando-lhes tão-somente o papel de executá-los. Décadas de experiências desenvolvidas em diferentes estados da federação, construindo de forma centralizada os currículos, o que não garantiu a desejada implantação, foram completamente desconsideradas pelo MEC ao propor a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais, que repetiu o mesmo processo. Especialistas e professores experientes, mas já não em exercício nos níveis de ensino para os quais escreviam, elaboraram competentes documentos, no que diz respeito ao conteúdo, mas descontextualizados. As realidades para as quais se dirigiam, como era de se esperar num país da extensão do Brasil, foram parcialmente ou não foram contempladas. A linguagem dos documentos teórica e tecnicamente correta, não foi acessível a todos professores que se viram na contingência de interpretar os referidos documentos e de aplicar o que preconizam.

Em contrapartida e contraditoriamente, de acordo com os PCNs, os conteúdos curriculares não são um fim em si mesmos, mas os meios para atender às necessidades que um alunado heterogêneo tem de preparação para o trabalho, de acesso à cultura, de compreensão do mundo e de exercício da cidadania (BRASIL, 2000, p. 29).

Empiricamente, uma primeira constatação é a de que os profissionais que atuam na base do sistema, ou seja, os professores do Ensino Médio, via de regra, não têm um conhecimento aprofundado das novas diretrizes nem dos parâmetros curriculares e, pelo pouco que conhecem, julgam que as propostas são, em grande parte, vagas ou impraticáveis nas condições de trabalho que a escola pública oferece ou ainda inadequadas ao tipo de alunos que atendem. Observemos o discurso a seguir:

Nós trabalhamos aquilo que a Secretaria de Educação trata em suas diretrizes, segundo o que a gente escuta é que ela está em consonância com as Universidades, conteúdos aplicados a nossa realidade, enfim autores gerais da Amazônia, do Pará (Professor C).

Deve-se destacar que no tocante aos conteúdos prescritos para a escola de Ensino Médio, de modo a compreender o discurso acima, há a opção pela reprodução do programa destinado ao exame vestibular adotado pelas principais instituições de ensino superior existentes no Estado do Pará. Não obstante a importância do currículo para o ensino e a educação, este tem seguido uma tradição, um campo de decisão das esferas políticas e administrativas, a quem cabe a tarefa de organização. Como consequência, as decisões que sobre ele são tomadas e as reformas que sofre são realizadas fora do sistema escolar, sendo os professores, principais agentes de sua efetivação, colocados quase que invariavelmente à margem das discussões e decisões.

Acredita-se que o currículo não é mera organização horizontal ou vertical, não é técnica, não é seleção, não se restringe a uma só concepção, embora nos levem a pensar assim, mas é veículo de conhecimentos, poder e cultura. O currículo, dessa forma, não deve ser apresentado como “linear”. Deve, ao contrário, atribuir sentidos a esses termos, de tal forma entrecruzados e imbricados (LOPES & MACEDO, 2002, p.16), que hoje se torna difícil referir-se a um sem mencionar o outro. Ou seja, deve “reconhecer as próprias raízes” na cultura, na história e nos interesses sociais que lhe deram origem (APLLE, 2006, p. 76), muito embora haja uma seleção interessada, pois alguém faz esse recorte, seja a Instituição Organizadora, a Escola, o Professor. É preciso começar a pensar que o currículo é e sempre será relação de poder, enquanto houver sociedade capitalista, tipo humano a formar, hegemonia, relações sociais e de produção, devendo-se perguntar pelo “por que” das formas de organização desse currículo nas Escolas e do conhecimento escolar nelas veiculado. Nesse sentido, o currículo transmite visões sociais particulares e coletivas, ele também produz

identidades individuais e coletivas. O currículo tem uma história vinculada às formas específicas de organização da sociedade e da educação (MOREIRA, 2006).

O currículo, como campo de produção social, cultural ou política, deveria discutir as relações raciais de negros como tarefa central de investigação dentro do currículo oficial, propondo um foco histórico, de modo a desnaturalizar o currículo existente, como passo importante na tarefa política de estabelecer arranjos e objetivos curriculares alternativos, a fim de subverter a ordem existente. Apesar de já se perceber a veiculação de interdisciplinaridade em projetos pedagógicos nas escolas de Educação Básica como algo que possa dar conta dessas particularidades, o que se presencia é que continua o foco nas disciplinas, deixando intacta essa estrutura curricular presente nas Escolas. Vejamos a confirmação através do seguinte depoimento: “*Currículo para mim envolve as disciplinas, é o conjunto de disciplinas que são abordadas, trabalhadas pelo aluno*” (Professor D).

Assim, o trabalho docente pode, então, orientar-se para além dessa disposição curricular, ou seja, das disciplinas que privilegiam a aprovação no vestibular, mas também na exposição e discussão de questões étnicas, políticas, sociais. A fala da Professora A demonstra que isto é possível: “*Currículo para mim é um processo dinâmico, tem que ser construído todo tempo, que não fica só parado dentro de um conteúdo, fechado numa só análise, mas que precisa o tempo todo ser buscado novas fontes, novas teorias e adequado para cada lugar*”.

É necessário perceber que é preciso ir além da valorização de um currículo eurocêntrico, que privilegiou a cultura branca, masculina e cristã (SILVA, 1999; GONÇALVES E SILVA, 2006), secundarizou as demais dentro de sua composição do currículo e das atividades do cotidiano escolar. Os negros foram relegados a uma inferioridade imposta no interior da escola. Ao mesmo tempo, a esse segmento social foram determinadas realidades universais de igualdade e, em nome dela, se unificam todas as diferenças culturais e sociais.

Os efeitos dessa secular invisibilidade são abissais nas abordagens do currículo escolar. Segundo Silva (2001, p. 102):

Essas narrativas celebram mitos da origem nacional, confirmam o privilégio das identidades dominantes e tratam as identidades dominadas como exóticas ou folclóricas. Em termos de representação racial, o texto curricular conserva, de forma evidente, as marcas da herança colonial. O currículo é, sem dúvida, entre outras coisas, um texto racial.

E ainda:

O processo de seletividade dos currículos escolares, o currículo oculto, a invisibilidade e o recalque da imagem e cultura dos segmentos sem prevalência histórica, na nossa sociedade, são alguns dos mecanismos produzidos para manter a hegemonia da ideologia dominante. O produto final de todo esse processo está configurado no currículo eurocêntrico vigente nas escolas brasileiras, em todos os níveis de ensino (*idem*, p. 141).

A despeito de que a concepção de currículo possa possibilitar nos professores uma prática educativa transformadora, entende-se que é necessário empreender um novo olhar para a educação multicultural, proposta pedagógica que vem valorizar os conteúdos das diferenças, das múltiplas identidades, num importante instrumento de luta política por uma educação de qualidade (GONÇALVES; SILVA, 2004). Neste sentido, o currículo precisa ser visto como lugar, espaço e território. O currículo, como relação de poder (SILVA, 1999), não pode ser visto como neutro, estático, descontextualizado. É necessário que esteja voltado para a diversidade cultural que atenda a todos sem discriminação, segregação, preconceito e estereótipos.

No Brasil, segundo Gonçalves e Silva (2004, p. 41), o interesse pelo tema tem crescido “à medida que as orientações e reformulações pelas quais deve passar o ensino fundamental apontam para uma concepção de currículo escolar que leve em consideração o caráter pluriétnico e pluricultural de nossa sociedade”, o que é reafirmado por Apple (2006, p. 76-77):

Em sociedades complexas como a nossa, marcadas por uma distribuição desigual de poder, o único tipo de “coesão” possível é aquele em que reconhecamos abertamente diferenças e desigualdades. O currículo, dessa forma, não deve ser apresentado como “objetivo”. Deve, ao contrário, subjetivar-se constantemente. Ou seja, deve “reconhecer as próprias raízes” na cultura, na história e nos interesses sociais que lhe deram origem. Conseqüentemente, ele não homogeneizará essa cultura, essa história e esses interesses sociais, tampouco homogeneizará os alunos. “Tratamento igual” de sexo, raça, etnia ou classe, de igual nada tem. Um currículo e uma pedagogia democráticos devem começar pelo reconhecimento dos diferentes posicionamentos sociais e repertórios culturais nas salas de aula, bem como das relações de poder entre eles. [...] devemos fundamentar o currículo no reconhecimento dessas diferenças que privilegiam e marginalizam nossos alunos de formas evidentes.

Estes autores ainda afirmam que o multiculturalismo nasce, na década de 1960, nos Estados Unidos em meio a conflitos entre diferentes grupos, por igualdade de exercício dos direitos civis (GONÇALVES; SILVA, 2004, p. 43) e de suas raízes culturais, buscando sempre estratégias de resistência à opressão. Portanto, o multiculturalismo está imbricado nessas lutas e, pouco a pouco, se constitui em proposta pedagógica, disciplina curricular e

área de pesquisa. Isto ocorre “porque minorias, não em números, mas em poder e influência, há muito reivindicam o cumprimento dos princípios de igualdade e equidade, relativos nas constituições de todos os países democráticos” (GONÇALVES; SILVA, 2003, p. 111).

O multiculturalismo, como uma proposta do pensamento curricular, pode ser entendido a partir de alguns aspectos apontados em estudos recentes (CANEN, 2001; 2002; GONÇALVES; SILVA, 2004; MOREIRA, 1997; 2001; 2003; 2006). Nessa perspectiva, o multiculturalismo pode ajudar os grupos com representação minoritária (GUIMARÃES, 1999) incluída em hierarquias, posicionados como subalternos. A construção de uma proposta educacional sob essas bases nos leva ao reconhecimento dos erros promovidos pela escolarização e de suas marcas ao longo da história do sistema educacional.

Os estudos acima mencionados trazem-nos algumas discordâncias e desafios das apropriações teóricas do multiculturalismo na educação, quanto a propostas pedagógico-curriculares que visam dar voz a “diferentes identidades culturais” (CANEN, 2001, p. 16). Uma das discordâncias, que fica demarcada em suas concepções, é quanto a homogeneização de políticas curriculares na Educação Básica, bem como sua generalização quanto à correção das desigualdades existentes na estrutura social e em nossos modelos educacionais. O desafio sugerido é a luta pelo reconhecimento das diferenças em contraste com a estrutura capitalista de sociedade em que vivemos e onde nossas vivências culturais se processam. Segundo Moreira (2001, p. 18), “nessa perspectiva, a produção da diferença é um processo social, não algo natural ou inevitável”. Seguindo esta mesma linha de raciocínio, Silva (2002, p. 74) afirma que: “identidade e diferença estão em uma relação de estreita dependência”.

Um outro ponto, que parece ser de concordância entre os autores, é quanto à perspectiva monocultural com que se delineiam as práticas educativas e as políticas curriculares nacionais, pois as políticas curriculares oficiais são textos de referência que têm tido o poder de influenciar discursos, elemento simbólico do projeto social dos grupos dominantes. Assim, as políticas curriculares tornam-se definidoras de papéis efetuando um processo de inclusão e exclusão de culturas. Neste sentido, as políticas oficiais dão corpo e forma ao currículo; um currículo produtor de identidades que, concomitantemente, reforça diferenças. A perspectiva monocultural de currículo também se caracteriza pela negação de identidades por parte dos dominantes culturais gerando o silenciamento de subjetividades, alteridades, relações de gênero, de raças, de religiosidades e de sexualidades.

Canen e Moreira (2001, p. 32) destacam que “uma perspectiva multicultural deve informar os conteúdos selecionados em todas as áreas de conhecimento”, tendo a preocupação com os processos de democratização social e das práticas educacionais, “onde os conflitos

multiculturais sejam discutidos e enfrentados através do diálogo” (*idem*, p. 33). Onde possamos, definitivamente, romper com o “mito da democracia racial”, ainda tão presente nos discursos das elites dominantes e no imaginário popular. Os materiais didáticos, com suas formas tradicionais de estereótipos atribuídos aos negros, ajudam a reforçar o desejo de não-identificação do jovem com a cultura negra, ressaltando apenas as outras características de sua suposta herança branca (BENTO, 2002, p. 46). Conseqüentemente, essa representação negativa perpassa as relações interescolares, pois “a escola contribui para perpetuar as desigualdades, ao mesmo tempo em que as legitima” (BOURDIEU, 1998, p. 58).

A despeito do que o multiculturalismo possa representar enquanto teoria curricular ou educacional para autores como Canen (1999; 2000; 2001), Canen e Grant (2001), Canen e Moreira (1999), ou, mais recentemente, como multiculturalismo revolucionário (McLAREN, 2000), todos eles vêem no *multiculturalismo crítico* a possibilidade de compreensão das desigualdades e diferenças. Esses autores vislumbram caminhos possíveis para a educação e a formação de professores que pretendem engajar-se em práticas discursivas que contribuam para a formação de identidades abertas à pluralidade e questionadoras de mecanismos opressivos, marginalizadores de grupos em função de determinantes de raça, gênero, etnia, cultura, língua, religião e outros marcadores identitários plurais.

Esta abordagem insere-se em uma perspectiva da teoria crítica da educação, que, na vertente culturalista, ora em pauta, denomina-se de perspectiva intercultural crítica (CANEN, 1997; 2001), que norteou o *multiculturalismo crítico*. A perspectiva intercultural crítica implica, também, reconhecer que a sensibilização intercultural não pode ser concebida de forma dissociada da realidade do cotidiano docente, de suas representações e de seu saber, sob pena de se proceder à elaboração de programas e documentos curriculares que não se consubstanciem em práticas pedagógicas transformadoras.

O *multiculturalismo crítico* apóia-se em um pós-modernismo de resistência que leva em conta o nível político da organização da sociedade e suas conexões com as relações materiais, situam as diferenças nas contradições sociais, em um contexto de opressão, dominação e exploração numa perspectiva relacional, pois “o refazer do social e a renovação do eu precisam ser compreendidas como dialeticamente sincrônicos [...] são processos que se informam e se constituem mutuamente” (McLAREN, 2000, p. 88).

Ana Canen, em um de seus estudos, afirma que:

O desafio maior para a educação anti-racista e antidiscriminatória, na perspectiva do multiculturalismo crítico, é o de trabalhar no horizonte das identidades híbridas sem, no entanto, diluir os marcadores identitários que as

constituem e que são objeto de preconceitos e discriminações a serem ativamente problematizados. Mobilizar o pêndulo em demasia para qualquer dos "pólos" dessa tensão poderia comprometer o projeto multicultural crítico, fomentando ou a "essencialização" das diferenças, com a reafirmação de binômios e antagonismos (negro x branco, branco x negro, feminino x masculino, masculino x feminino, o "eu" x o "outro" e assim por diante), ou, ao contrário, sua total diluição, entendendo-se o indivíduo como uma "totalidade abstrata" de marcadores identitários cujos "nomes" são omitidos. Trata-se, então, de se buscarem práticas discursivas que procurem dar conta da tensão entre a identidade individual, singular, híbrida e a identidade coletiva, mobilizada no contexto das lutas pela representação identitária e que focaliza determinados marcadores identitários no processo de afirmação e luta pelo reconhecimento (2001, p. 136).

Desse modo, pensar em relações raciais a partir do multiculturalismo crítico é um caminho promissor, porém longe de ser tranqüilo ou único. O diálogo entre educadores e pesquisadores, com seus olhares diferenciados sobre a questão, é, sem dúvida, um caminho rico na busca de alternativas para um mundo plural e menos desigual.

As políticas de formação de professores têm primado por uma formação que podemos caracterizar como homogeneizante na medida em que valorizam os saberes científicos, pseudamente neutros que preconizam o discurso da igualdade, na valoração de uma visão monocultural em detrimento da *diferença racial* presente no chão das escolas, discriminatória, de caráter racista e excludente. Nesse sentido, o discurso recorrente de educação para todos, presente nas políticas governamentais, está bem longe de atender a nossa diversidade. Assim, o desafio que se coloca à educação brasileira é a implementação de políticas públicas sobre currículos que rompam com a perspectiva monocultural, seletiva, excludente e garanta práticas pedagógicas que respeitem a *diferença racial* no âmbito das instituições escolares.

Nesse pensar centramos o olhar sobre o currículo da escola de Educação Básica, uma vez que são os profissionais atuantes no Ensino Médio que foram indagados sobre a abordagem da questão racial na sua prática docente, haja vista que o contexto social e educacional é permeado de uma realidade multicultural, porém esta realidade não tem garantido referência a uma educação multicultural.

Como se vê, todas as teorizações propostas sobre currículo se constituem num processo contínuo de análise, no qual a teoria crítica do currículo pensada por pesquisadores e estudiosos desse campo faz um movimento de constante problematização e questionamento.

Nesse processo, novas questões e temas são incorporados àquelas reflexões que, no início, foram alvo de preocupação. É isso que constitui a dinâmica e o potencial desse estudo empreendido no sentido de demonstrar como as *representações* pautadas pelos pressupostos

da História Cultural de Chartier ganham um enfoque social e cultural, na medida em que medeiam, via representação (verbal e visual), o acesso ao mundo representado. Tais direção e intencionalidade culturais, preconizadas pelo estudioso, fazem da relação racial valioso instrumento de mediação do objeto ausente, ou seja, da discriminação presente nas escolas e no trabalho pedagógico de professores, como também provocam – pelas vias da interpretação e aplicação – efeitos reais de uma educação anti-racista. A alcunha da diferença é registrada na central discussão da representação a partir de sua materialidade e de uma ênfase no interior das diferenças do ponto de vista de sua criação representacional, perscrutadas no interior de sistemas discursivos e simbólicos que as engendram. O currículo, assim, é visto como um sistema diferencial composto por uma multiplicidade de discursos que, por seu lado, produzem uma multiplicidade de interpretações e representações para o negro, marcando o caráter processual da identidade, daquilo que o negro se tornou na sociedade brasileira.

Essa multiplicidade de discursos se constitui, ao mesmo tempo, em “campo de silêncio do currículo”²⁹, ou seja, o tema racial pouco, ou nada, tem sido trabalhado, refletido e problematizado no interior da escola. O aluno negro da Escola Média encontra na escola práticas diárias de preconceito. Ele é negado no currículo, no material didático, tendo suas potencialidades desprezadas pelos professores de forma naturalizada. Assim, preconceitos e diferentes formas de discriminação sempre estiveram presentes no cotidiano escolar e, há pouco tempo, começaram a ser problematizados, desvelados ou desnaturalizados. Não podemos ignorar a realidade, é o que veremos a seguir:

2.2 O COTIDIANO ESCOLAR E A DISCRIMINAÇÃO DE CUNHO RACIAL: *O QUE DIZEM E COMO LIDAM COM ELE OS PROFESSORES?*

Trabalhamos o segundo eixo do quadro temático (p.77), constituído nesta pesquisa que demonstra os vieses sob os quais se dinamizam as questões raciais no espaço escolar. Percebemos que os professores, neste eixo de análise que trata da discriminação vivida e percebida, vão assegurando algumas idéias estabelecidas em seus discursos, postulando outras, negando, demonstrando e até mesmo denunciando algumas das facetas do racismo oculto e camuflado e da discriminação racial a partir do seu fazer pedagógico cotidiano.

²⁹ Para Santomé (1995), teórico do currículo, o campo de silêncio engloba áreas, culturas ou temas não problematizados na escola e considerados de “menor valor”, ou seja, com menor poder. Indica a privação de um conhecimento, um calar imposto de um assunto que incomoda.

Com o objetivo de perceber se, de imediato, surgiam, nos discursos, experiências com discriminação racial e como isso é visto pela e na escola Básica Média, abordamos a discriminação racial como variável na entrevista a partir de três perguntas: Você ou pessoas próximas de seu convívio já enfrentaram uma situação de discriminação e qual foi sua reação? O que é discriminação racial e como exemplifica no caso do Brasil? Você tem se defrontado com tensões raciais na escola? Como reagiu?

De uma maneira geral, os professores relacionam o fator discriminação à questão racial. No entanto, para a maioria dos professores, a questão está diretamente associada à discriminação social, de classes. A propósito, Hall (2003) afirma que, no Brasil, é praticamente impossível separar as categorias cor, raça e classe social. Isto acontece devido à maneira de classificação racial existente no Brasil, que opera no imaginário a partir da associação da tonalidade da pele com a posição ocupada na estrutura socioeconômica da sociedade.

Entendemos que ainda subsistem dificuldades de alguns professores em compreender a diversidade e pluralidade³⁰ dos alunos-sujeitos existentes no espaço escolar. As turmas heterogêneas, com alunos de diferentes origens sociais, étnico-raciais, faixas etárias, interesses, saberes, valores, níveis de aprendizagem e vivências culturais, constituem um grande desafio para esses profissionais da Educação Básica. Tais obstáculos configuram-se em meadas de ocultação das identidades nesse espaço, pois: “(...) os professores alegam pouco preparo para abordar questões que tratam de discriminação, preconceitos, diferenças culturais, em sala de aula” (PINTO, 1993, p. 44).

A materialidade social das noções dos termos que denominam a discriminação racial e o racismo revela não só a teorização sobre a temática racial, mas também as diferentes representações e significações que a sociedade brasileira e os professores da educação básica realizam a respeito das relações raciais na escola. Nesse contexto, é importante ressaltar o trabalho de alguns autores que discutem as relações raciais e que nos apresentam o entendimento dos termos. Por exemplo, nos dizeres de Gomes (2005), a discriminação racial pode ser:

³⁰ Essa discussão encontra-se referenciada nas Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais (2006, p. 87) em que : “o estudante é encarado como possuidor de uma identidade singular que o apresenta como ser biológico, cultural e social, inserido numa coletividade específica e, ao mesmo tempo, possuidor de uma identidade coletiva que exige e deve permitir o reconhecimento de características comuns a esse grupo denominado juventude”. Do enfoque da diversidade e da pluralidade é possível entender os jovens como sujeitos de direitos que vivem e se formam em complexos contextos educativos, construídos histórica e culturalmente, e mediados por significações sociais de seu mundo.

considerada como a prática do racismo e a efetivação do preconceito. Enquanto o racismo e o preconceito encontram-se no âmbito das doutrinas e dos julgamentos, das concepções de mundo e das crenças, a discriminação é a adoção de práticas que os efetivam (2005, p.55).

Na escola, tende-se a minimizar o lugar da discriminação racial por um viés econômico e de classe e pouco por uma questão de cor. Jaccoud e Begin (2002, p. 39) apresentam algumas distinções sobre duas formas de discriminação racial – a direta e a indireta. A discriminação direta é definida pelas autoras como aquela derivada de atos concretos de discriminação, em que o discriminado é excluído expressamente em razão de sua cor. Já a indireta é aquela que redundando em uma desigualdade não oriunda de atos concretos ou de manifestação expressa de discriminação por parte de quem quer que seja, mas de práticas administrativas, empresariais ou de políticas públicas aparentemente neutras, porém dotadas de grande potencial discriminatório.

Medeiros (2004, p. 93), ao tecer sua análise sobre discriminação racial, diz que: “embora se faça questão de mantê-los 'invisíveis', racismo e discriminação racial são fenômenos 'presentes nos campos político, econômico, acadêmico e científico', cuja manifestação se dá na vida diária, na educação, no emprego, na moradia e na administração da justiça”.

Para James Jones (1973, p. 3), o preconceito é uma atitude negativa com relação a um grupo ou a uma pessoa, baseando-se num processo de comparação social em que o grupo de indivíduos é considerado como ponto positivo de referência. Esse mesmo autor define a discriminação como ações destinadas a manter as características do “nosso grupo”, bem como sua posição privilegiada, à custa dos participantes do grupo de comparação. O autor, em sua descrição conceitual, concorda com Raab e Lipset (1959) quando afirmam que a manifestação comportamental de preconceito cria o problema social. Contudo, para ele o comportamento é mais importante do que a atitude do preconceito.

Nesse sentido, concordamos com a assertiva de que a discriminação racial é a manifestação comportamental e expressão materializada do preconceito. Esta tem como sentido/significado, para usar termos chartienianos, de separar, distinguir, estabelecer diferenças, segregar. Traduz-se em ações negativas concretas, em práticas individuais e institucionais, como afirmado pelos autores acima citados, que violam os direitos sociais e humanos e a igualdade de tratamento, com base em critérios pré-estabelecidos de representações negativas associadas ao negro na sociedade brasileira, de forma amena ou não.

Para Munanga (1999, p. 46) é “ um comportamento suposto observável e relativamente mensurável”.

As discriminações raciais foram detectadas em nossa pesquisa por meio dos discursos de professores do Ensino Médio, ao serem inquiridos sobre a percepção da discriminação no contexto da escola, o que acaba implicando a exclusão e a não-percepção do aluno negro de forma positiva.

Em um depoimento, a professora denuncia a existência marcante da discriminação racial sendo veemente ao afirmar que é *velada, silenciada*: “*O Brasil é preconceituoso, um preconceito muitas vezes camuflado*” (Professora D).

Aqui evidenciamos o que Oracy Nogueira (1985) chamou de preconceito “de marca” e não de “origem”, predominando no Brasil uma forma peculiar de preconceito racial, que é o de marca, em que as pessoas são efetivamente discriminadas por sua aparência, pela cor de sua pele.

Da Matta (1984) afirma que a consequência do racismo mascarado, camuflado é “ a dificuldade em combater o preconceito, que em certo sentido tem, pelo fato de ser variável, enorme e vantajosa invisibilidade” (p. 43). Na verdade, isso tudo nos remete ao que disse Florestan Fernandes (1978): acabamos por desenvolver “o preconceito de ter preconceito” (p. 293).

As percepções dos professores ao serem inquiridos sobre *Você ou pessoas próximas de seu convívio já enfrentaram uma situação de discriminação?* variam, em alguns casos, passando pela negação de discriminação, outras vezes minimizando-os, com ênfase em uma representação determinada pela classe social, ou ressaltando-a como uma violência e até mesmo como brincadeira de adolescentes. Isso é comum nas falas dos professores, como demonstram os seguintes depoimentos:

já, frequentemente a gente está se deparando com situações de discriminação, na sala de aula, que é o lugar mais perto de nós, a discriminação ocorre, por exemplo, ela olha um pobre e zomba como se ela também não fosse pobre, outras vezes se afasta daquele colega, critica só por causa de uma característica física ou social (Professor A).

Olha (silêncio) eu não me lembro assim de nenhuma situação de discriminação, mais profunda, mais direta, agente percebe em alguns momentos alguma insinuação nesse sentido, mas são insinuações (Professor B).

O cotidiano escolar apresenta-se, desse modo, marcado por práticas discriminatórias que condicionam a percepção negativa das possibilidades intelectuais, profissionais, econômicas, culturais e sociais de negros, e propicia, ao longo dos anos, a formação de indivíduos, brancos e negros, com fortes idéias e comportamentos hierarquicamente racializados e carregados de estereótipos (CAVALLEIRO, 1998). Como revela o estudo do LAESER (2008), o sistema educacional tem conservado, ao longo dos anos, um diferencial sempre em prejuízo da população negra.

Em um outro depoimento, o entrevistado afirma haver discriminação no Brasil, vejamos: “*Eu vejo o Brasil ainda preconceituoso tá, pelas brincadeiras que são colocadas, pelos apelidos. Na escola, aqui a gente vê Ah! Isso é coisa de preto, então ainda há muito isso com meus alunos*” (Professor D). Contudo, é relevante a parcela daqueles que minimizam a existência de práticas discriminatórias, naturalizando-as por meio de “brincadeiras” contra os negros na escola de modo geral e em particular na sala de aula, embora não neguem a ocorrência de preconceitos e discriminações. A explicação dada para essas práticas no cotidiano escolar da Educação Média Básica é a de que se baseiam em fatores socioeconômicos e de classes.

Hasenbalg e Silva (1990) não negam a interferência da classe social, ao discutirem a questão racial na sociedade brasileira, mostrando que a maioria da população negra faz parte da classe trabalhadora. Porém seus estudos revelam que existe uma ideologia racista que opera para além das determinações de classe, sendo que o que se configura é uma dupla desvalorização da população negra, por ser pobre e por ser negra. Para os autores, existe uma intencionalidade em reduzir a questão racial a um problema de classe ou estratificação social, tornando o preconceito e a discriminação contra o negro esvaziado de suas implicações raciais, atribuído à posição socioeconômica inferior que ele ocupa.

É possível afirmar que as dimensões racial e de classe, trazidas pelos autores, estão de modo presente e relacionadas entre si quando estudamos a questão racial na sociedade brasileira (GOMES, 1995, p. 33). Elas se cruzam, se misturam e se complexificam na medida em que os discursos valem-se destas para naturalizar as desigualdades sofridas pelos grupos raciais negros.

Em decorrência dessa educação discriminatória e, conseqüentemente, desigual, é que os dados da PNAD 2007-2008, constituintes do *Relatório Anual das Desigualdades Raciais no Brasil*, revelam e confirmam que o baixo nível de escolaridade de pretos e pardos contribui para manter sua exclusão do mercado de trabalho, agravada pelas constantes e intensas reatualizações do mundo contemporâneo (p. 18). Acrescente-se a isso o fato de que

essas são mazelas das quais mesmo os negros integrados no mercado de trabalho são vítimas. Eles só se livrarão desta condição quando tais males sociais forem banidos da sociedade, seja a capitalista ou a de qualquer outro sistema sociopolítico.

Vemos pelas falas dos professores que as atitudes discriminatórias que se dão no interior da sala de aula muitas vezes não são levadas a sério. São provocações, piadinhas e apelidos, geralmente “amenizados” por sorrisos, e que terminam sendo vistos como “brincadeiras” e não como afronta e desrespeito que precisam ser considerados.

Nesse sentido, a sala de aula e a Escola Básica como um todo têm se caracterizado como um espaço de tensões (GOMES, 1995), no qual os jovens negros sentem dificuldade de consolidar, positivamente, sua identidade e sua auto-estima. Isto se dá, principalmente, pela vinculação do negro com situações ou coisas pejorativas, através de apelidos, brincadeiras e comparações grosseiras e desagradáveis.

É indispensável, pois, que essas correlações não passem, também, despercebidas dos professores, para que estes possam trabalhar tais representações em sala de aula e apresentá-las dentro de um referencial que contemple a diversidade humana e o respeito à pluralidade étnico-racial brasileira. Afinal, dizer ou calar não é vazio de sentido, ao contrário,

Dizer e silenciar andam juntos... Há pois uma declinação política de significados que resulta no silenciamento como forma *não de calar mas de fazer dizer* “uma coisa”, para não deixar de dizer “outras”. Ou seja, o silêncio recorta o dizer. Esta é a sua dimensão política (ORLANDI, 1995, p. 55 - Grifo da autora).

O fato de, muitas vezes, o racismo e a discriminação não serem explicitados verbalmente não os torna menos presentes e agressivos no dia-a-dia dos alunos negros, pois há maneiras pelas quais se manifestam nas escolas brasileiras: “ *eu percebo o próprio negro, tendo preconceito com ele mesmo*” (Professor D). Este discurso revela o quanto a linguagem se encarrega de reproduzir esse tipo de significação do preconceito. Daí ser fundamental ao professor ter cuidado e conhecimento crítico para não cair na falácia de seu próprio discurso, para não transformá-lo em propagador de ideologias dominantes. Ou seja, essa estratégia discursiva fortalece a representação de que não existe preconceito no Brasil e que os problemas que os “negros” enfrentam são criados por eles mesmos, inclusive o preconceito (GUIMARÃES, 2008, p. 27).

É comum ainda, na sociedade brasileira, não se querer discutir as discriminações, especialmente a racial. Dizer que o negro tem preconceito com ele mesmo é uma invenção para mascarar o racismo presente no cotidiano escolar. A incapacidade de não perceber a

questão racial, mesmo diante de si, reforça um tipo de racismo disfarçado e não assumido, que acaba por inviabilizar ações eficazes contra a discriminação. Para Eliane Cavalleiro (2000), o silêncio que atravessa os conflitos étnico-raciais na sociedade é o mesmo que sustenta o preconceito e a discriminação no interior da escola. Nesse sentido, Orlandi (2005) acrescenta que “ há outras formas de silêncio que atravessam as palavras, que 'falam por elas, que as calam” (p. 83).

O silenciamento sobre a questão racial pôde ainda ser percebido quando perguntamos aos colaboradores *Você tem se defrontado com tensões raciais na escola? Como reagiu?.* Suas respostas pendularam entre negar a existência dessas atitudes para com os alunos e reconhecer a existência dessas atitudes entre os alunos e membros da comunidade escolar:

Bem, tensões no sentido de discussões alteradas eu não vejo na escola, algumas situações desagradáveis, alguns momentos que exageram, que extrapolam, que deveriam fazer brincadeiras menos exageradas. Eu procuro fazer com que ele perceba que não está agindo bem, que tá discriminando o colega (sic) (Professor A).

Sim, a gente percebe brincadeiras de alunos negros e não negros em sala de aula e os não brancos (negros) se sente naturalmente discriminado (Professor C).

Eu trabalho através da conscientização, então se eu não gosto de ser tratado de uma forma diferente e com desrespeito como é que eu vou repetir essa prática comum? (Professor D).

Esses professores demonstram como são implementadas as atitudes racistas e discriminatórias em relação aos negros em nossa sociedade, de maneira minimizada. Se tomarmos como parâmetro o “mito da democracia racial” presente no espaço educacional, compreenderemos a marca desses discursos (ORLANDI, 2005).

Munanga (1999) critica o “racismo brasileiro silenciado” ou dissimulado, que nega a existência do preconceito e da discriminação racial na Escola Básica, contribuindo para a produção das desigualdades sociais e raciais e dificultando a ascensão social do negro. Para o autor, esse tipo de racismo é fundamentado pelo discurso da “democracia racial”, que assume a existência de uma sociedade harmoniosa.

Os discursos acima enunciam que os professores procuram manter distância da questão racial na escola ou por desconhecimento de como agir na questão ou por ser mais fácil culpabilizar o outro pela discriminação, independente do pertencimento racial (CASTRO & ABRAMOVAY, 2006).

Percebemos ainda, nestas falas, que o racismo colabora para a consolidação de relações hierarquizadas entre os indivíduos. Constituem-se em violência tanto física quanto simbólica (BOURDIEU, 2004) as “brincadeiras” que machucam, ofendem e discriminam aqueles que de alguma forma são diferente do outro. Um discurso prevalente, porém esvaziado de sentido à medida que observamos que o que marca a vida dos jovens na escola são as suas diferenças: cor da pele, classe social, valores, tempos e ritmos de aprendizagem, mudanças corporais, descobertas sexuais etc...

Embora por muito tempo, se tenha constatado o discurso de que o Brasil, enquanto sociedade multirracial, vivia em total harmonia, Fernandes (1965), em a *Introdução do negro na sociedade de classes*, caracteriza a posição hegemônica das elites brancas na sociedade brasileira, que se restringem a “tratar o negro com tolerância, mantendo a velha polidez cerimoniosa nas relações raciais e excluindo dessa tolerância qualquer sentimento ou conteúdo realmente igualitário” (p. 15). Nesta passagem, o autor alude à ideologia da democracia racial, ao pressuposto da igualdade racial numa sociedade em que ela não existia. Vale ressaltar que o autor foi o primeiro da escola sociológica paulista a analisar o vínculo entre a raça e a classe no processo de desenvolvimento socioeconômico brasileiro.

Fernandes, também nesse estudo, passa a questionar a condição de democracia racial, quando traça comparações entre raças, classe e ascensão social, mostrando os negros brasileiros como explorados, durante e depois da escravidão, por grupos brancos indiferentes que, vez por outra, tinham atitudes paternalistas aos brasileiros de pele escura, pois:

[...] os dois incentivos que regulavam os mecanismos de ascensão social do negro e do mulato da ordem social tradicionalista – a influência socializadora da família branca e o paternalismo do branco – continuam a ter eficácia (p. 162).

Ao denunciar o *mito da democracia racial*, Fernandes o faz respaldado numa mobilização dos movimentos negros, de protesto contra as desigualdades, os preconceitos vivenciados por grupos, essencialmente, negros. É importante ressaltar que “esse mito, ao longo da história do país, vem servindo ao triste papel de favorecer e legitimar a discriminação racial” (BENTO, 2002, p. 48).

Desse modo, ao revelar uma sociedade profundamente desigual, Fernandes inicia o processo de desmistificação da ideologia da democracia racial brasileira, muito embora percebamos que, ao afirmar que o negro escravizado acabou deformado (1965, p. 52), ele atribui inferioridade a este negro.

Diante do exposto, o desejo de branquear, nos dizeres de Bento (2002, p. 52), é legitimado como um problema do negro e expressa uma forma de manipulação do negro, visando à integração e à ascensão sociais.

No período da industrialização do Brasil, a teoria do branqueamento ganha força, pois nesse momento o contingente negro em sua maioria está liberto, constituindo-se numa força de trabalho, porém é considerado como um ser despreparado para integrar a sociedade de classes ou como um trãnsfuga (FERNANDES, 1965, p. 454) com o desejo de ascensão social.

As representações do branqueamento, da democracia racial e da ascensão social surgem como discurso unívoco quando relacionados ao segmento negro, parecendo-nos que isto decorre do fato de que essa sociedade de classes se considera, efetivamente, como um *mundo de brancos*, no qual o negro não deve penetrar.

A excepcionalidade do racismo brasileiro residiu na importação de teorias racistas européias, excluindo duas de suas concepções importantes – “o caráter inato das diferenças raciais e a degenerescência proveniente da mistura racial – de modo a formular uma solução própria para o ‘problema do negro’” (SKIDMORE, 1976, p. 94). A idéia desse pensamento era que o sangue branco purificava, diluía e exterminava o negro, possibilitando aos mestiços a elevação ao estágio civilizado.

Essa perspectiva eurocêntrica do “embranquecimento”, encontrada em Freyre (1932), significou a capacidade da nação brasileira de absorver e integrar mestiços e negros. Tal capacidade requer, de modo tácito, a aquiescência das pessoas de cor em renegar sua ancestralidade africana ou indígena (FERNANDES, 1965; GUIMARÃES, 1999). “Embranquecimento” e “democracia racial” transformaram-se, pois, em categorias de um novo discurso racista (GUIMARÃES, 1999, p. 56).

Essa formulação harmoniosa sobre a realidade racial brasileira tem feito com que, nos últimos anos, sociólogos e antropólogos tenham diferentes compreensões sobre o que venha a ser o “mito da democracia racial”, embora concordem com a interpretação da realidade brasileira. Nesse sentido, Gomes (2005, p. 57) diz que *o mito da democracia racial* pode ser compreendido, então, como “uma corrente ideológica que pretende negar a desigualdade racial entre brancos e negros no Brasil como fruto do racismo, afirmando que existe entre estes dois grupos raciais uma situação de igualdade de oportunidade e de tratamento”.

Na década de 1970, surgiram, no contexto dos estudos das relações raciais, autores que lançaram suas análises com base em dados censitários, situando a desigualdade racial a partir das relações econômicas no Brasil, como é o caso de Hasenbalg (2005) e de Silva (1998), para os quais as razões da marginalização social do povo negro são encontradas nas

práticas ditas racistas e discriminatórias subjacentes ao período posterior à abolição, em que a tão propalada *democracia racial* brasileira não passa de um mito, um instrumento ideológico que visa ao controle social pela legitimação da estrutura vigente de desigualdades raciais, impedindo que a situação se transforme em questão pública e, conseqüentemente, sujeita a intervenções estatais.

Nos estudos de Hasenbalg (2005), a discriminação racial no Brasil é resultado direto das desigualdades entre brancos e não-brancos (termo usado pelo autor para referir-se aos negros, pardos e mestiços) em diferentes esferas: educação, economia, acesso ao trabalho, sendo que esta discriminação foi reconstruída no tempo presente pela ordem capitalista, pois ela cumpre uma função necessária para o capitalismo brasileiro. Usando dados estatísticos demográficos dos recenseamentos brasileiros de 1976 a 1980, o autor oferece uma retomada na discussão da realidade racial brasileira através da interpretação de raça e classe no Brasil. A exploração de classe e a opressão racial se articularam como mecanismos de exploração do povo negro, alijando-o de bens materiais e simbólicos, que para Bourdieu (2000, p. 10-11) “são os instrumentos por excelência das diferentes classes e frações de classes para imporem a definição do mundo social conforme seus interesses”.

Desse modo, Hasenbalg (2005) continua sua análise, afirmando que os negros foram, ao longo do tempo, explorados economicamente, e que esta exploração foi praticada por classes ou frações de classes dominantes brancas. Para ele, a abertura da estrutura social em direção à mobilidade está diretamente ligada à cor da pele, e, nesse âmbito, a raça constitui-se num critério seletivo no acesso à educação e ao trabalho. Assim, o racismo, em sua concepção, não foi uma ideologia invocada pelos conflitos, como sugeria Fernandes (1965), mas uma realidade presente na sociedade brasileira, um indicador de suas análises, bem significativo para a avaliação dos níveis de educação, de emprego, saúde das populações negras.

Hasenbalg (2005) chama atenção para algumas armas ideológicas presentes nos discursos, como o branqueamento e o mito da democracia racial, que são fenômenos dados, ou seja, são configurações ideológicas e materiais não sujeitas à mudança ou à contestação (HANCHARD, 2001, p. 56). Assim, esses fenômenos são causadores de desigualdades entre os grupos, provocando-lhes falta de consciência coletiva deles mesmos como grupos raciais subalternos (*idem*, p. 59). Essa falta de consciência coletiva reforça a assunção da existência das desigualdades, e, por conseguinte, do racismo numa relação silenciosa, porém violenta em relação a grupos historicamente marginalizados, entre os quais estão os negros.

Em todos esses estudos até então retratados nesse histórico, o legado da escravidão na história do Brasil é um assunto trazido pelos autores, porém não discutido no âmbito das escolas e da formação de professores, pois o silenciamento de determinados grupos obscurece a percepção de que há desigualdades raciais na sociedade brasileira. Esse silêncio protege os interesses de uma elite dominante branca, como afirma Hasenbalg (2005), que saiu desse processo de escravização com uma herança positiva, fruto da apropriação do trabalho daqueles que por mais de quatrocentos anos formaram a base econômica deste país. É preciso também uma ótica mais precisa e concisa nas questões educacionais, já que não ficaram à margem desse processo desigual ao qual foi submetido o negro no Brasil.

Todavia, a sociedade brasileira, ao longo do seu processo histórico, político, social e cultural, construiu ideologicamente um discurso, uma representação que verbaliza a existência de uma harmonia racial entre negros e brancos. Tal discurso, linguagem representacional, consegue desviar o olhar da população para as desigualdades e discriminações contidas contra os negros escravizados no Brasil, impedindo-os de agirem de modo eficaz na superação do racismo, sob a cunha de que não há racismo no Brasil, muito menos desigualdade racial.

Esses discursos nos revelam que a escola como instituição social não atende aos interesses daqueles que chegam até ela. Seja por meio de seu P.P.P. ou das políticas curriculares. Essa escola tem, em sua concepção, um tipo de aluno idealizado, um aluno que deve corresponder aos seus interesses e concepções: igual e harmonioso, ao passo que o que essa lógica esquece é que quem chega à sala de aula são jovens capazes de refletir sobre a dimensão individual e social e de se ver como um indivíduo que dela participa, recebendo e exercendo influências, com saberes e dizeres e com concepções de mundo diferentes, marcados pela diversidade. O tratamento uniforme dado pela escola só vem consagrar a desigualdade e as injustiças das origens sociais dos alunos. São sujeitos que vivem num mundo em constante mudança, na qual também estão incluídos, buscando construir-se e constituir-se como adulto e cidadão, sendo necessários tempos, espaços e relações de qualidade que possibilitem a cada um experimentar e desenvolver todas as suas potencialidades (DAYRELL, 2006).

Finalmente, para fechar esse eixo de análise, parece-nos que, no Brasil, as pessoas não ousam infringir a regra cultural de interação social que concede a convivência harmoniosa dos grupos raciais. Em outras palavras:

(...) as pessoas não se iludem com relação ao racismo no Brasil; sejam brancas, negras ou mestiças, elas sabem que existe preconceito e discriminação racial. O que o mito racial brasileiro faz é dar sustentação a uma etiqueta e regra implícita de convívio social pela qual se deve evitar falar em racismo, já que essa fala se contrapõe a uma imagem enraizada do Brasil como nação (HASENBALG, 1996, p. 244).

2.3 A IMAGEM NEGRA EMOLDURADA NA ESCOLA

Ao trazermos este tema para o terceiro eixo de nossa análise, partimos da compreensão de que as imagens são representações do mundo elaboradas para serem vistas. Como afirma Pesavento:

As imagens estabelecem uma mediação entre o mundo do espectador e do produtor, tendo como referente a realidade, tal como, no caso do discurso, o texto é mediador entre o mundo da leitura e o da escrita. Afinal, palavras e imagens são formas de representação do mundo que constituem o imaginário (2003, p. 86).

Desse modo, esse imaginário, também, constitui a representação dos professores sobre o negro, entre seus objetivos, evidencia a percepção desses agentes para a sobrevivência das desigualdades existentes na escola, marcadamente em função da cor. Sabe-se que tais representações estão baseadas nas imagens e idéias negativas associadas ao negro na sociedade brasileira, e remontam ao século XIX. Isto foi evidenciado no estudo realizado por Regina Pahim Pinto (1987), o qual trata de uma revisão bibliográfica sobre a educação de negros, com vistas a “reunir num quadro coerente e sistemático, dados, informações e reflexões sobre a educação de negros”, que, até então, apareciam desordenados numa vasta bibliografia sobre o negro brasileiro (PINTO, 1987, p. 3-4). Entretanto, no que se refere às imagens do negro, socialmente veiculadas, a autora afirma que:

Praticamente todos os autores que se dedicaram ao estudo do negro chamam a atenção para as imagens e as representações negativas vigentes na nossa sociedade a respeito desse segmento racial. O negro é desvalorizado, tanto do ponto de vista físico, intelectual, cultural, como moral; a cor negra e os traços negróides são considerados antiestéticos; a cultura e os costumes africanos são reputados como primitivos; há uma depreciação da sua inteligência e uma descrença na sua capacidade; coloca-se em dúvida sua probidade moral e ética (PINTO, 1987, p. 19).

Essas imagens são marcadas por referências sobre relações sociais, de interesse, de poder, de respeito e de crítica, as quais destacam-se tanto em situações vividas quanto em figurações mentais, projeções respaldadas por lugares socialmente determinados também por hierarquias. Isso significa, como diz Gomes (2003), que vivemos sob “a dominação de uma lógica simbólica e que as pessoas se comportam segundo as exigências dela, muitas vezes sem que disso tenham consciência” (p.76).

Podemos então inferir que os sistemas de representação, presentes no imaginário social, são construídos historicamente (CHARTIER, 1991), e neste caso, não surgiram espontaneamente. Eles foram cunhados nos anos de 1800, ganhando seus primeiros relevos quando alguns intelectuais brasileiros incorporaram ao debate local um conjunto de teorias, supostamente científicas, importadas da Europa (SCHWARCZ, 1993). Os professores, ao serem inquiridos sobre *Que imagem do negro você tem ou faz?*, nos demonstraram mais uma vez a ocultação, a discriminação e o não-reconhecimento pelas diferenças de ordem racial, naturalizando essas presenças no cotidiano da escola média básica. Validando o que afirmamos acima, vejamos a fala do Professor A:

Bem, eu vejo o negro como qualquer pessoa, qualquer ser humano, é apenas uma pessoa que tem uma cor específica, assim como o branco, o índio, o mulato. Eu não vejo nada, nem de melhor, nem de pior no negro, é uma pessoa igual às outras, certo!

Percebemos que o depoimento da professora se vale da sistemática negação de uma justa imagem “do outro”. A negação da *diferença* é um dos fatores que mais concorrem para a evasão de jovens negros da escola básica (SILVA Jr., 2002, p. 38).

É importante ressaltar as representações que construímos dos “outros”, daqueles que consideramos *diferentes*. Entendemos que as relações ocorridas estão carregadas de estereótipos e ambigüidade. Desse modo, o professor precisa estar atento para esse processo, desnudar-se de noções preconcebidas e representações dominantes sobre aquilo que julgamos ser *uma pessoa igual às outras*. Muitas vezes não é muito fácil, mas deve ser um exercício diário. Como lembra Hédio Silva Jr., analisando a intersecção entre direito e relações raciais no país, “a inscrição do princípio da não-discriminação e as reiteradas *declarações de igualdade* têm sido insuficientes para estancar a reprodução de práticas discriminatórias na sociedade brasileira” (1988, p. 6 – grifo nosso).

A constatação recorrente do discurso de que *somos todos iguais*, ou seja, da igualdade, nos leva a pensar de que maneira o professor constrói esse discurso sobre essa temática. O que a pesquisa suscita é a compreensão de que tomar a igualdade como ponto de partida de fato dificulta ou até mesmo impede o reconhecimento da diferença. Por outro lado, pautar a diferença sem as devidas proporções da existência de hierarquias e desvalorizações é não reconhecer as singularidades dos seres humanos, a não-pluralidade de condições nas relações. Para Gomes (1995, p.106),

apontar a diferença é realmente discriminar, no sentido etimológico da palavra; todavia, no Brasil, esse verbo tem sido usado para legitimar a dominação, para realçar pertinências raciais e manifestações culturais diferentes, considerando-as inferiores e não respeitando aquilo que é específico. A omissão, o não dito ou o escamoteamento, no que diz respeito ao tratamento dado à questão racial na escola, são, também, formas de discriminar.

Paradoxalmente, a concepção de igualdade a que o Professor se refere contrapõe-se a séculos de lutas contra a discriminação por sexo, raça, cor, religião etc., buscando não apenas o reconhecimento social de suas demandas específicas, mas o reconhecimento de suas diferenças, presentes nos discursos ilustrativos, nas linhas dos textos constitucionais com referência aos seus direitos políticos, sociais e educacionais.

A esse respeito, Nilma Lino Gomes pondera: “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). Portanto, reconhecer as diferenças é um passo fundamental para a promoção da igualdade, sem a qual a diferença poderá vir a se transformar em desigualdade.

Neste estudo procura-se fazer essa injunção histórica das relações raciais no Brasil, como surgiram no pensamento social, intelectual, político e educacional e de que maneira influenciaram as representações/imagens de que vivemos em harmonia racial. Portanto, ao nos reportarmos às relações raciais no Brasil, nos deparamos com a representação de que somos um dos países de maior desigualdade social no mundo e com a segunda maior população negra, ficando atrás apenas da Nigéria (CAVALLEIRO, 2005). Um país como o Brasil, que conseguiu, ao longo de sua história, produzir um quadro de extrema desigualdade entre negro e branco, nunca poderá se ver como democracia se não respeitar as diferenças raciais, culturais, sociais; se não conseguir vê-las sem precisar apagá-las por meio da retórica da igualdade. Quando a Constituição Federal menciona-os é para explicitar o fato de grupos

humanos terem sido, durante séculos de formação da sociedade, alijados dos direitos sociais e culturais básicos, como o caso de africanos e seus descendentes. Portanto seria inútil querer ignorar as proposições resultantes deste debate que está apenas iniciando. De fato, ainda há muito que precisa ser feito, para que nossa sociedade se torne democrática.

A democracia, segundo Nascimento (2005, p. 155), é projeto e processo, e como tal só pode ser concebida como uma construção política permanente, como instituição autônoma da sociedade, como produção coletiva das condições objetivas e subjetivas de igualdade e autonomia. A sociedade em movimento é a única capaz de produzir novas formas e novos sentidos.

Assim, entre os variados sentidos aplicados ao *branco* e ao *negro* na sociedade brasileira, de modo geral, representa-se o branco como positivo e o negro negativo, um é o *bem* o outro é o *mal*. A dicotomia que caracteriza essas representações é veiculada no cotidiano, na mídia e nas instituições escolares. Buscando o dicionário, recurso didático muito usual na escola, encontramos as seguintes definições:

Branco. Adj. Da cor da neve, do leite, da cal; alvo; cândido; claro, transparente; translúcido; diz-se do indivíduo de raça branca (SILVEIRA BUENO, 1995, p. 195).

Negro. Adj. Que é da cor escura; preto; muito escuro; sombrio; escurecido pelo tempo ou pelo sol; lúgubre; funesto; triste; s. m. homem de raça negra; escravo; homem que trabalha muito (*idem*, p. 769).

Com o objetivo de compreender as relações raciais, especificamente no Brasil, buscase localizar historicamente como se produziram a desigualdade e a diferença, com base nos estudos de Schwarcz (1993), Fernandes (1965), Freyre (1932), Hasenbalg (2005), Skidmore (1976), ressalvadas as diferenças teóricas, entre outros, e que ainda hoje são pertinentes nas discussões, procurando dar visibilidade ao grupo humano negro que foi definido como descrito acima.

Com o propósito de dar visibilidade a esse grupo humano, os movimentos negros têm se mantido e se fortalecido, a ponto de atualmente não ser mais possível, nas análises feitas, a defesa da imagem da sociedade brasileira como um exemplo de democracia racial, que por muito tempo esteve presente nos discursos e representações dominantes brancas. Com base nesses estudos que buscaram denunciar as condições de vida da população negra brasileira, suas desigualdades e diferenças é que apresentaremos um breve panorama histórico das relações raciais no Brasil.

Ao fazer uma breve incursão pela historiografia de negros na educação brasileira, tem-se a clareza de que nosso processo de formação econômica, política e cultural esteve sempre atrelado a uma perspectiva de “representação mestiça” (SCHWARCZ, 1993) que se fazia do país, assim como fora igualmente marcado pelo processo da “miscigenação” de maneira representativa impingida pelos diversos intelectuais da época, como Sílvio Romero e João Batista Lacerda, citados por Lilia Schwarcz, que, em seus estudos, realiza uma crítica ao pensamento desses autores, os quais viam no branqueamento da população a solução para o problema do país, ou seja, o atraso de seu desenvolvimento.

Esses elementos permitem-nos pensar que a formação do sistema desenvolvimentista brasileiro nascera sob o signo da dependência econômica, de acordo com Caio Prado Junior em sua obra sobre a *Formação do Brasil contemporâneo* (1997), que levaria o país ao crescimento, porém, desconsiderando as *diferenças raciais* existentes desde o período colonizador e, exatamente por isso, desconexo em relação ao contexto histórico nacional, ou seja, ao pensamento social do século XIX que considerava a sociedade brasileira eternamente fadada ao atraso graças à presença de “raças inferiores” (SCHWARCZ, 1993).

Segundo Schwarcz (1993), o termo *raça* é introduzido na literatura especializada no início do século XIX por Georges Cuvier, que inaugura a idéia da existência de heranças físicas permanentes entre os vários grupos humanos, provocando reações contra os pressupostos igualitários. Para a autora, o “discurso racial surgia, dessa maneira, como variante do debate sobre a cidadania” (p. 47). Por ser um estudo em que as relações raciais são objeto de análise, importa esclarecer de onde partimos para esse esclarecimento, portanto trabalharemos o conceito de *raça* numa perspectiva sociológica, com base nas discussões e concepções de Guimarães (1999), Siss (2003), Cunha Jr. (2005), Gomes (2005) e Coelho (2009).

O sociólogo Guimarães (1999, p. 11) trabalha o conceito de *raça* de forma analítica, afirmando:

“Raça” é um conceito que não corresponde a nenhuma realidade natural. Tratando-se, ao contrário, de um conceito que denota tão-somente uma forma de classificação social, baseada numa atitude negativa frente a certos grupos sociais, e informada por uma noção específica de natureza, como algo endodeterminado.

Obviamente que a realidade do conceito limita-se ao mundo social numa realidade social plena, na qual combater o comportamento social que o conceito enseja torna-se

impossível de ser travado sem que se lhe reconheça a realidade social em termos práticos e objetivos em que as desigualdades acontecem.

Nilma Gomes (2005) chama atenção para o uso do termo “raça” no sentido de identificar ou falar sobre as pessoas negras, pois os indivíduos, em seus discursos/linguagens, trazem os ranços da escravidão e as imagens que foram construídas sobre “ser negro” e “ser branco” no Brasil. Para a autora, portanto, “as raças são, na realidade, construções sociais, políticas e culturais produzidas nas relações sociais e de poder ao longo do processo histórico” (p. 49).

A categoria *raça*, trabalhada por Siss (2003), não difere de Nilma Lino Gomes, na medida em que se constitui como um mecanismo importante e poderosíssimo, uma vez que:

opera enquanto determinante de distinção social, ou seja, da alocação dos indivíduos na estrutura social. Portanto, as desigualdades sociais são históricas e socialmente produzidas, construindo-se como resultado de relações de poder assimétricas, social e politicamente construídas (p. 21).

Cunha Jr (2005), em seus estudos nos anos 1989 a 1992, examinou a idéia de *raça* biológica e social, demonstrando que a *raça* biológica já foi superada e que a *raça* social, como construção social, é recente. O autor avança em sua análise, propondo “uma abordagem pela via da etnia, tomando como base africana a base geográfica, onde se consolida a cultura e a história” (p. 253).

Munanga, num texto sobre a abordagem conceitual das noções de *raça*, racismo, identidade e etnia (2004, p. 42), contrapõe-se ao conceito acima, demonstrando a diferenciação de abordagens, e nos faz refletir, quando afirma:

Alguns fogem do conceito de *raça* e o substituem pelo conceito de etnia considerado como um lexical mais cômodo que o de *raça*, em termos de “fala politicamente correta”. Essa substituição não muda nada a realidade do racismo, pois não destrói a relação hierarquizada entre culturas diferentes, que é um dos componentes do racismo.

Para complementar essas conceituações, assentimos com o conceito trabalhado por Coelho (2009). Segundo a autora de *A cor ausente*, o conceito de *raça* construído pelos próprios negros passou a considerar um contingente político, de pessoas afrodescendentes – mestiças ou não -, que sofrem discriminação pela cor (...) ele se constituiu, portanto, como um conceito identificador, tanto de um grupo quanto de uma postura política (p. 36).

De acordo com essas idéias, o que caracteriza os seres e as sociedades humanas “não é a similaridade e sim a diferença. E essa diferença é o que nos unifica como seres humanos” (HALL, 2003). Não obstante, são essas diferenças que têm servido de base para a construção de representações etnocêntricas.

Assim, após a conceituação do termo *raça*, decidimos por sua utilização no campo social, haja vista que as representações de negros pertinentes nos discursos são questões raciais que provocam discriminações em função da cor.

Nos séculos XVII e XVIII, os biólogos acreditavam no paradigma bíblico da descendência una da humanidade. Para os monogenistas, a criação divina compreendia um número limitado de espécies que permaneciam imutáveis. Explicavam as diferenças fenotípicas por meio de um gradiente – que iria do mais perfeito ao menos perfeito (SCHWARCZ, 1993, p. 48). Entretanto, essa tese não conseguiu explicar as demais diferenças, ou seja, as culturais, entre os povos, mas foi uma teoria dominante até meados do século XIX. A partir daí, surge a versão poligenista, contrária aos modelos da época, porque contestava o dogma monogenista da Igreja e acreditava na existência de vários centros de criação, que corresponderiam às diferenças raciais observadas (SCHWARCZ, 1993, p. 48).

O debate entre as correntes monogenista e poligenista se transforma com a publicação de *A origem das espécies*, em 1859, por Charles Darwin. A tese evolucionista foi apropriada por vários campos de conhecimento, cuja novidade era que o conceito de *raça* estava acima do que a biologia poderia explicar, adentrando nas questões de cunho político e cultural (SCHWARCZ, 1993, p. 55). Esta tese foi considerada uma prática avançada do darwinismo social, na possível eliminação das “raças inferiores” através da eugenia³¹.

Essas teorias raciais dominavam o mundo naquela época. Aqui no Brasil, as teorias raciais vindas da Europa faziam enorme sucesso entre os intelectuais brasileiros que se entusiasmaram com a idéia de que a *raça* branca era superior. No entanto, as teorias raciais trazem um problema sério para o Brasil: como apresentá-lo como um país branco, igual aos europeus? Nessa época, o país já se apresentava majoritariamente negro. Segundo Guimarães (2002), o censo indicava que 55% da população era negra.

Para a autora de *O espetáculo das raças*, as doutrinas evolucionistas, positivistas e darwinistas chegaram a partir de 1870. O “darwinismo social” ou “teoria das raças” (SCHWARCZ, 1993, p. 58) era contrária à miscigenação, uma peculiaridade da sociedade

³¹ O termo “eugenia” – *eu*: boa; *genus*: geração – foi criado em 1883 pelo cientista britânico Francis Galton, na época conhecido por seu trabalho como naturalista e como geógrafo especializado em estatística. Escreveu seu primeiro ensaio na área da hereditariedade humana em 1865, após ter lido “A origem das espécies” (SCHWARCZ, 1993, p. 60)

brasileira. Essa nova perspectiva acreditava que não se transmitiam caracteres adquiridos, nem mesmo por um processo de evolução social. Dessa forma, enalteciam a existência de “tipos puros” e entendiam a mestiçagem “como sinônimo de degeneração não só racial como social” (p. 58). De acordo com Telles (2003, p. 46):

O branqueamento prescrito pelos eugenistas tornar-se-ia a sustentação principal da política de imigração do Brasil. Assim, como em outros países latino-americanos, a elite no Brasil trouxe e subsidiou imigrantes europeus para “melhorar a qualidade” de sua força de trabalho e substituir os escravos. O estado de São Paulo em particular, em conluio com os fazendeiros de café, encorajou, recrutou e subsidiou a imigração européia, enquanto o governo federal restringia a imigração asiática até 1910. [...] Esperava-se que os imigrantes brancos acabassem se mesclando à população nativa, de modo a diluir a grande população negra.

Ainda sobre a mestiçagem e o branqueamento, Skidmore diz que esse efeito contribuiu para a conformação da realidade social, pois:

Os brasileiros achavam até animador esse visível “clareamento” da população e sua ideologia racial ficava, assim, reforçada. Desde que a miscigenação funcionasse no sentido de promover o objetivo almejado, o *gene* branco “devia ser” mais forte. Ademais, durante o período alto do pensamento racial – 1880 a 1920 – a ideologia do “branqueamento” ganhou foros de legitimidade científica, de vez que as teorias racistas passaram a ser interpretadas pelos brasileiros como confirmação das suas idéias de que a raça superior – a branca – acabaria por prevalecer no processo de amalgamação (1976, p. 63).

Schwarcz ressalva que a década de 1870 era vista como inovadora e começo de uma nova era. Nessa época foi assinada a Lei do Ventre Livre (1871), que ia pouco a pouco pondo um fim à escravidão. Mas não só a mudança de regime de trabalho foi considerada como inovação, como também o modelo político baseado em princípios liberais, o ataque à religião, que culminou com a expulsão dos jesuítas do Brasil, a literatura, que passara a adotar um discurso científico evolucionista como modelo de análise social e as teorias científicas evolucionistas e deterministas para explicar as diferenças internas. Todas essas proposições representavam o clima de novidade deste século. Os negros, escravos africanos, se tornaram “classes perigosas” e viraram “objetos de ciência”, pois pela ciência se definia a diferença e a inferioridade (1993, p. 28).

O ano de 1889 assinalou o início de uma época em que o ideário positivista começou a ser absorvido pelos intelectuais brasileiros, que não passariam incólumes aos ditames que vinham do estrangeiro (SCHWARCZ, 1993, p. 30), advogando a necessidade de respostas

científicas para solucionar os problemas e as dificuldades enfrentadas por um país já tão miscigenado (*idem*, p. 35).

A miscigenação foi incentivada como princípio de sociabilidade e inexistência de racismo no Brasil. Entretanto, é na obra *Casa grande e senzala*, de Gilberto Freyre (1932), que o conceito de miscigenação perde a conotação pejorativa para se transformar num símbolo da cultura nacional, argumento que exploraremos mais adiante.

As representações hierarquizadas sobre os negros são apresentadas colocando-os como inferiores aos brancos. Isto se dá a partir da ressignificação das Teorias Racistas Européias, especialmente o Darwinismo, no Brasil, devido a suas práticas sociais.

Neste sentido, as teorias racistas européias do século XIX, que se pautam pela idéia de progresso, de evolução, de hierarquização das classes sociais rumo a esse progresso e à civilização, são usadas pela elite dominante para construir as representações de inferioridade dos negros. A inferioridade torna-se, assim, uma questão de *raça*.

Um outro ponto que devemos considerar na questão brasileira que influencia a recepção das teorias européias é a característica mestiça de sua população (SCHWARCZ, 1993). Para as teorias em questão a mestiçagem era sinônimo de atraso rumo ao progresso. No Brasil, a mestiçagem foi revertida à solução para que o país alcançasse o branqueamento da população. Esta teoria do branqueamento (BENTO, 2002) é influenciada, ao mesmo tempo em que influencia a política de imigração branca.

Ressalta-se que no início do século XX a ciência exercia influência em espaços populares; então, percebe-se que estas representações chegaram a toda a sociedade. Assim, influenciaram práticas sociais com a presença do racismo, mediante textos, imagens, discursos que se fazem presentes nas instituições de ensino por meio dos documentos oficiais escolares, provocando estereótipos e levando a discriminações.

Segundo Chartier (1995; 1991), um texto não tem sentido intrínseco, ele é uma construção de sentido – uma *representação*, vinculada de maneira mútua a uma *prática* social, e é *apropriado* pela sociedade de diferentes formas – sendo ressignificado e, ao mesmo tempo, construindo significados na sociedade. Assim, o objetivo, ao analisar um texto, é reconhecer a gama de “práticas e representações que estruturam o mundo social onde elas se inscrevem” (CHARTIER, 1991, p. 12).

As Teorias Racistas Européias do século XIX constroem *representações*, as quais têm diferentes recepções aliadas às *práticas* sociais. A teoria mais evidenciada é a de Charles Darwin. No entanto, esta busca dos teóricos europeus por parte da elite letrada brasileira não se dá de forma direta, ou seja, as teorias são ressignificadas, no Brasil, a partir das práticas

sociais – das discussões acerca do negro na historiografia brasileira e da preocupação com a construção de uma História Nacional, a qual se dá no dilema da mestiçagem e da teoria do branqueamento que constrói e é construída pela política de imigração. Até a abolição o ideário liberal (de igualdade entre todos) do código civil era oposto à realidade escravocrata existente (PAIXÃO, 2003). Com o fim da escravidão, o problema passa a ser a definição das relações entre patrões e empregados. Neste contexto há uma preocupação em demonstrar que a escravidão não era mais aceita no país, portanto, ao abolir os resquícios e as dúvidas decorrentes da existência legal do regime de trabalho escravo por três séculos, consolida-se a ruptura com um discurso colonial instituído.

Isto porque o Brasil encontrava-se no início de seu processo de industrialização, apesar de ser comandado pela elite agrária na política do café-com-leite até 1930. Segundo Schwarcz (1993, p. 163): “no final desse século [a autora refere-se ao século XIX] temos uma burguesia orgulhosa com seus avanços, e que pretende conquistar tudo” e o “local onde essa burguesia representava seu poder era nos domínios da ciência” (*idem*, p. 164). Sendo o Brasil um país com um enorme contingente de população negra e essencialmente mestiça – o que para a maioria das Teorias Racistas era sinônimo de atraso rumo ao progresso, de impureza, de degeneração (SCHWARCZ, 1993, p.171 e 172) –, as Teorias Racistas européias forneciam o suporte para a defesa da inferioridade dos negros, mas quanto à mestiçagem eram reinterpretadas. Essa representação foi idealizada a partir da política de imigração, ao mesmo tempo em que esta política surgiu desta apropriação e pode ser sintetizada na defesa do branqueamento. Segundo Skidmore (1976, p. 81):

A teoria brasileira do “branqueamento” [...] [é] aceita pela maior parte da elite brasileira nos anos que vão de 1889 a 1914, era peculiar ao Brasil [...] baseava-se na presunção branca, às vezes, pelo uso dos eufemismos “raças mais adiantadas” e “menos adiantadas” e pelo fato de ficar em aberto a questão de ser a inferioridade inata. À suposição inicial, juntavam-se mais duas. Primeiro – a população negra diminuía progressivamente em relação à branca por motivos que incluíam a suposta taxa de natalidade mais baixa, a maior incidência de doenças e a desorganização social. Segundo – a miscigenação produzia “naturalmente” uma população mais clara, em parte porque o *gene* branco era mais forte e em parte porque as pessoas procuravam parceiros mais claros do que elas (A imigração branca reforçaria a resultante predominância branca).

Assim, a problemática da mestiçagem se apresenta aos intelectuais do período como um dilema, o qual é superado pela Teoria do branqueamento que, conforme Schwarcz (1993, p. 173), é desenvolvida nos Institutos Históricos e Geográficos, nos quais, “de fato, os

homens eram entendidos como *desiguais*; no entanto compartilhando um futuro semelhante: cristão e branco”.

A concepção de mestiçagem apresentada por Cunha Jr (2005) parte da existência de três raças biológicas, as transforma numa raça social e faz apologias da mestiçagem brasileira como solução de um problema social (p. 252). Percebe-se que o aparato ideológico do termo serve para produzir desigualdades específicas contra os negros, impondo uma lógica segundo a qual, havendo mestiçagem, não haveria racismo. Na realidade, “o que temos no âmbito social é que o racismo de dominação é tão amplo que mesmo os mestiços são racistas ‘à moda brasileira’” (*idem*, p. 252).

A representação escrita da história está sempre ligada a uma operação historiográfica por parte de quem a escreve, a qual remete a um *lugar* e a *práticas* sociais. Assim, a construção desta história com suas *representações* articula-se mutuamente com o contexto social no qual está inserida – sendo construída por ele e o construindo –, permitindo um conhecimento simbólico e prático deste contexto. Percebe-se que este contexto foi marcado pelo racismo – uma preocupação da elite letrada em caracterizar e hierarquizar as raças, para inferiorizar o negro em práticas sociais.

Pesquisar as representações é investigar como foram geradas historicamente, quais as influências que receberam de outras representações e quais as influências que exercem sobre a maneira como vivemos e nos relacionamos uns com os outros. Podemos estudar criticamente as representações sobre o negro para entendermos como se formam o que elas mostram, o que escondem e como influenciam as nossas ações cotidianas.

Em um outro depoimento, para o Professor, a imagem do negro está ligada ao representado pelo Movimento Negro, mas numa interpretação que não vai além dos mitos da “democracia racial e do embranquecimento”, vejamos:

Ah! Eu faço uma imagem do negro, deixa eu te colocar, (sic), eu vejo que muitos negros têm preconceitos com eles mesmos, eu vejo, eu percebo também que muitos grupos são radicais, são racistas com o branco, por exemplo, não são todos do CEDENPA que pensam, mas alguns têm aquele sentimento de racismo, eu não aprovo o racismo de nenhuma parte, mas eu vejo aquele grupo do negro que luta pela sua cultura, que luta pela cidadania, pelo respeito, certo! Eu não posso dizer que ele é homogêneo, ele é heterogêneo, isto é o meu olhar, que existem alguns que não se aceitam, quando começam a melhorar de situação econômica ao invés de enaltecer sua cultura, a sua raça já passam a adquirir o próprio pensamento do homem branco (Professor D).

Nesse discurso um tanto quanto subsistente de estereótipos, percebemos que o professor pouco conhece da luta empreendida pelo Movimento Negro, não só nos campos

sociais e políticos, mas, principalmente, no educacional, sempre buscando superar desigualdades seculares. Essa tem sido uma bandeira de luta do Movimento Negro brasileiro que, aos poucos, começa a encontrar adeptos dentro de alguns órgãos oficiais do Estado, das universidades, entre juristas e profissionais da educação (GOMES, 2003, p. 219).

Para melhor compreender a participação do Movimento Negro, principalmente, nas questões educacionais, vejamos o que afirma Silva:

Dentre as bandeiras de luta, destaca-se o direito à educação. Esta esteve sempre presente na agenda desses movimentos, embora concebida com significados diferentes: ora vista como estratégia capaz de equiparar os negros aos brancos, dando-lhes oportunidades iguais no mercado de trabalho; ora como veículo de ascensão social e por conseguinte de integração; ora como instrumento de conscientização por meio da qual os negros aprenderiam a história de seus ancestrais, os valores e a cultura de seu povo, podendo a partir deles reivindicar direitos sociais e políticos, direito à diferença e respeito humano (2005, p. 188)

Um ponto que devemos destacar nesse discurso é que a luta contra a desigualdade racial não deve se restringir ao movimento negro; antes, deve ser uma tarefa da sociedade como um todo. É o que afirma Gomes (2003). Talvez falte para o professor o entendimento de que a superação do racismo e da desigualdade trará resultados positivos para todos os brasileiros, de qualquer grupo étnico-racial, e não somente para os negros. A única saída contra o racismo é reverter, na prática (e aqui se inclui a prática pedagógica dos professores), a ótica de subversão da situação de discriminação que os segmentos negros sofrem, mudando-os de posição, possibilitando-lhes a ascensão social (FERNANDES, 1965), construindo oportunidades iguais para todos, de forma que negros e brancos tenham que conviver com dignidade em diferentes setores e instituições da sociedade e participem verdadeiramente de um processo democrático.

Mais uma vez se vê ressaltada na fala do Professor a culpabilização da vítima, remetendo as causas do preconceito racial ao próprio negro: *muitos negros têm preconceitos com eles mesmos*. A esse respeito, Coelho (2009) nos diz que: “na falta de qualquer diretriz, sugerida ou encaminhada pelos cursos de formação de professores, cada um age como quer e, assim, acaba por reproduzir os preconceitos cultivados ao longo da vida” (p. 157). Desse modo, o professor apresenta a compreensão de que os negros são os agentes do racismo por excelência, de forma que ele mesmo e o grupo ao qual pertence, o branco, se eximem completamente da responsabilidade por práticas preconceituosas ou discriminatórias existentes no cotidiano da escola básica.

Para Costa (2007), atribuir marcas negativas aos negros por meio de um imaginário social significa:

impingir-lhes marcas de seres inferiores e, portanto, justificar as injustiças sociais às quais, ao longo dos séculos, vêm sendo relegados, interferindo em suas perspectivas de futuro. Constrói-se, desse modo, uma visão distorcida e preconceituosa acerca do ser negro, favorecendo, ao mesmo tempo, a discriminação e a auto-rejeição (...) Desse modo, dificulta a percepção de que essas pseudoverdades circundantes como naturais e eternas podem ser questionadas e transformadas (COSTA, 2007, p. 60).

Abramovay e Castro (2006), em estudos sobre Relações Raciais e a Escola, reafirmam a idéia de que, independente do pertencimento racial, os professores encontram como agentes do racismo um outro distante. A culpabilização daquele que é foco de preconceitos e discriminações pela situação depreciativa que experimenta é amplamente difundida e incide sobre os indivíduos da sociedade, não havendo distinção de cor/raça, e perpassa variados segmentos (p. 160).

Um dos depoimentos colhidos chamou-nos atenção. Foi o fato de a imagem emoldurada pelo Professor trazer o lugar social do negro instituído na família:

olha eu penso, desde o momento que tomei conhecimento de questões raciais, que eu tenho origens e que, nas minhas origens, eu tenho parente, a minha bisavó era negrinha, cabelos branquinhos, ainda cheguei a conhecê-la. Ela era bem pretinha mesmo, tenho primas que são negras, outros parentes negros. Sempre convivi com pessoas chamadas “pessoas de cor”, e a imagem que eu tenho é que são pessoas normais, comuns, como eu, como você (referindo-se à pesquisadora). Pessoas que têm talvez somente características biológicas diferentes (...) não tenho nenhuma imagem negativa, procuro não fazer nenhuma imagem, digamos assim, que marque uma diferença (Professor B).

Essa imagem positivada do negro, indicada pelo aspecto familiar, traz a compreensão de que é na família que acontecem os primeiros significados de “ser negro”. Coelho (2009, p. 201) afirma que: “a família é o lugar no qual uma parte significativa de tais disposições se engendra”. Os pais são os primeiros a apontar para a criança negra o seu pertencimento racial, a valorização ou não da sua cultura. Portanto, para Santos (1983), a possibilidade de construção de uma identidade racial positiva é tarefa da família e é onde o negro aprende a ver o branco com padrão a ser atingido, pois “o contexto familiar é o lugar primeiro (...) antes

mesmo que o negro, ainda não sujeito, a não ser ao desejo do Outro, construa o seu projeto de chegar lá” (p. 36).

Na fala do professor B, os diminutivos *negrinha*, *pretinha* servem para evidenciar uma forma de minimizar o potencial discriminatório, bem como aparecem como tentativa de construir especificidades no momento da construção identitária (ABRAMOVAY & CASTRO, 2006, p. 177).

A diversidade de denominações diminutivas para descrever as pessoas negras está relacionada à dificuldade que a sociedade brasileira, de forma geral, tem para considerar a temática étnico-racial. Assim, as crianças e os jovens são informados por esse universo de representações sobre o tema, de modo a naturalizar as diferenças. Podemos asseverar que essas dificuldades estão ligadas a alguns fatores já assinalados nesta análise: o processo de miscigenação da sociedade brasileira e a forma peculiar de estabelecimento das relações raciais no Brasil, fruto da não-aceitação do racismo, do “preconceito de ter preconceito” (FERNANDES, 1965), do mito da democracia racial, da vivência de relações amistosas e da não-compreensão do papel imprescindível do movimento negro na ressignificação positiva da imagem negra.

No empreendimento deste estudo, as representações, à luz de Chartier, foram compreendidas como idéias, conceitos, concepções, valores, princípios e imagens com os quais pensamos sobre a realidade, sobre nossas condições de existência. As nossas práticas, as nossas atitudes cotidianas são orientadas pelas representações que formamos em nossas mentes sobre quem somos, o que devemos fazer e como devemos interagir com as outras pessoas.

Para Chartier (1990), não existe um mundo real, idealizado, posto, acabado, separado de um sujeito que desvela esse real, de maneira correta, única ou deturpada, equivocada. Entre esse mundo “real” e um indivíduo real, há representações e práticas que produzem sentidos e significações, isso implica que o entendimento do que seja esse real se dá na tensão entre o indivíduo e o próprio real, ou seja, na intersecção entre as representações e práticas que o sustentam.

As representações estão entre os elementos que formam a identidade de cada um, mas não são pensamentos inatos que definiriam a essência de cada ser humano, ou seja, elas são construídas relacionalmente nas trocas intersubjetivas. Não é possível viver sem representar, isto é, sem construir um conjunto de idéias em nossas mentes a respeito de tudo que se apresenta para nós.

Os grupos sociais de todos os tipos, de amigos, associações profissionais, classes sociais, raças, etnias, gêneros etc., desenvolvem representações específicas que dão sentidos e explicam a sua posição e dos demais na sociedade. Como nos ensina Pierre Bourdieu (1998, p. 156), “as representações dos agentes variam de acordo com sua posição (e com os interesses associados a ela)”.

Os sentidos e os significados de distintos colaboradores sociais apresentados neste capítulo sugerem que as representações não exigem uma vinculação direta com a realidade para se reproduzir, seja pela posição de inferioridade dos negros, naturalizada; das diferenças raciais que os distanciam de um suposto padrão de normalidade, ou mesmo por práticas, discursos e posturas raciais que remetem a um outro distante. O senso comum sobre raça e racismo aponta para preconceitos e juízos de valores que, na maioria das vezes, não sofrem questionamentos mais profundos. Ou seja, naturaliza-se a diferença como forma de hierarquizar indivíduos, grupos e povos (GOMES, 2003, p. 76).

O desconhecimento percebido por nós, após a análise empreendida, e a falta de compreensão por parte dos professores do Ensino Médio acerca da questão racial demonstram a distância que a escola mantém com a realidade dos jovens alunos negros. Portanto não se pode aspirar a mudanças na escola sem levar a sério a discussão da questão racial, considerada ainda, por muitos, um silenciamento, um perpetuamento de *igualdades* tão desiguais. Por isso, reputamos ser de fundamental importância que os professores da Educação Básica do Estado do Pará e todos aqueles preocupados com a educação reconheçam as diferenças étnico-raciais e culturais presentes na escola e reformulem seus currículos, planos de disciplinas, P.P.P, respeitando e valorizando a diversidade do povo brasileiro, em consonância ao preconizado nos documentos legais, como a Lei 10.639/03.

Conforme pode ser observado por esta inflexão, a temática racial ainda é um assunto muito difícil de ser abordado na escola. Apesar dos muitos documentos oficiais, como os PCNs, as DCNEM ou as DCNER, que versam sobre a questão, na prática, essa discussão envolveria ainda muitos outros elementos para que seja de fato incorporada às práticas docentes cotidianas. Acreditamos ser possível começar pelo Projeto Político-Pedagógico da Escola de Ensino Médio, pois existe uma dificuldade e/ou resistência dos professores em trabalhar com “novas” temáticas, não diretamente ligadas à sua área de conhecimento ou disciplina, ou ainda em lidar com a diferença, uma vez que a escola, por uma lógica universal e homogeneizadora, veicula um discurso da igualdade que tende a homogeneizar os alunos (FORQUIM (1993); GIROUX (1999); McLAREN (1998)), não considerando suas particularidades e especificidades.

APROXIMAÇÕES CONCLUSIVAS

O objetivo deste trabalho foi investigar as representações de professores sobre as relações raciais no currículo da Escola Básica Estadual de Ensino Médio. A pesquisa teve como eixo de investigação os discursos nos quais a *diferença racial* tem sido abordada no conteúdo da Educação Básica Média, por meio dos planos das disciplinas História, Artes e Literatura, analisando o trabalho desenvolvido em torno dos conteúdos que se relacionam com a questão racial.

Dentro de um universo de sentidos e significações, detivemo-nos em compreender os discursos, as práticas e as posturas dos professores a partir das injunções histórico-sociais, nos quais a formação, a pertença étnico-racial e os interesses pessoais demarcam os “limites” e “avanços” dos seus discursos a respeito das questões raciais na escola Média Básica.

Ao finalizar o estudo, consideramos que as teorias raciológicas criadas no século XIX continuam direcionando as relações sociais, servindo, naturalmente, para justificar hierarquizações, exclusões. Essas teorias estão presentes no imaginário social, nas práticas pedagógicas e nos discursos dos professores do Ensino Médio sobre o aluno/jovem negro, sobre a discriminação e o preconceito na escola, mesmo que estes, muitas vezes, não se apercebam disso. Desse modo, no contexto escolar da escola pública o racismo é exercido direta e indiretamente, de forma nociva e sutil. Com muita naturalidade, as diferenças são minimizadas, perpetuando-se nas escolas e, sobremaneira, na sociedade, atingindo, sobretudo, a população negra.

Portanto, a escola, como instituição social, não fica ileso aos efeitos do preconceito e da discriminação, especialmente ao assumir seu silêncio e seu caráter dissimulador. Numa reedição dos princípios racialistas, promove a incubação de comportamentos racistas. Isso torna-se evidente quando constatamos que, apesar de ocorrerem várias situações constrangedoras para o jovem negro no espaço escolar, elas não são colocadas em debate, são minimizadas e silenciadas na escola. Prefere-se não se falar da questão racial, pois “*é difícil falar de cor... eu intervenho, mas não diretamente*”, como nos diz o professor. Ou seja, é melhor não falar de um problema “inexistente”.

Talvez, por isso, para alguns, a questão racial, que na sociedade brasileira enfrenta sérios obstáculos, dificilmente será resolvida apenas em locais como a escola. Isso não significa dizer, entretanto, que a escola de Ensino Médio não seja um local privilegiado de discussão, problematização e mobilização da sociedade. Ao contrário, é preciso enfatizar o

papel da escola de Ensino Médio e do currículo na constituição de uma nova forma de organização social, com um viés multicultural (McLAREN, 1997), que viabilize a “resolução” de problemas tão complexos, como o preconceito e o racismo, e tão profundamente enraizados na história cultural e social do Brasil.

Por outro lado, este silêncio também é percebido nos conteúdos escolares, ficando na superficialidade das questões que envolvem os negros. Conseqüentemente, a escola não incorpora uma prática educativa que subverta essa realidade, e que, portanto, valorize a construção da cidadania que se volte igualmente para todos no contexto social, independente do fenótipo que um ou outro indivíduo ou grupo apresente.

O Brasil possui especificidades históricas que fundamentam uma trajetória de desigualdade racial e social que o coloca no topo dos países mais desiguais do mundo. Sob a idéia de exclusão social calcada em critérios socioeconômicos, subjaz uma latente desigualdade racial, retroalimentada cotidianamente. “Para o negro, entretanto, ser o melhor, a despeito de tudo, não lhe garante êxito, a consecução do ideal. É que o ideal do ego do negro, que é em parte constituído pelos ideais dominantes, é branco. E ser branco lhe é impossível” (SANTOS, 1983, p. 36).

É preciso tratar com a devida atenção práticas preconceituosas e discriminatórias que atingem as populações negras brasileiras cotidianamente. Desta forma, não se tenderia a secundarizar conhecimentos e valores mais relacionados à educação para a cidadania. Porém esse discurso não deveria apenas assumir o caráter de intenção. É necessária sua materialização, seja nos Planos Docentes ou no Projeto Político-Pedagógico.

No plano do discurso sobre a importância de uma educação para cidadania, o que se concebe por cidadania não necessariamente abrange a complexidade conceitual do tema (COELHO, 2008), ou os distintos tipos de cidadania, como o reconhecimento da diferença, dos direitos humanos de diversos grupos e a importância de posturas antidiscriminatórias por parte dos professores da Educação Média. O mais preocupante são os discursos discriminatórios naturalizantes, evidenciando a existência de posturas racistas, sexistas e homofóbicas nas escolas.

Foi possível, por meio da realização desta pesquisa, verificar o impacto da questão racial na Escola Média Básica paraense, visto que o despreparo do professor para lidar com a questão é imperativo e necessita ser enfrentado, mas não de modo a naturalizar as diferenças e sim por meio de uma intervenção conscienciosa, consistente com os estudos dedicados a essa questão e que buscam de uma forma ou de outra suplantar as representações interiorizadas pelo discurso de que vivemos um “paraíso racial”. Ademais, vale ressaltar que considerar

como “brincadeiras entre colegas”, “brincadeiras de mal gosto” atitudes de preconceito e discriminação determina a cumplicidade do professor com o silenciamento que envolve as questões raciais na escola. Em vários pontos de nossa entrevista, aconteceu de modo recorrente o emprego de tais expressões, denotando uma diminuição de responsabilidade para agir numa situação como essa na sala de aula, haja vista que a escola também se isenta de ver a discriminação e o racismo como mais “um problema a resolver”.

O fato de os colaboradores reconhecerem a existência da discriminação racial como atitude desrespeitosa, por parte dos alunos com eles mesmos ou de outras pessoas da comunidade escolar, não corresponde, em princípio, ao similar reconhecimento quanto ao primeiro quesito para seu combate, pois exige-se que esse reconhecimento seja seguido por ações efetivas, tanto na escola, por meio de seu P.P.P, como nos planos docentes, objetivando a ressignificação de valores ideológicos tidos como naturais.

Percebe-se, no entanto, uma complexidade na viabilização de ações demandadas pela Escola Média Básica, visando à superação dessa secular invisibilidade, sem que, também, se leve em consideração um programa mínimo de formação de professores, com vistas a oportunizar-lhes reflexões acerca da temática racial para que possam superar conceitos e representações já ultrapassadas. É importante que o professor compreenda o negro como agente ativo e constituinte da identidade nacional brasileira, a fim de contribuir para a construção de um currículo no qual a valorização do ser humano não tenha como critério as características fenotípicas dos indivíduos e grupos.

Diante desses argumentos, Coelho (2008), em seus estudos, diagnostica que os cursos de formação de professores não preparam os futuros profissionais para enfrentarem o processo educativo como uma totalidade, na qual a formação da identidade é etapa fundamental. E mais, não encaminham procedimentos para a superação de vícios presentes na cultura brasileira hegemônica, na qual proliferam mecanismos de discriminação e práticas preconceituosas (p.108).

Por todas essas considerações, foi possível concluir que, ao professor da Escola Média Básica, foi atribuída a responsabilidade pela formação de cidadãos brasileiros, capazes de conviver respeitando as diferenças, sejam estas raciais, sociais ou culturais. No entanto, não se levou em conta a reformulação do currículo de formação desse profissional que adentra as escolas, com vistas a lhe proporcionar subsídio que lhe possibilitasse entender os processos de construção das relações raciais no Brasil, para poder intervir, efetivamente, no cotidiano escolar. Isso porque o combate à discriminação racial exige muito mais que boas intenções (COELHO, 2009), exige a ressignificação do já instituído no que tange às relações raciais,

abrindo caminhos para a instituição de uma sociedade na qual o respeito à diferença seja a tônica.

Assim sendo, compreendemos que há muito a fazer. Os jovens negros, os professores, a escola e todos os seus agentes pedagógicos “agonizam” diante da responsabilidade de lidar com tantos discursos, com tanta diversidade, e de instituir a unidade para o trato da *diferença racial* como meta por meio do P.P.P da escola de Ensino Médio. Cabe a toda a comunidade escolar permanecer atenta, a fim de cultivar, em si mesma e em seus alunos, confiança na capacidade própria, orgulho de pertencimento a seu grupo étnico, seu grupo social, autonomia de pensamento e ação, controle de preconceitos e de atitudes discriminatórias, solidariedade, colaboração e criticidade, aspectos considerados por nós como imprescindíveis a uma educação anti-racista.

Para finalizar, enfatizo a necessidade de a Escola Média Básica paraense romper com o silêncio que envolve a discussão da questão racial nesse espaço, pois se mantendo na desinformação, no não-enfrentamento garantirá o descompromisso com uma questão social das mais cadentes e polêmicas em termos de envolvimento.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, Miriam; CASTRO, Mary Garcia. *Ensino Médio: múltiplas vozes*. Brasília: UNESCO, 2003.

_____. *Relações Raciais na Escola: reprodução de desigualdades em nome da igualdade*. Brasília: UNESCO – INEP, Observatório de violências na escola, 2006.

APPLE, Michael W. *Educação e poder*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

_____. *Ideologia e Currículo*. São Paulo: Brasiliense, 1982.

_____. Repensando Ideologia e Currículo. In: MOREIRA, Antonio F.; SILVA, Tomaz T. (orgs). 9. ed. *Currículo, cultura e sociedade*. São Paulo: Cortez, 2006. p. 39 – 58.

ARAUJO, Carlos Henrique; LUZIO, Nildo. *Qualidade da educação: uma nova leitura do desempenho dos estudantes da 3ª série do ensino médio*. Brasília: Unesco, 2004.

ARROYO, Miguel G. *Imagens Quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestres*. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

AZEVEDO, F. *A cultura brasileira*. São Paulo: Melhoramentos, 2000.

AZEVEDO, Fernando de. *A educação na encruzilhada*. 2. ed., São Paulo, Melhoramentos, 1960.

BARCELOS, Luiz C. Educação: um quadro de desigualdades raciais. *Estudos Afro-Asiáticos*, Rio de Janeiro, n. 23, p. 37-69, dez. 1992.

BARDIN, Laurence. *Análise do discurso*. Tradução Luis Antero. Lisboa, Portugal: Edições 70, Ida, 2007.

BENTO, Maria Aparecida da Silva. *Cidadania em Preto e Branco: Discutindo as relações raciais*. 3. ed. São Paulo: Ática, 2002.

BRANDÃO, C. R. *O que é educação?* 33ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1995.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. SECRETARIA DA EDUCAÇÃO CONTINUADA, ALFABETIZAÇÃO E DIVERSIDADE. *Orientações e ações para a educação das relações étnico-raciais*. Brasília, 2006.

_____. Lei nº. 9.394. LDB – Leis de diretrizes e Bases da Educação Nacional de 20 de dezembro de 1996. D.O.U. de 23 de dezembro de 1996.

_____. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO CONTINUADA, ALFABETIZAÇÃO E DIVERSIDADE. *Educação anti-racista: caminhos abertos pela lei Federal nº 10639/03*. Brasília, 2005.

_____. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*. Parecer CNE/CP3/2004, de 10 de março de 2004.

_____. *Lei nº. 10.639*, de 09 de janeiro de 2003. Diário Oficial da União de 10 de janeiro de 2003.

_____. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Médio)*. Brasília, 2000.

_____. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio*. Parecer CEB/CNE nº. 15/98, 1998.

_____. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Gráfica do Senado, 1988.

_____. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, ANPEd. *Educação como exercício de diversidade*. Brasília: UNESCO, 2005

BOURDIEU, Pierre. *Questões de sociologia*. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.

_____. *Escritos de educação*. Petrópolis: Vozes, 1998.

_____. *O poder simbólico*. 3 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

_____. *Coisas Ditas*. Paris. Edições de Minuit, 1987.

_____. *A Miséria do Mundo*. 4 ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1997.

CANEN, Ana; MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa (orgs.). *Ênfases e omissões no currículo*. São Paulo: Papirus, 2001.

_____. *Competências pedagógica e pluralidade cultural: Eixo na formação de professores?* Caderno de Pesquisa nº 102, 1997, p. 89 – 107.

_____. *Multiculturalismo e Formação Docente: experiências narradas, Educação e Realidade*, 1999, v. 24, n. 2, p. 89 -102.

_____. Educação Multicultural, Identidade Nacional e Pluralidade Cultural: tensões e implicações curriculares, *Cadernos de Pesquisa*, 2000, n. 3, p. 135-150.

CANEN, A.; GRANT, N. Conhecimento e Multiculturalismo em Políticas Educacionais no Mercosul: limites e possibilidades. In: Moreira, A. F. B. & Canen, A. (orgs) *Ênfases e Omissões no Currículo*. São Paulo: Ed. Papirus, 2001.

_____. OLIVEIRA, Ângela M. de. Multiculturalismo e Currículo em ação: um estudo de caso. *Revista Brasileira de Educação*. Set/out/nov/dez, 2002, n. 21, p. 61 – 74.

CARNEIRO, Maria Luiza Tucci. *O racismo na história do Brasil: mito e realidade*. 8. ed. São Paulo: Ática, 2002.

CARONE, Iray; BENTO, Maria Aparecida da Silva. *Psicologia Social do racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

CAVALLEIRO, Eliane. *Do silêncio do lar ao silêncio escolar*. São Paulo: Contexto, 2000.

_____. *Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil*. Dissertação de mestrado. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 1998.

_____. Discriminação racial e pluralismo nas escolas públicas da cidade de São Paulo. In: SECRETARIA DE EDUCAÇÃO CONTINUADA, ALFABETIZAÇÃO E DIVERSIDADE. *Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal Nº. 10.639/03*. Brasília, 2005.

CHARTIER, Roger. O mundo como representação. *Revista Estudos Avançados*, São Paulo, v. 11, n. 5, p. 173-191, 1991.

_____. *A História Cultural: entre práticas e representações*. Tradução Maria Manuela Galhardo. Lisboa: Difel; Rio de Janeiro: Bertrand, 1990.

_____. A história hoje: dúvidas, desafios, propostas. *Revista Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, v. 7, n. 13, p. 97-113, 1994.

_____. Cultura Popular: revisitando um conceito historiográfico. *Revista Estudos Históricos*. Rio de Janeiro, vol.8, n.16, 1995, p.179 – 192.

_____. Pierre Bourdieu e a História. *Revista Topoi*, Rio de Janeiro, mar. 2002, p.139 – 182.

_____. *Formas e Sentido, Cultura Escrita: entre distinção e apropriação*. Campinas- SP, Mercado das Letras. 2003.

COELHO, Wilma de Nazaré Baía. *A cor ausente: um estudo sobre a presença do negro na formação de professores – Pará, 1970-1989*. 2ªed. Belo Horizonte: Mazza Edições; Belém: Editora Unama, 2009.

_____. *Igualdade e diferença na escola: um desafio à formação de professores*. Natal – RN, *Revista Cronos*, v.7, p. 303 – 309 , jul./dez. 2006.

_____. COELHO, Mauro Cezar (orgs). *Raça, cor e diferença: a escola e a diversidade*. Belo Horizonte: Mazza, 2008.

CONTRERAS, J. *A autonomia de professores*. São Paulo: Cortez, 2002.

COSTA, Candida Soares da. *O negro no livro didático de língua portuguesa: imagens e percepções de alunos e professores*. Cuiabá: UFMT/ IE, 2007. Coleção Educação e Relações Raciais, nº 3.

CUNHA JR., Henrique. Nós, afro-descendentes: história africana e afro-descendente na cultura brasileira. In: ROMÃO, Jeruse. *História da educação do negro e outras histórias*. Brasília: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade/Ministério da Educação, 2005. p. 249-273.

CURY, Carlos R. J. *Ideologia e Educação Brasileira: Católicos e Liberais*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1985 [1978].

D'ADESKY, Jacques. *Racismo e anti-racismo no Brasil*. Pluralismo étnico e multiculturalismo. Rio de Janeiro: Pallas, 2001.

Da MATTA, Roberto. *Relativizando: uma introdução à antropologia social*. Rio de Janeiro; Rocco, 1987.

_____. *O que faz o Brasil, Brasil?* Rio de Janeiro: Rocco, 1984.

DAYRELL, Juarez (org.). *Múltiplos Olhares sobre a Educação e Cultura*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006 [1996].

_____. *A juventude no Brasil*. Belo Horizonte, 2003.

DIAS, Lucimar. *Quantos passos já foram Dados? A questão de Raça nas Leis Educacionais – da LDB de 1961 à Lei 10.639 de 2003*. In: ROMÃO, Jeruse. *História da educação do negro e outras histórias*. Brasília: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade/Ministério da Educação, 2005. p. 49 -62 .

ELIAS, Nobert; SCOTSON, John L. *Os Estabelecidos e Outsiders*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2002.

FALKEMBACH, E. M. F. *Planejamento participativo: uma maneira de pensá-lo e encaminhá-lo como base na escola*. In: VEIGA, I. P. ^a (org.). *Projeto político-pedagógico: Uma construção possível*. 10^a ed. São Paulo: Papyrus, 2000. p. 131 – 142.

FAULHABER, Priscila. *Identidade étnica em discussão*. Belém: Museu Paraense Emílio Goeldi, 2003. p. 311-316.

FERNANDES, Florestan. *A integração do negro na sociedade de classes*. 2. ed. São Paulo: Ática, 1965. v. 2.

FORQUIM, Jean-Claude. *Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1993.

FREIRE, Paulo & SHOR, Ira . *Medo e Ousadia*. 2.ed. rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

FREITAG, Bárbara. *Escola, estado e sociedade*. 4. ed. São Paulo: Moraes, 1980.

FREYRE, Gilberto. *Casa grande e senzala: formação da família brasileira sob o regime de economia patriarcal*. 12. ed. Brasília: UnB, 1963.

FRIGOTTO, Gaudêncio. *A produtividade da escola improdutiva*. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1984.

GADOTTI, Moacir. *Pensamento pedagógico brasileiro*. São Paulo: Ática, 1987.

GATTI, Bernadete Angelina. *A construção da pesquisa em educação no Brasil*. Brasília: Plano Editorial, 2002.

GENTILI, P. A. A. O discurso da qualidade como nova retórica conservadora no campo educacional. In: GENTILI, P. A. A; DA SILVA, T. T (orgs) *Neoliberalismo, qualidade total e educação*. Petrópolis: Vozes, 1994.

GIROUX. Henry A. *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

_____. *Cruzando as Fronteiras do Discurso Educacional: Novas Políticas em Educação*. Porto Alegre, Artes Médicas, 1999.

GOFFMAN, Erving. *Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada*. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.

GOHN, Maria da Glória. *Movimentos sociais e educação*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

GOMES, Nilma Lino. O impacto do diferente: reflexões sobre a escola e a diversidade cultural. *Revista Educação em Foco*, Belo Horizonte, ano 4, n. 4, p. 21-27, dez. 2000.

_____. *A mulher negra que vi de perto*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 1995.

_____. *Sem perder a raiz: corpo e cabelo como símbolos de identidade negra*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006a.

_____. *Afirmando direitos: acesso e permanência de jovens negros na universidade*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006b.

_____. Alguns Termos e Conceitos Presentes no Debate sobre Relações Raciais no Brasil: Uma breve discussão. In: *Educação Anti-racista: Caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03*. Brasília, 2005, p.39 – 62.

_____. Cultura Negra e Educação. *Revista Brasileira de Educação*. Maio/jun/jul/ago, n. 23, 2003, p.75 – 85.

_____. A contribuição dos negros para o pensamento educacional brasileiro. In: SILVA, Petronilha Beatriz G.; BARBOSA, Lucia Maria de A. (orgs.) *O pensamento negro em educação*. São Carlos, UFSCar, 1997. p. 17 -30.

GOMES, Nilma Lino; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves (orgs). *Experiências étnico-culturais para a formação de professores*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

GOMES, Nilma Lino. Trabalho docente, formação de professores e diversidade étnico-cultural. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade. *Reformas Educacionais na América Latina e os trabalhadores docentes*. Autêntica, Belo Horizonte, 2003.

GONÇALVES, Luís Alberto Oliveira; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. *O jogo das diferenças: o multiculturalismo e seus contextos*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004 [1998].

_____. *Currículo e políticas públicas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

_____. *Movimento negro e educação*. In: Educação como exercício de diversidade. – Brasília : UNESCO, MEC, ANPED, 2005.476 p. – (Coleção educação para todos; 6).

GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. *Racismo e Anti-Racismo no Brasil*. São Paulo: Editora 34, 1999.

_____. *Classes, Raças e Democracia*. São Paulo: Editora 34, 2002.

_____. *Preconceito e discriminação*. Queixas de ofensas e tratamento desigual dos negros no Brasil. São Paulo: Editora 34, 2004.

GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo; HUNTLEY, Lynn; (orgs). *Tirando a máscara: ensaios sobre o racismo no Brasil*. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

HALL, Stuart. *A Identidade Cultural na Pós-Modernidade*. 8. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

HANCHARD, Michael George. *Orfeu e o Poder: O movimento negro no Rio de Janeiro e São Paulo (1945 – 1988)*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001.

HASENBALG, Carlos Alfredo. *A discriminação e desigualdades raciais no Brasil*. Tradução Patrick Beurglion. 2. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2005 [1979].

HASENBALG, C.; SILVA, N. V. *Tendências de desigualdades educacional no Brasil*. Dados: revista de ciências sociais, Rio de Janeiro, v. 43, n. 3, p. 423-445, 2000.

_____. *Educação e diferenças raciais na mobilidade ocupacional no Brasil*. In: _____ et al. (Org.). *Cor e estratificação social*. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria, 1999. p. 218-234.

_____. *Raça e oportunidades educacionais no Brasil*. Estudos Afro- Asiáticos. Rio de Janeiro, 1990.

_____. *Os números da cor*. Rio de Janeiro: Centro de Estudos Afro-Asiáticos, 1996.

HENRIQUES, Ricardo. *Desigualdade racial no Brasil: evolução das condições de vida na década de 90*. Rio de Janeiro: IPEA, 2001.

_____. *Raça & gênero nos sistemas de ensino: os limites das políticas universais na educação*. Brasília: Unesco, 2002.

HERINGER, Rosana. *Mapeamento de Ações e Discursos de Combate às Desigualdades Raciais no Brasil*. Estudos Afro-Asiáticos, Ano 23, nº 2, 2001, p. 1 – 43.

_____. *Desigualdades raciais no Brasil: síntese de indicadores e desafios no campo das políticas públicas*. Cad. Saúde Pública, Rio de Janeiro, 18, p. 57 -65, 2002.

HOFBAUER, Andréas. *O conceito de 'raça' e o ideário do 'branqueamento' no século XIX – Bases ideológicas do racismo brasileiro*. *Teoria e pesquisa*, São Carlos: UFSCar, n. 42-43, 2003.

HOLANDA, Sérgio Buarque. *Raízes do Brasil*. 26. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995 [1936].

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. *Censo Demográfico, 2000*. Características Gerais da População. Resultados da Amostra. Rio de Janeiro: IBGE, 2000.

JACCOUD, Luciana de Barros; BEGHIN, Nathalie. *Desigualdades Raciais no Brasil: um balanço da intervenção governamental*. Brasília: IPEA, 2002.

JONES, James N. *Racismo e Preconceito*. São Paulo: EdUSP, 1973.

LEMME, Paschoal. *O manifesto dos pioneiros da educação nova e sua repercussão na realidade educacional brasileira*. Brasília: INEP, 1984. Disponível em: <[http://www.inep.gov.br/download/70 anos/texto Paschoal Lemme.pdf](http://www.inep.gov.br/download/70%20anos/texto%20Paschoal%20Lemme.pdf)>. Acesso em: fev. 2007.

LIBANEO, José Carlos. *Democratização da escola pública*. A Pedagogia crítico-social dos conteúdos. 4. ed. São Paulo: Edições Loyola, 1986.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth (orgs). *Currículo: debates contemporâneos*. São Paulo: Cortez, 2002.

MANIFESTO DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO NOVA. In GHIRALDELLI Júnior, Paulo, *História da Educação*. São Paulo, Cortez, 1990.

MAZIÈRE, Francine. *A análise do discurso: história e práticas*. Tradução Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

MCLAREN, Peter. *A vida nas escolas: uma introdução à pedagogia crítica nos fundamentos da educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1977.

_____. *Multiculturalismo Crítico*. Tradução Bebel Orofino Schaefer. São Paulo: Cortez, 1997.

_____. *Multiculturalismo revolucionário: pedagogia do dissenso para o novo milênio*. Tradução Márcia Moraes, Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. *Pesquisa Social: Teoria, Método e Criatividade*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

MOREIRA, Antonio F.; SILVA, Tomaz T. (orgs). 9. ed. *Currículo, cultura e sociedade*. São Paulo: Cortez, 2006.

_____. *Currículos e programas no Brasil*. Campinas: Papyrus, 1990.

_____. *Currículo: questões atuais*. 12. ed. Campinas: Papyrus, 2006.

_____. e CANDAU, Vera Maria. Educação escolar e culturas: construindo caminhos. *Revista Brasileira de Educação*. Maio/Jun/Jul/Ago, nº 23, 2003, p. 156 – 168.

_____. e MACEDO E.F. Em defesa de uma orientação cultural na formação de professores. In: CANEN, Ana; MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa (orgs.). *Ênfases e omissões no currículo*. São Paulo: Papyrus, 2001. p. 117- 146.

MUNANGA, Kabengele. *Rediscutindo a mestiçagem no Brasil*. Identidade nacional versus identidade negra. Petrópolis: Vozes, 1999.

_____. e GOMES, Nilma Lino. *Para entender o negro no Brasil de hoje: história, realidades, problemas e caminhos*. São Paulo: Global; Ação Educativa, 2004.

_____. *Superando o Racismo na Escola*. 2. ed. Brasília: Ministério de Educação, Secretaria de Educação Continuada Alfabetização e Diversidade, 2005.

NASCIMENTO, Alexandre do. Negritude e cidadania: O movimento dos cursos pré-vestibulares populares. In. ROMÃO, Jeruse. *História da educação do negro e outras histórias*. Brasília: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade/Ministério da Educação, 2005. p.139 – 156.

NASCIMENTO, Abdias do. *O Genocídio do Negro Brasileiro*. Processo de um Racismo Mascarado. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

NOGUEIRA, Maria Alice; NOGUEIRA, Cláudio M. Martins. *Bourdieu & a Educação*. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

NOGUEIRA, Oracy. *Tanto preto quanto branco: estudo de relações raciais*. São Paulo: T.A. Queiroz, 1985.

NÓVOA, A. *Os professores e sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

OLIVEIRA, Iolanda et al. (orgs.). *Relações raciais e educação: a produção de saberes e práticas pedagógicas*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

OLIVEIRA, Dalila A. *Gestão Democrática da Educação: desafios contemporâneos*. 2 .ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

OLIVEIRA, R. *Preconceitos, discriminações e formação de professores: do proposto ao alcançado*. Tese de Doutorado. São Paulo, Universidade Federal de São Carlos, 2001.

OLIVEIRA, João F.; DOURADO, Luiz F.; MORAES, Karine N. *Políticas e Gestão na Educação*. Escola de Gestores. Brasília:MEC/Escola de Gestores, 2007.

ORLANDI, Eni P. *Análise de Discurso: Princípios e Procedimentos*. 6. ed. Campinas- SP: Pontes, 2004.

_____. *As formas do silêncio: no movimento dos sentidos*. Campinas – SP: Ed. UNICAMP, 1995.

PAIXÃO, Marcelo. *Desenvolvimento humano e relações raciais*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

_____. *Querelas do Brasil*. Observatório da Cidadania. Rio de Janeiro, 2007, p. 57-74.

_____. *A dialética do bom aluno: relações raciais e o sistema educacional brasileiro*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2008.

_____; CARVANO, Luiz M. (orgs.). *Relatório Anual das Desigualdades Raciais no Brasil ; 2007- 2008*. Rio de Janeiro: Editora Garamond Ltda, 2008.

PARÁ, Secretaria de Estado de Educação – Diretoria de Ensino Médio e educação Profissional. *Desafio da Construção do Ensino Médio Integrado no Estado do Pará: diretrizes para um programa de ação*. Belém- Pará, 2008.

PARO, Vitor Henrique. *Administração Escolar: introdução crítica*. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1986.

_____. *Políticas Públicas & Educação Básica*. São Paulo: Xamã, 2001.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. *História & História Cultural*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

PINTO, Regina P. *Movimento negro e educação do negro: a ênfase na identidade*. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, 1993, n. 86, p. 25-38.

_____. *A educação do negro: uma revisão de bibliografia*. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, 1987, n. 62, p.3-34.

_____. *Diferenças étnico-raciais e formação de professor*. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, 1999, n.108, p. 199-231.

PRADO JR, Caio. *Formação do Brasil Contemporâneo: Colônia*. 23. ed. São Paulo: Brasiliense, 1997 [1942].

QUEIROZ, Delcele M. *Mulher negra: trabalho e educação*. 1996. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal da Bahia, Salvador, 1996.

_____. O negro e a universidade brasileira. *Historia Actual Online*. Bahia, p. 73-82, 2004.

_____. Desigualdades raciais no ensino superior: A cor da UFBA. *Educação, racismo e anti-racismo*, 2000, www. Ipp-uerj.net, capturado em 11.05.2008.

ROMÃO, Jeruse. *História da educação dos afro-brasileiros*. Curitiba: APP Sindicato, Caderno Pedagógico, 1999.

_____. Educação democrática como política de reversão da educação racista. In: SEMINÁRIO “RACISMO, XENOFOBIA E INTOLERÂNCIA”, Salvador. *Anais...* 2000. p. 01 – 21.

ROSEMBERG, F. Educação infantil: classe, raça e gênero. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 3, 1996.

_____. Raça e desigualdade racial no Brasil. In: AQUINO, Júlio G. *Diferenças e preconceitos na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus, 1998.

SANTOMÉ, J. T. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In: SILVA, T. T. da (org.) *Alienígenas na sala de aula*. Uma introdução aos estudos culturais em educação. Petrópolis: Vozes, 1995.

SANTOS, Renato Emerson dos; LOBATO, Fátima (orgs). *Ações afirmativas: políticas públicas contra as desigualdades raciais*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

SANTOS, Neusa. *Tornar-se negro*. Rio de Janeiro: Graal, 1983.

SAVIANI, Dermeval. *Escola e democracia*. São Paulo: Cortez Editora; Editora Autores Associados, 1987.

_____. *O legado educacional do século XX no Brasil*. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2006.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. *Construindo a relação conteúdo método no ensino de história no Ensino Médio*. In: KUENZER, Acácia (org). *Ensino Médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho*. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SCHWARCZ, Lilia K. Moritz. *Dando nome às diferenças*. São Paulo: Humanitas, 2001.

_____. Questão racial no Brasil. In: SCHWARCZ, Lilia; REIS, Letícia Vidor de Sousa (orgs). *Negras imagens*. São Paulo: Estação Ciência – EDUSP, 1996.

_____. *O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil, 1870 - 1930*. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

SEVERINO, Antonio Joaquim. *Metodologia do Trabalho Científico*. São Paulo: Cortez, 2007

SEYFERTH, Giralda. *Construindo a Nação: Hierarquias Raciais e o Papel do Racismo na Política de Imigração e Colonização*. In: MAIO, Marco Shor (org). *Raça, Ciência e Sociedade*. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz/ CCBB, 1996.

SILVA, Ana Célia da. *Desconstruindo a discriminação do negro no livro didático*. Salvador: EDUFBA, 2001.

SILVA, Petronilha B. G. e BARBOSA, Lucia M. de A. *Pensamento Negro em Educação no Brasil: expressões do movimento negro*. São Carlos, EDUFSCar, 1997.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. Prática do racismo e formação de professores. In: DAYRELL, Juarez (Org.). *Múltiplos olhares sobre educação e cultura*. 2ª ed. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2006. p. 168-178.

_____. *Pode a educação prevenir contra o racismo e a intolerância?*. Brasil: Fase, 2002.

SILVA, Nelson do V.; HASENBALG, C.; LIMA, M. *Cor e estratificação social no Brasil*. Rio de Janeiro: Contracapa, v.1, 1998.

SILVA JR., Hélio. *Discriminação racial nas escolas: entre as leis e as práticas sociais*. Brasília: Unesco, 2002.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SILVEIRA BUENO, Francisco. *Dicionário Escolar de língua portuguesa*. 11. ed. Brasília, FAE, 1995.

SISS, Ahyas. *Afro-brasileiros, cotas e ação afirmativa: razões históricas*. Rio de Janeiro: Quartet; Niterói: PENESB, 2003.

SKIDMORE, Thomas. *Preto no branco: raça e nacionalidade no pensamento brasileiro*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

SOBRINHO, Moisés Domingos; CARVALHO, Maria do Rosário e PASSEGGI, Maria da Conceição (orgs.). *Representações Sociais*. Mossoró – RN, Fundação Guimarães Duque, 2003.

SOUZA, Ana Lucia Silva. Ensino médio. In: SECRETARIA DA EDUCAÇÃO CONTINUADA, ALFABETIZAÇÃO E DIVERSIDADE. *Orientações e ações para a educação das relações étnico-raciais*. Brasília, 2006. p. 79 – 96.

SPOSITO, Marília P. *Juventude: Crise, Identidade e Escola*. In: DAYRELL, Juarez (org.). *Múltiplos Olhares sobre a Educação e Cultura*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006 [1996].

TELLES, Edward. *Racismo à brasileira: uma nova perspectiva sociológica*. Rio de Janeiro: Editora Relume Dumará, 2003.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org.). *Projeto político-pedagógico da escola: Uma construção possível*. Campinas, SP: Papirus, 10ª ed., 2000.

ZIBAS, Dagmar M. L. Reforma do ensino médio: lições que vêm da Espanha? In: DOURADO, Luiz Fernando; PARO, Vitor Henrique (orgs). *Políticas públicas & educação básica*. São Paulo: Xamã, 2001. p. 91 – 103.

ANEXO

PROJETO DE PESQUISA

Negro e Ensino Médio: REPRESENTAÇÕES DE PROFESSORES ACERCA DE RELAÇÕES RACIAIS NO CURRÍCULO

ROTEIRO DE ENTREVISTAS

Entrevistados:

Professores do Ensino Médio, Escola Pública – preferencialmente professores de Artes, História, Literatura. Entretanto, outros entrevistados que aceitem o convite para responder as questões abaixo listadas:

1. O que é para você ser professor? Como pensa sua prática, de que maneira?
2. O que é cidadania? Em que momento você trabalha a concepção de cidadania?
3. Quem são os jovens com os quais trabalha? O que você pensa dessa clientela?
4. Você ou pessoas próximas de seu convívio já enfrentaram uma situação de discriminação e qual foi sua reação?
5. Que concepção de currículo você tem? Trabalha uma linha teórica específica?
6. O que é discriminação racial e como exemplifica no caso do Brasil?
7. Você tem se defrontado com tensões raciais na escola? Como reagiu?
8. Que imagem do negro você tem ou faz?