

I CONACSO - Congresso Nacional de Ciências Sociais: desafios da inserção em contextos contemporâneos. 23 a 25 de setembro de 2015, UFES, Vitória-ES.

APONTAMENTOS SOBRE ETNICIDADE NA ESCOLA

Yamília Siqueira – Bolsista Pibid Ciências Sociais (UFES)

Larissa Pinheiro – Bolsista Pibid Ciências Sociais (UFES)

Resumo:

Neste artigo apresentaremos alguns apontamentos a respeito de como se processa o ensino de história e cultura afro-brasileira nas escolas, tendo como referência EEEM Professor Fernando Duarte Rabelo, localizada em Vitória, ligada ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) do curso de Ciências Sociais da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Antes disso, apresentaremos como o movimento negro se articulou em favor dessa política educacional; a regulamentação e complementação da legislação e os desafios de sua aplicabilidade nas escolas brasileiras.

Palavras-chave: etnicidade; história e cultura afro-brasileira; Pibid.

Introdução

A Lei nº 10.639/2003 e as relações étnico-raciais na escola surgiram como tema devido à vontade de nos aproximarmos dessa área, haja vista que se discute nas universidades a sua baixa inclusão nos currículos das escolas o que forma por si só um objeto de estudo. Também a escolha pela temática ocorreu devido à nossa inserção na escola através do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), no curso de Ciências Sociais da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Dessa forma, o tema se apresenta como de grande relevância para os nossos estudos¹.

De um modo geral, acompanhando a rotina escolar na EEEM Professor Fernando Duarte Rabelo foi constatado um déficit com o tema das relações étnico-raciais, de fato, trata-se de um tema urgente a ser debatido na escola. Nosso objetivo neste artigo foi identificar como se apresenta a etnicidade em uma escola pública da Grande Vitória e como

¹ Este artigo é resultado de reflexões realizadas durante as aulas de Política e Organização da Educação Básica, Instrumentalização de Ensino de Antropologia e Antropologia da Etnicidade, na Universidade Federal do Espírito Santo.

a escola se desenvolve em relação à Lei nº 10.639/2003. Depois de quase dois anos acompanhando a rotina escolar foi percebida a existência de muitos problemas ligados às diferenças étnico-raciais que se manifestam em *bullying*, por vezes, aparente, por vezes submerso. Ao mesmo tempo se percebeu uma reação por parte de alunos afrodescendentes no sentido de afirmação de uma identidade e de um pertencimento a um determinado grupo social. Esse será o recorte do nosso artigo.

A disciplina de Sociologia no Ensino Médio tem sido a porta para discutir temas da diversidade, sendo que neste ano está se promovendo um projeto que visa discutir os efeitos das desigualdades étnico-raciais no país e refletir acerca das posições sociais dos negros e negras no contexto brasileiro. Esse trabalho na escola teve como pano de fundo alguns acontecimentos na escola ocorridos no ano passado relacionados a preconceito e racismo contra estudantes afrodescendentes que será discorrido mais à frente.

Como mencionado anteriormente, o projeto foi realizado na Escola Estadual de Ensino Médio Professor Fernando Duarte Rabelo, localizada na Praia de Santa Helena, Vitória/ES. A escola está situada geograficamente em um bairro considerado nobre da capital, no entanto, a sua clientela é formada por alunos de nível socioeconômico baixo a médio, oriundos de regiões próximas e distantes da escola. Há uma peculiaridade desta escola o fato dela não ser uma escola de bairro. Por ser considerada uma escola modelo referência de ensino, trata-se de uma escola muito procurada. Por isso, chegam alunos de diferentes localidades da Região Metropolitana da Grande Vitória.

A análise deste processo ocorreu sob um olhar antropológico, tendo como metodologia de pesquisa a etnografia com observação participante, objetivando compreender as interferências tanto internas quanto externas que afetam a etnicidade de um determinado grupo social. O artigo tem como referencial teórico autores da disciplina da área de educação que discutem o tema das relações étnico-raciais, assim como análises de antropólogos como Barth (2005), Hannerz (1997) e Sahlins (1997) que discutem o tema da etnicidade.

Para chegarmos ao universo da escola em si, pretendemos inicialmente fazer um percurso da inserção da temática das relações étnico-raciais nas escolas que se inicia com a promulgação da Lei nº 9.394/1996 que inclui no currículo a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”, que foi alterada *a posteriori* pela Lei nº

10.639/2003 que por sua vez foi complementada pela Lei nº 11.645/2008². Em linhas gerais, será abordado os seus antecedentes, incluindo a luta do movimento negro a favor dessa política; as mudanças na legislação no governo Lula e os desafios de sua aplicabilidade nas escolas.

Os antecedentes e a luta do movimento negro

O movimento negro foi constituído há muito tempo, formando um dos mais importantes movimentos na sociedade brasileira, a exemplo dos quilombos que se tornaram verdadeiros símbolos de resistência. Com o fim da escravidão e o início do trabalho livre, os negros foram inseridos na lógica do sistema capitalista com base no mito da democracia racial³ que acabou por construir uma naturalização da desigualdade racial no Brasil. Contudo, foram se constituindo, dentro do movimento negro, espaço de organização, diversas associações, além de clubes recreativos e culturais que buscavam solidariedade e cooperação mútua e com preocupação com as novas questões como acesso ao trabalho, à educação e contra a desigualdade racial (DA ROCHA, 2006).

Desde o início, uma das bandeiras de luta do movimento negro foi o estabelecimento de uma educação plural e inclusiva. Muitos foram os exemplos de ações em favor disso, com destaque para Frente Negra Brasileira, na década de 1930, que lutava por uma educação que contemplasse a História da África e dos povos negros, além disso, que combatesse práticas discriminatórias na escola. Uma década depois, o Teatro Experimental do Negro (TEN) começou a discutir as primeiras propostas de ação afirmativa no país. Em 1978, o Movimento Negro Unificado (MNU) já defendia a inclusão da história da África e do negro no Brasil no currículo escolar. Nesse período o movimento negro contou com o apoio de Florestan Fernandes, que juntamente com outros estudiosos brasileiros se lançavam contra o mito da democracia racial (BRASIL, 2013).

Na década de 1980, as reivindicações do movimento negro se juntaram com a luta dos trabalhadores por direitos sociais. Nesse mesmo período, o movimento negro contribuiu com o texto da Constituição de 1988 que estabeleceu ineditamente o crime de racismo, além

² Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”.

³ “[...] Tentativa da elite brasileira esconder ou minimizar os efeitos da escravidão e da inserção do negro no capitalismo brasileiro” (DA ROCHA, 2006, p. 25).

disso, definiu a demarcação territorial das comunidades quilombolas, estabeleceu a proteção às manifestações da cultura afro-brasileira e incluiu no currículo de história as contribuições das diversas culturas e etnias à formação do povo brasileiro (DA ROCHA, 2006). Essa mesma década foi rica em termos de discussão entre o Movimento Social Negro, intelectuais e pesquisadores da área da educação sobre a necessidade de um currículo que refletisse a diversidade étnico-racial da sociedade brasileira (BRASIL, 2013).

Mesmo após a Constituição de 1988 que foi estabelecido o crime de racismo, não ocorreu de fato efetivas medidas desejadas para o combate às desigualdades raciais, “[...] mas contabiliza o mérito de ter simbolicamente, através da inclusão da questão racial como tópico no debate público, auxiliando na problematização de certo ‘desconforto’ quanto à defesa da democracia racial” (VIEIRA, 2007, p.89).

Destaca-se a marcha “Zumbi dos Palmares⁴”, em 1995, que contou com dezenas de milhares de manifestantes. Segundo Brasil (2013) a marcha “[...] representou um momento de maior aproximação e reivindicação com propostas de políticas públicas para a população negra, inclusive com políticas educacionais, sugeridas pelo governo federal”. A partir dessa década vários sindicatos incorporaram o tema racial em suas agendas, o que gerou uma denúncia na Organização Internacional do Trabalho (OIT) sobre a existência da discriminação racial no mercado de trabalho (DA ROCHA, 2006).

A criação do Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH) em 1996 foi o primeiro documento oficial a inserir em seus pressupostos a proposta de realização de ações afirmativas tendo avançado na discussão de políticas de igualdade por adotar a doutrina da proteção internacional dos direitos humanos, com base nos tratados internacionais ratificados pelo Brasil. Pré-vestibulares para negros e carentes foram adotados com o objetivo de preparar grupos excluídos para o ingresso a universidade, tais iniciativas influenciaram a abertura de cotas para estudantes afrodescendentes nas universidades públicas (VIEIRA, 2007).

Ainda nesse período destacamos a atuação parlamentar do senador Abdias de Nascimento e da senadora Benedita da Silva, lideranças nacionais do movimento negro que apresentaram proposições dentro da legislação oriundas do próprio movimento. Aumentou bastante nesse período o número de estudos e pesquisas sobre a situação racial no país,

⁴ Reuniu aproximadamente trinta mil pessoas no dia 20 de novembro, em Brasília. A finalidade do ato foi denunciar a ausência de políticas públicas para a população negra.

muitos financiados por organizações internacionais, como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) (DA ROCHA, 2006).

Estudos especialmente do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e os do Instituto de Pesquisas Econômicas Aplicadas (IPEA), conquistaram destaque ao abordar a relevância do componente étnico-racial no entendimento do quadro de pobreza e exclusão social do país, o que contribuiu para as teses defendidas pelo movimento negro e a reivindicação de políticas afirmativas que começaram a ser lançadas nesse período. Um dos destaques no campo do ensino foi à inclusão da temática diversidade como um tema transversal dentro dos Parâmetros Curriculares Nacionais, em 2000 (DA ROCHA, 2006).

A III Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata, ocorrida em Durban, na África do Sul, no ano de 2001 foi um marco nas discussões sobre as relações raciais no Brasil. A partir disso, ocorreu um tratamento diferenciado da questão racial, sendo incluída como prioridade na pauta das políticas públicas no país (BRASIL, 2013). Foram formuladas políticas de ação afirmativa, com destaque para as cotas para ingresso nas instituições públicas de ensino superior destinadas a negros e indígenas (LIMA; CASTILHO, 2010).

Foi durante o governo Lula⁵ que foi assinada a Lei nº 10.639/03 que institui a obrigatoriedade do ensino de História da África e da Cultura Afro-Brasileira (DA ROCHA, 2006)⁶. Com isso, o ensino de História e Cultura Africana no sistema de Educação Básica em disciplinas específicas de História, Português e Artes se tornou obrigatória. A lei é fruto de um processo que visa à retificação histórica de um currículo oficial que perpetuou a cultura e as raízes ancestrais de parte considerável da população brasileira em silêncio (SANTOS, 2010).

Segundo Dias (2004 apud DA ROCHA, 2006), tratou-se de uma resposta às antigas reivindicações do movimento negro, o que favoreceu o governo, pois esse intento dificulta que este segmento da sociedade causasse algum constrangimento no início da gestão petista.

⁵ Nesse mesmo período o governo sofreu com a reforma universitária que foi bastante criticado, pois de fato se desenvolveu dentro um programa controverso (PROUNI), na medida em que se instituíam políticas públicas para jovens pobres e excluídos do ensino superior, mas através do setor privado de ensino, por meio de parcerias público-privadas, o que levantou protestos do Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (Andes) e do próprio movimento negro que por sua vez ficou dividido. A grande expectativa do movimento negro é aprovação do Estatuto da Igualdade Racial que traz em seu bojo o direcionamento mais recente do movimento que é de ocupar os espaços na vida social brasileira (DA ROCHA, 2006).

⁶ Em março de 2008, o artigo 26-A obteve uma complementação em sua redação: acrescentou a obrigatoriedade do ensino de história e cultura indígena, além da história e Cultura Afro-Brasileira dando origem a Lei nº 11.645/08.

Ainda assim, o governo sofreu pressões internas e externas que impossibilitaram a criação do órgão responsável por promoção de igualdade racial, tão almejado, o que veio a ser criado um pouco mais tarde.

A promulgação da Lei nº 10.639/03 foi importante, mas o movimento negro não se deu por satisfeito. Foram realizadas reuniões em vários lugares do país, enquanto as entidades negras reclamavam a presença de uma estrutura no primeiro escalão do governo. No mesmo ano, o presidente Lula criou a Secretaria Especial de Políticas de Promoção de Igualdade Racial (SEPPIR)⁷, com *status* de Ministério, assumindo uma representante do movimento negro, Matilde Ribeiro. Nesse período o governo se externou em relação à necessidade de se desenvolver políticas públicas afirmativas (DA ROCHA, 2006).

Todo esse debate visou contribuir para a compreensão de todo o processo histórico e cultural relacionada não apenas as relações de trabalho, mas também com as políticas afirmativas que abrem espaço para o ‘resgate da identidade e autoestima dos integrantes da comunidade afrodescendente brasileira’ que condicionara a fomentação ‘um sentimento de pertencimento a um povo’ (SANTOS, 2010, p. 42).

As dificuldades de aplicação da Lei nº 10.639/03 nas escolas

A literatura narra várias dificuldades de aplicação da lei nas escolas. Com o sancionamento da Lei nº 10.639/03 e posteriormente a Lei nº 11.645/08 foram implantadas as “políticas curriculares oficiais que não costumam ser um reflexo do pensamento de docentes e demais pessoas ligadas ao cotidiano escolar” (SANTOS, 2010, p. 43), uma vez que raramente essas pessoas são inseridas nas discussões de novas propostas governamentais.

As políticas curriculares, além de trazerem um conjunto de prescrições a serem implantadas pelas escolas, chamam a atenção, segundo Goodson (2005, apud SANTOS, 2010) pelo fato de o currículo escrito ser apenas um documento legal, evidenciando as intenções políticas e uma estrutura institucionalizada da escolarização. Quando apresentado

⁷ A SEPPIR é responsável pela formulação, coordenação e articulação de políticas e diretrizes para a promoção da igualdade racial e proteção dos direitos dos grupos raciais e étnicos discriminados, com ênfase na população negra. No planejamento governamental, à pauta da inclusão social, foi incorporada a dimensão étnico-racial e, ao mesmo tempo, a meta da diminuição das desigualdades raciais como um dos desafios de gestão (BRASIL, 2013).

aos professores o currículo documental passa de pré-ativo em ativo, pois os professores são convocados a se enquadrarem na lógica de legitimação desse currículo. A fim de adaptar as mudanças propostas sem que haja rejeição e se torne alvo de resistência, assim como foi o currículo oficial, o governo dispõe de um meio considerado complementar ao processo oficial, sendo este o livro didático. Os livros didáticos rapidamente foram adequados aos padrões dos conteúdos relativos à nova proposta por envolver questões mercadológicas passando os conteúdos relacionados por um filtro governamental, sendo previamente selecionados (SANTOS, 2010).

É notório retratar o papel do livro didático, pois ele é a principal ferramenta didática utilizada em sala de aula pelos professores, principalmente, para alunos de classes populares. “Para as crianças empobrecidas, esse livro ainda é, talvez, o único recurso de leitura na sua casa, onde não se compram jornais e revistas” (DA SILVA, p. 23, 2005). A criança negra no livro didática era inferiorizada expandindo a teoria do branqueamento efetivada por uma expressão de negatividade da raça negra em detrimento da superioridade de determinada raça.

A lei por si só não seria suficiente para mudar ou inserir uma nova prática escolar, segundo Chervel (1990, apud SANTOS, 2010), seria necessário que a lei atendesse alguma realidade do universo escolar libertando-a da demanda de satisfação dos poderes públicos. Em relação ao conteúdo abordado desde o século XIX, principalmente, na disciplina de História, o negro é apresentado como um elemento estrangeiro incorporado à cultura nacional, sendo retratado de forma ‘folclorizada e pirotésca’, segundo Fernandes (2005, apud SANTOS, 2010, p. 49) que argumenta a falta de valorização a diversidade étnico-cultural da formação do nosso país.

E para mudar ou intervir nessa visão não é suficiente à implementação da Lei nº 10.639/03 por si só. Para que ganhe vida, necessária uma revisão do trabalho docente, a partir da sala de aula. Apesar das dificuldades, felizmente, alguns professores têm feito um esforço para inserir temas ligados às questões étnico-raciais em suas práticas, como afirma Gomes (2002, p.40):

Aos poucos, os educadores e educadoras vêm interessando-se cada vez mais pelos estudos que articulam educação, cultura e relações raciais. Temas como a representação do negro nos livros didáticos, o silêncio sobre questão racial na escola, a educação de mulheres negras, relações raciais e educação infantil,

negros e currículo, entre outros, começam a ser incorporados na produção teórica educacional.

Certamente, para que a Lei nº 10.639/03 surta efeito, necessário o investimento na formação de professores que necessita de um modo geral de uma “[...] reorganização tanto em termos de conhecimento, como em termos pedagógicos” (OLIVEIRA, SALES, GOUVÊA, 2014, p. 21). Essa demanda se realiza devido a um passado pedagógico eurocêntrico, e, com isso, exige-se uma tomada de posição política, epistemológica e identitária, de forma a possibilitar um diálogo entre diferentes conhecimentos, culturas e sujeitos históricos (OLIVEIRA, SALES, GOUVÊA, 2014).

Todavia, na prática, as dificuldades de efetivação da lei justificadas pelos professores apontam falhas em relação à falta de formação acadêmica inicial, falta de formação continuada, falta de materiais necessários que não dão suporte para o professor trabalhar o conteúdo em aula. Outras dificuldades são levantadas devido a questões de conflito pessoal e ideológico dos próprios professores levantadas por Rocha (2009, apud SANTOS, 2010). Essa restrição em relação ao processo de adequação à lei mantém uma ‘impressão de concordância’ (SANTOS, 2010, p.52) da aplicabilidade da lei, pois a ausência de indagação e o silêncio impedem propostas pertinentes para soluções dos devidos casos de discordância à própria lei.

Independentemente de qualquer uma dessas dificuldades apresentadas para que a Lei nº 10.639/03 obtenha resultados, necessário um esforço dos docentes e das instituições formadoras, no sentido de se colocarem como protagonistas para a implementação desse dispositivo legal, pedagógico e político. Para que haja inclusão da diversidade, necessária a implantação de ações de natureza política, acadêmica e também pessoal para superar as ausências, invisibilidades e concepções hegemônicas do currículo sobre relações étnico-raciais que ainda se fazem presentes (OLIVEIRA, SALES, GOUVÊA, 2014).

Nas próximas linhas traremos algumas considerações sobre a etnicidade e a escola.

Analisando a etnicidade na escola

No trabalho de campo na escola de ensino médio foi constatado que de um modo geral se percebe uma falta de debate na escola a respeito dos estudos referentes aos elementos da cultura negra. Na maior parte das vezes ou quase sempre se assume a cultura do branco

como algo legítimo ou a única a ser considerada, restando ao negro estar numa posição de inferioridade na busca do conhecimento de suas próprias origens. Com isso, a história negra fica de lado e se conserva a postura eurocêntrica no exercício da educação.

Além disso, pela falta de conhecimento e o tema não ser devidamente problematizado, não ultrapassamos a visão simplista do senso comum e a cultura negra acaba assumindo na maior parte das vezes um caráter pejorativo. Esse problema é reproduzido todos os dias em sala de aula e, de um modo geral, a escola não dá conta de problematizar o assunto. Ao mesmo tempo, se percebe que alunos negros se esforçam na tentativa de se criar estratégias de resistência e de autoafirmação de sua identidade, principalmente em termos estéticos o que pode ser constatado na escola.

O Ensino Médio é a etapa de ensino da Educação Básica com menor cobertura e maior desigualdade entre negros e brancos:

Segundo dados do Censo do IBGE/2010, 54% da população negra não havia completado o ensino médio. No ensino médio, a taxa de estudantes é de 52,4% brancos e a de negros, 28,2%. Acreditamos que a Educação das Relações Étnico-Raciais pode contribuir para a ampliação do acesso e permanência de jovens negros e negras no ensino médio e possibilitar o diálogo com os saberes e valores da diversidade (BRASIL, 2013, p. 51).

E o que vem a ser etnicidade? Segundo Barth (2005, p. 01) “o contraste entre ‘nós’ e os ‘outros’ está inscrito na organização da etnicidade: uma alteridade dos demais que está explicitamente relacionada à asserção de diferenças culturais”. Como a etnicidade acontece na escola? O discurso pedagógico ao privilegiar a questão racial, não gira somente em torno de conceitos, disciplinas e saberes escolares, mas também aborda a questão do negro referindo-se ao seu pertencimento étnico, à sua condição socioeconômica, à sua cultura, ao seu grupo geracional, aos valores de gênero, etc. A partir desses discursos, consciente ou inconscientemente sobre o corpo do negro que são reproduzidos estereótipos e preconceitos (GOMES, 2012).

E já sabemos uma das origens disso. Entender os grupos étnicos em termos de raça é ter uma visão essencialista que não leva em consideração a centralidade das relações entre os grupos e as diversas culturas espalhadas no mundo. As formulações sobre os grupos étnicos se centram na identificação de determinadas características fenotípicas. Esse tipo de

entendimento foi superado, tanto por parte da Antropologia quanto da Biologia. Destacamos os trabalhos de Franz Boas, Lévi-Strauss e Clifford Geertz. No entanto, a ideia de raça não só funcionou como tese científica sobre as características biológicas distintas, mas também como ideologia e fundamento para os vários tipos de preconceito e formas de racismo⁸ (LIMA; CASTILHO, 2010).

O que acontece é que o racismo continua com muita força agindo sobre o senso comum e nas concepções dominantes dentro das sociedades ocidentais. Constatamos essa repercussão na escola. Pudemos vivenciar por diversas vezes opiniões e atitudes racistas em sala de aula. As aulas de Sociologia buscam todo tempo acabar com certos estereótipos e estigmas sociais, o que dá muito trabalho porque as visões de mundo são muito arraigadas. No ano passado, a escola teve uma situação de *bullying* contra uma aluna negra que ganhou uma competição que escolhia representantes estudantis da escola.

O fato ganhou notoriedade nos corredores da escola e nas redes sociais. Não vimos por parte da escola uma atitude mais enérgica de tratar a situação, o que caiu na impunidade. Havia vários quesitos na escolha desses alunos. Não se tratava apenas de um concurso de beleza. A aluna é reconhecida pelo corpo docente por ser uma ótima aluna. No momento em que a aluna foi escolhida foi vaiada e alvo de comentários maldosos de cunho preconceituoso e racista do tipo de que a aluna estaria se valendo de cotas raciais – algo visto como demérito pela maioria dos alunos.

Mas, nos perguntamos quem é o aluno do Ensino Médio? É em sua maioria formada por alunos proveniente da periferia da Grande Vitória e de origem afrodescendente. Então, por que reproduzem preconceito e racismo se eles mesmos são alvos de preconceito e racismo também? Segundo o Projeto Político Pedagógico da escola, a referência familiar se divide entre os pais responsáveis diretos pelo sustento e manutenção da estrutura familiar, e a ocupação deste papel por avós maternos, em sua maioria. Havendo em raros casos a presença de avós paternos como agentes mantenedores da instituição familiar. O nível de escolaridade dos pais é variável, bem como a situação econômica, tendo em vista transferências de local de trabalho e remanejamentos para empresas que investem na sua formação educacional como prioridade para promoções nas mesmas. Havendo, contudo, um índice considerável de pais analfabetos e desprovidos de uma renda que dê condições de

⁸ O racismo como ideologia justificou as arbitrariedades e os desmandos do colonialismo nas Américas e na África, estabelecendo a raça negra como um dos seus alvos principais, juntamente com os povos indígenas (LIMA; CASTILHO, 2010).

sustentos e manutenção de familiares, favorecendo com isso uma inserção dos alunos no mercado de trabalho (como menores aprendizes ou estagiários) e outros em busca de qualificação e habilitação para conquistar e/ou garantir a permanência no trabalho.

Como dito anteriormente, há uma peculiaridade desta escola que não é uma escola de bairro. Essa falta de vínculo com a comunidade faz com que essa escola não seja considerada de bairro, mas central, por atender a região metropolitana. Trata-se também de uma escola modelo no sistema de ensino estadual também o porquê de ser tão procurada. Seus alunos são em sua maioria de origem africana, ou seja, afrodescendentes ou afro-brasileiros. Então, nos perguntamos como esses alunos são capazes de reproduzir preconceito? Aparentemente existem mais igualdades do que diferenças entre esses alunos.

Contudo, segundo Brasil (2013) o uso do termo étnico na expressão étnico-racial significa “[...] marcar as relações tensas advindas das diferenças na cor da pele e nos traços fisionômicos. Demonstra, ainda, a raiz cultural plantada na ancestralidade africana, que difere em visão de mundo, valores e princípios das de origem indígena, europeia e asiática”. A partir desse entendimento, necessário demarcar o uso dessa expressão nas políticas sociais e tudo do que dela advém, como os próprios projetos escolares.

Ainda assim, parece se formar na escola um grupo de alunos, mesmo que de diferentes turmas e séries que compartilham das mesmas práticas, representações, símbolos e rituais por meio dos quais o jovem busca demarcar sua identidade juvenil. Assim, acaba formando uma espécie de tribo, algo comum e típico da condição juvenil. Eles agem apropriando-se de uma cultura da qual acreditam fazer parte e juntos lutam contra formas impostas por outras culturas e pela restauração de suas origens e tradições (SAHLINS, 1997). Não é um grupo somente, mas vários grupos dentro da escola, dentre eles de jovens afrodescendentes.

Percebemos que os alunos se reúnem no pátio da escola durante o recreio em dias específicos da semana por iniciativas próprias para realizarem duelos de hip-hop formando grupos juvenis que se reconhecem dentro de determinada cultura, sendo a maioria formada por alunos afrodescendentes. Reconhecemos que “a cultura possui fronteiras móveis e em constante expansão. Tampouco é conjugada no singular, posto que é plural, marcada por intensas trocas e muitas contradições nas relações entre grupos culturais diversos e mesmo no interior de um mesmo grupo” (GUSMÃO, 200, p.16).

Logo após o ocorrido, foram afixados vários cartazes em vários locais da escola com as seguintes mensagens supostamente colocados por alunos⁹:

Meu cabelo crespo, minha identidade, minha raiz!

Portanto, respeite-o.

Que cabelo é este?

Cabelo que conhece suas raízes;

Cabelo que não se esconde mais;

É o nosso cabelo político;

Cabelo crespo.

Gomes (2002) coloca a importância da trajetória escolar na construção da identidade negra, mas, infelizmente, essa construção tem relação com o reforço de estereótipos e representações negativas em relação ao padrão estético, como falado anteriormente. A autora questiona se este é o padrão de beleza presente nas escolas hoje. Segundo ela mesma aborda, o padrão de beleza é baseada na 'brancura', mesmo sendo uma sociedade miscigenada como a nossa. A partir dessa constatação coloca se isso afeta ou não nossa vida nas diferentes instituições sociais em que vivemos como na escola? Certamente sim. E dois elementos ficam em evidência: a cor da pele e o cabelo.

Observamos que o cabelo entre as meninas é alvo de maior preocupação, as alunas dos terceiros anos, por exemplo, utilizam os cabelos de modo a manter certa identidade. Notamos que são as alunas dos terceiros anos que mantêm seus cabelos crespos naturais. Acreditamos que por estarem mais amadurecidas, tentam fugir do processo de branqueamento. Elas usam adereços que definem seus estilos. Percebemos que as alunas negras dos primeiros e segundos anos em sua grande maioria, entretanto, mantêm seus cabelos lisos ou presos, seguindo um padrão de beleza predominante.

Mas, por que esses alunos não se reconhecem como negros? A resposta se inicia com o processo de branqueamento pelo que passou a população brasileira após a abolição da escravatura. O governo promoveu a imigração maciça de europeus considerados agentes

⁹ Até uma chapa que concorria ao grêmio estudantil na escola fez sua campanha apoiando essa causa colocando em um dos seus cartazes: "meu cabelo é bom, ruim é o racismo". A aluna que foi alvo de racismo, no caso, usa cabelo afro o que gera estranheza por parte dos outros alunos.

mais eficazes de acelerar a passagem do Brasil agrícola e rural para o capitalismo industrial e urbano. O Brasil do pós-abolicionismo colocou o negro de lado. Aliada a esse fato, dados do IPEA indicam o fosso existente entre a população afrodescendente e a não negra, restando aos negros patamares mais baixos da pirâmide social. Ainda por cima a atuação da televisão e da publicidade reproduzem os padrões de beleza dos astros e estrelas de Hollywood (LOPES, 2008).

Por essas e outras razões não citadas existe uma resistência por parte de alguns alunos de não se identificarem como negros e tomarem uma atitude negativa contra uma colega de escola. Os alunos não se viram representados pela colega, e, talvez, se sentiram confrontados com a ideia de quem são eles próprios. São muitas questões que são colocadas a respeito deste assunto e o problema do preconceito é patente, mesmo quando se vê a ascensão social de negros em nossa sociedade.

Por outro lado, o conceito de etnicidade também é contra a tendência à reificação e objetivação do conceito de cultura como base de identificação dos grupos étnicos. Aqui está a contribuição de Fredrik Barth que identifica como foco central da investigação dos grupos étnicos a fronteira étnica que define o grupo, em detrimento do conteúdo cultural por ela delimitado (LIMA; CASTILHO, 2010). O melhor termo a ser utilizado é etnicidade em lugar de culturas para designar a construção dinâmica de fronteiras naturalizadas como diferenças culturais (BARTH, 1995 apud PAYET, 2005).

Parece difícil conceber a ideia de fronteira cultural dentro da escola, mas, ela está presente, tanto fora como dentro dela. Segundo Payet (2005) a fronteira vai sendo construída e depois cristalizada nos domínios simbólicos e visíveis como na mídia, na política e também na escola. Todavia, não são estáticas e impermeáveis, por meio delas existem contatos e interações, com fluxos e contrafluxos como coloca Hannerz (1997), inclusive com a presença de conflitos sociais.

Considerações finais

A partir dos estudos realizados deste artigo percebemos o quanto foi custoso todo o processo de inserção da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena no contexto educacional brasileiro. Não somente em relação à legislação, mas, e principalmente, da resistência encontrada na sala de aula por parte dos professores e das dificuldades devido à falta de materiais didáticos. A Lei nº 10.639/03 não é somente uma questão curricular, ela é

também uma questão sociocultural, uma vez que não dispomos de meios que nos permitam afirmar ter havido as discussões necessárias para esse entendimento. Não é o bastante criar uma lei quando ela parece não vir de encontro às necessidades reais.

É necessária uma atuação ativa na desconstrução de estereótipos e preconceitos relacionados ao ensino da História Africana e Indígena, devendo ser compreendido como necessário para dar um passo adiante na tentativa de inserção da trajetória histórica dos antepassados de parte considerável da população brasileira. Não existe um manual a ser seguido para tratar do tema das relações étnico-raciais na escola, muito embora seja um tema obrigatório e de essencial importância de ser debatido. Existe uma dificuldade de se discutir o tema na escola e a disciplina que mais se coloca à disposição para tratar do assunto é a Sociologia. Trata-se de algo que professores de outras disciplinas de um modo geral não assumem essa tarefa para si.

E também o que não pode acontecer é do preconceito e o racismo ficarem impunes, sendo necessário comunicar situações como essas às autoridades competentes para resolver o caso. E por fim, o que não se pode permitir é que a escola torne um lugar para a manutenção da desigualdade racial.

Referências

BARROSO, J. O Estado, a educação e a regulação das políticas públicas. In: **Educação & Sociedade**. Campinas, v. 26, n. 92, p. 725-751, Especial – out. 2005.

BARTH, Fredrik. Etnicidade e o conceito de cultura. In: **Revista Antropolítica**. UFF, Niterói. n.19, 2005.

BRASIL. Presidência da República. Lei nº 9.394. Brasília, **Diário Oficial da União**, 20 Dez. 1996.

_____. Presidência da República. Lei nº 10.639. Brasília, **Diário Oficial da União**, 10 Jan. 2003.

_____. Presidência da República. Lei nº 11.465. Altera a nº Lei 10.639 de 10 de janeiro de 2003. Torna obrigatório o ensino de História da África, Cultura Afro-brasileira e Cultura Indígena em todos os currículos escolares. Brasília, **Diário Oficial da União**, 11 Mar.2008.

_____. **Plano nacional de implementação das diretrizes curriculares nacionais para educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana.**/ Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Brasília: MEC, SECADI, 2013.

DA ROCHA, L.C.P. **Políticas Afirmativas e Educação:** a Lei nº 10.639/03 no contexto das políticas educacionais no Brasil contemporâneo. UFPR: dissertação de Mestrado, 2006.

DA SILVA, A.C. A Desconstrução da Discriminação no Livro Didático. In: **Superando o Racismo na Escola**. Brasília: MEC/BID/UNESCO, 2005.

EEEM Professor Fernando Duarte Rabelo. **Projeto Político Pedagógico (PPP)**. Vitória-ES: SEDU, 2012.

GOMES, Nilma Lino Gomes. Trajetórias escolares, corpo negro e cabelo crespo.: reprodução de estereótipos ou resignificação cultural?. **Revista Brasileira de Educação**. Set/Out/Nov/Dez, 2002, nº21.

GUSMÃO, N. M. M. **Desafios da Diversidade na Escola**. Londrina: Revista Mediações, 2000.

HANNERZ, Ulf. Fluxos, fronteiras, híbridos: palavras-chave da antropologia transnacional. In: **Mana**. N. 3, vol. 1, 1997, pp. 7-39.

LOPES, Nei. **História e cultura africana e afro-brasileira**. São Paulo: Barsa Planeta, 2008.

PAYET, Jean-Paul. A escola e a modernidade: o risco da etnicidade, o desafio da pluralidade. **Análise Social**, vol. XV (176), 2005, 681-694.

SAHLINS, Marshall. O "pessimismo sentimental" e a experiência etnográfica: por que a cultura não é um "objeto" em via de extinção (parte I e II). **Mana**, Out 1997, vol.3, no.2, p.103-150.

SANTOS, R. A Lei nº 10.639/03: entre práticas e políticas curriculares. **História & Ensino**, Londrina, v.16, n.1, p.41-59, 2010.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; SALES, Sandra Regina; GOUVÊA, Fernando César Ferreira. A Lei nº 10.639/03, a formação e a prática docentes: contextos, problematizações e respostas. In: **Educação e Relações Étnico-raciais: entre diálogos contemporâneos e políticas públicas**. Petrópolis: De Petrus et Alii; Brasília: CAPES, 2014.

VIEIRA, A.L da Costa. A Experiência de Ação Afirmativa no Brasil: questões sobre a implementação, institucionalização e manutenção. In: **Diversidade & Ações Afirmativas**. Rio de Janeiro: Espalhafato Comunicação e Produção, 2007.