

Peles negras, escolas brancas: um estudo de caso

Alessandro Leite da Silva¹

Jairo Barduni Filho²

Guilherme Augusto dos Santos Póvoa³

Resumo

Com a Lei 10.639/03, enfatiza-se na educação brasileira a necessidade de uma abordagem antirracista. Trata-se de uma educação que questione as práticas de inferiorização na representação de determinados indivíduos nas escolas, quer sejam manifestadas em materiais didáticos, quer nas próprias relações entre os sujeitos do processo ensino-aprendizagem. A vigilância da linguagem, assim, é importante nesse sentido, pois é através do discurso na Educação que se combate uma estrutura que subjuga o sujeito de cor. Sendo, assim, em caráter de estudo de caso, este trabalho investigou textos, imagens, e elementos indiciários ou não de uma educação antirracista em materiais didáticos nas séries iniciais do ensino fundamental pela Escola Municipal Narciso Rabelo, em Manhumirim (MG). Posto isso, o objetivo deste trabalho é trazer à baila algumas considerações sobre a preponderância de um projeto de Educação que reforce e abra mais caminhos para a diversidade no quesito étnico e racial no Brasil.

Palavras-chave: Educação antirracista, Identidade, Linguagem, Subjetividade.

¹ Mestre em História Social pela Universidade Severino Sombra – USS, Vassouras/RJ. E-mail: alessandrosl2000@yahoo.com.br

² Mestrando em Extensão Rural pela Universidade Federal de Viçosa – UFV/MG. E-mail: rfbarduni@yahoo.com.br

³ Doutorando em Letras – Estudos Literários pela Universidade Federal de Juiz de Fora – UFJF/MG. E-mail: gapovoa@gmail.com

1. O Outro da linguagem, a linguagem como Outro

No início do mês passado, noticiou-se em jornais, revistas e páginas da internet a polêmica atitude discriminatória de um professor do curso de Engenharia Química da Universidade Federal do Maranhão em relação a um estudante nigeriano que fazia intercâmbio na instituição. O fato tornou-se de conhecimento da mídia através de uma carta abaixo-assinado divulgada pelos próprios alunos do curso em questão via petição pública. Nessa carta, os alunos expõem como o professor José Cloves Saraiva humilhava o estudante estrangeiro em sala de aula: desde perseguição com notas baixas à piadas com o nome do africano, Nuhu Ayuba (fazendo trocadilhos jocosos com palavras de baixo calão em português). As constantes agressões verbais eram justificadas pelo professor com argumentos de um discurso facilmente reconhecível de superioridade racial: afirmações do tipo “somos de mundos diferentes”, “volte para a África e clareie sua cor” e “aqui, diferente da África, somos civilizados”, eram comumente proferidas pelo professor para atacar o aluno estrangeiro. Chacotas com perguntas do tipo “com quantas onças já brigou na África?” também eram comuns nas aulas de Cálculo Vetorial, disciplina ministrada pelo professor no momento. O professor fez uma retratação pública e se defendeu, dizendo que jamais teve a intenção de ofender ninguém e que as possíveis más interpretações eram decorrentes das “dificuldades de todo estrangeiro para o entendimento subjetivo de acusações preconceituais”.

A questão racial no Brasil ganhou novo fôlego com a polêmica em torno das cotas para negros nas universidades brasileiras. Os debates em torno das cotas recolocaram em pauta a questão do preconceito racial na sociedade brasileira – preconceito que, por vezes, se mostra pretensamente velado ou negado por um senso mais ou menos compartilhado de comunidade multicultural que abarca as diferenças sem juízos de valor. O episódio exposto faz-nos voltar o olhar para o tema da alteridade que, longe de ser um modismo acadêmico politicamente correto, torna-se cada vez mais preponderante para aproximarmos de muitos dos problemas que assolam o panorama das relações nacionais e internacionais atualmente. Dentro desse campo de estudo, focaremos neste artigo uma visão sobre o tratamento da categoria analítica de raça na Educação, que, seguindo o mesmo diapasão, culmina em uma discussão importante sobre a identidade cultural, num contexto em que a crise desta se mostra cada vez mais evidente, “[...] abalando a ideia que temos de nós próprios como sujeitos integrados” (HALL, 2003, p. 9). Sendo, assim, em caráter de estudo de caso, o objetivo desse trabalho não é a discussão de políticas afirmativas, como a política de cotas, mas trazer à baila algumas considerações sobre a preponderância de um projeto de Educação que reforce e abra mais caminhos para a diversidade no quesito étnico e racial. Para tanto, arrimo-nos principalmente em algumas considerações teóricas, como as de Stuart Hall (2003) e Kwame Anthony Appiah (1990, 1997) sobre os conceitos de identidade cultural e de raça para depois analisarmos como a questão da cor é tratada na escola.

O caso de Nuhu Ayuba, que de forma alguma parece-nos isolado de um contexto mais amplo de exclusão social, nos é caro como princípio de conversa porque o mencionado episódio é representativo de uma sociedade que ainda se configura em uma ideologia de utópica pureza e rearranja suas verdades em premissas herdadas de interpretações acríicas de doutrinas racialistas, que, ainda para espanto de muitos, apesar de já terem sido condenadas, continuam em circulação. De acordo com Appiah

(1990), o termo “raça” não passa de um construto social que visava justificar os grandes feitos do imperialismo (não indissociado do progresso), logo, uma ideologia criada para fins de exercício do Poder. Em seu estudo, o teórico ainda pondera que, no campo da biologia e da antropologia, raça “[...] se refere a nada que a ciência deveria considerar como real”⁴ (APPIAH, 1990, p. 277, tradução nossa).

Como se crê, então, que raça é um fator importante para a construção de identidade, e que, como tal, se torna processo de e dentro de representação, podemos deslocar o conceito, dessa forma, para o campo da linguagem – que, na filosofia de nuances marxistas de Bakhtin, se torna arena de luta de classes, logo, espaço de negociação de poder. Nesse sentido, Appiah reforça que as

Diferenças entre povos, bem como diferenças entre comunidades dentro de uma única sociedade, tem um papel central no ato de pensar quem “nós” somos, em estruturar nossos valores e em determinar as identidades pelas quais vivemos [...]”⁵ (APPIAH, 1990, p. 287, tradução nossa).

Dessa forma, o sujeito, constituído no embate contínuo da diferença, é, então, um lugar de movimento e de contradição, sempre em processo de construção. Na esteira das ideias desenvolvidas por Julia Kristeva em relação à subjetividade em processo, Catherine Belsey (1980) aponta em “Addressing the subject” que o sujeito é produzido no discurso e na linguagem, portanto, também na ideologia. Tendo-se em vista que o Outro nos constitui (já que a linguagem em si já é um meio, que visa à projeção, e não um produto, imanente em direção única para o interior daquele que a utiliza – podendo ser ela mesma um Outro em relação ao próprio indivíduo), o sujeito está constantemente em crise por conta de agitações na linguagem e na formação social, sendo, assim, potencialmente capaz de mudança (BELSEY, 1980). Nesse sentido, o reforço ideológico de fixidez de identidade – a procura de uma essência na qual se possa descansar – é um projeto que visa naturalizar determinadas concepções de realidade a fim de se criar corpos dóceis, no sentido foucaultiano do termo.

As doutrinas racialistas, dessa forma, entram nesse contexto onde se apregoa que a ordem deva ser mantida e que determinados sujeitos devam exercer determinadas práticas políticas (porque a relação com o corpo também não deixa de ser parte do projeto do “bem viver” aristotélico). O discurso de “igualdade na diversidade” que, a princípio, seria a base dessas tentativas de “desenvolver uma ciência da diferença racial” (APPIAH, 1997, p. 33), acabou por criar uma essência racial excludente que se estabeleceu não somente em características de cor e outros traços físicos. A “natureza” do Outro, seria, assim, marcada não somente por sua inalterabilidade da pele, mas também por traços morais e intelectuais específicos do “pacote”, seja ele rotulado de “negro”, “amarelo”, “vermelho” ou simplesmente “não-branco” – o que já pressupõe a existência de um mundo “não-WASP” (White Anglo Saxon Protestant).

⁴ “[...] refers to nothing that science should recognize as real.” (APPIAH, 1990, p. 277)

⁵ “Differences among peoples, like differences among communities within a single society, play a central role in our thinking about who “we” are, in structuring our values, and in determining the identities through which we live. [...]” (APPIAH, 1990, p. 287)

A demarcação das identidades culturais é, dessa forma, atenta ao exercício do controle, seja ele de si, seja do Outro. Sem desbordar dos lindes da construção da identidade enquanto instância da esfera da linguagem, temos algumas considerações de Frantz Fanon (2008) que nos serão úteis para pensarmos na manutenção de sentidos que o discurso ideológico apregoa na formação do homem de cor. Para Fanon, que faz uma análise psicanalítica da condição do negro colonizado em *Peles Negras, Máscaras Brancas*, a instauração da identidade enquanto essência é em si uma patologia, pois ela alimenta um processo violento de supressão de atribuições do indivíduo. Em suas considerações sobre a aplicação do saber na questão da alteridade, ele diz:

Quando alguém luta e se esforça para me provar que os negros são tão inteligentes quanto os homens brancos, eu digo que inteligência nunca salvou ninguém; e é verdade, pois se a filosofia e a inteligência foram evocadas para proclamar a igualdade dos homens, elas também foram empregadas para justificar a exterminação dos homens.⁶ (FANON, 2008, p. 17, tradução nossa)

Nesse sentido, é imperioso notar como valores mascarados em formas de saberes de senso comum nas categorias da estratificação social são sempre reforçados – se aplicando não somente para o homem negro, mas também para outras gradações de cor. Na Índia hinduísta, por exemplo, a cor de pele é associada sempre à sujeira: quanto mais escura a pele do indivíduo for, mais propício ele estará a pertencer a uma casta inferior. No Brasil, acreditou-se por muito tempo em termos de consenso geral na ideia de que a miscigenação enfraquecia a raça brasileira (leia-se “raça brasileira” como “raça branca”). A escritora lusitana Lídia Jorge, em seu romance *A costa dos murmúrios*, ironiza a forma como os negros eram tratados em Moçambique dos tempos coloniais: não por seus nomes individuais, mas sim por “*blacks*”, deslocando o negro para uma categoria de homem da massa, facilmente controlável, logo, um não-sujeito. Todos esses exemplos mostram que, imbuindo-se da língua, é possível definir o Outro e colocá-lo em uma posição de subalternidade.

Fanon percebe a importância da língua(gem) na constituição do sujeito e, por isso, debate sobre o tema como ponto de partida para seu estudo a respeito do homem de cor. A tese do psiquiatra martinicano consiste basicamente na premissa de que já existem estruturas que antecedem o sujeito e, por conta disso, há rastros de linguagem que sempre estarão presentes na representação. Por mais que o homem de cor tente se desvencilhar das amarras que o subjagam, a própria linguagem que ele utiliza para se denominar como sujeito (incluindo-se aí seu próprio corpo enquanto dotado de certas características diferenciais) já vem carregada de um sistema de exclusão que volta-se contra ele mesmo. Nesse sentido é que a linguagem pode se tornar um Outro que aponta o dedo para o sujeito e determina quem ele é, pois identidade, em seu caráter de processo, é também relacional. Sendo o Outro um estranho e, apropriando-nos das palavras de Kristeva, o sujeito um estrangeiro para ele mesmo, a identidade será sempre lugar desconhecido. Para fugir das cordas do sistema de opressão que a linguagem pode propiciar (e, por muitas vezes, um sistema de opressão que extrapola o plano do

⁶ “When someone else strives and strains to prove to me that black men are as intelligent as white men, I say that intelligence has never saved anyone; and that is true, for if philosophy and intelligence are invoked to proclaim the equality of men, they have also been employed to justify the extermination of men.” (FANON, 2008, p. 17)

simbólico), o homem de cor, por vezes estrangeiro em sua própria terra (e quiçá em seu próprio corpo), é obrigado a buscar novas formas de conceber a realidade, encontrar novas formas de representação. Pode-se concluir preliminarmente a partir disso, que a identidade é construído, sempre passível de negociação e de reconfiguração.

2. A(s) identidade(s) na Lei: projetos em Educação

Dentro desse contexto de negociação de identidades, deslocamo-nos para o contexto escolar, onde se faz necessária a conscientização de um olhar sobre o Outro que não o inferiorize. Acreditamos que essa conscientização teria como âmbito privilegiado uma prática de políticas de diversidade inseridas no ambiente da escola e da própria Educação – que dentre outras coisas, são também *discursos*. Passamos, então, a fazer algumas considerações sobre as relações entre raça e a educação no Brasil na esfera das lutas de direito – que estão intimamente ligadas aos discursos de normalização comumente propagados na sociedade. Essa questão foi introduzida recentemente no sistema educacional brasileiro em âmbito federal com a implementação da Lei 10.639/03, de 09 de janeiro de 2003, sancionada pelo então presidente da República na época, Luiz Inácio Lula da Silva, “por meio da qual se torna obrigatório o ensino da História e Culturas Africanas e Afro-brasileiras” (CAVALLEIRO, 2005, p.14) em todas as escolas de nível fundamental e médio. A implementação dessa lei demonstra, assim, uma preocupação de usar a educação como uma ferramenta ideológica de combate ao preconceito racial e como moeda de pagamento de uma dívida com a parcela negra da população em relação à sua participação na construção de uma “nacionalidade brasileira”.

A adoção da Lei 10.639/03, no entanto, não deve ser entendida como um ato político do poder público tomado de forma isolada e fragmentada, mas posicionada, em grande parte, como resultado do peso exercido pela trajetória dos movimentos sociais negros no Brasil, que, desde a década de 50, reivindicavam a inserção dessas vozes no sistema educacional brasileiro e que nos anos 80/90, apresentaram em suas agendas, temas como o combate ao racismo, a valorização da cultura negra, o posicionamento da mulher de cor, a inserção desses sujeitos na Educação e no mercado de trabalho, dentre outros. A articulação dos negros em prol de seus interesses político-sociais foi marcada por importantes eventos nesse período, tais como a *Convenção Nacional do Negro pela Constituinte*, em 1987 e a *Marcha Zumbi dos Palmares Contra o Racismo, Pela Cidadania e a Vida*, em 1995. Naquela ocasião, entregou-se ao então Presidente da República, Fernando Henrique Cardoso, o *Programa de Superação do Racismo e Desigualdade Racial*, que almejava o monitoramento de material didático e programas educativos, bem como a qualificação dos docentes para o trabalho com uma educação antirracista (SANTOS, 2005).

De acordo com Sales Augusto dos Santos (2005), que faz um estudo acerca da implementação dessa lei, a educação antirracista consiste em questionar valores outorgados em relação ao sujeito de cor – valores esses mediados e passíveis de subversão na própria linguagem. O autor ainda pontua que contabilizaram-se, como antecedentes dessa lei federal, a adoção de outras leis municipais e estaduais que asseguraram a inserção de importantes pautas das reivindicações dos movimentos sociais negros na política educacional. Assim, em lugares como Salvador e Belo

Horizonte (1990), Teresina (1998/99), Bahia (1989), Porto Alegre (1991), Belém (1994), Aracaju (1994/95), São Paulo e Brasília (1996), aprovaram-se leis prevendo a valorização da identidade negra e de sua importância na história do Brasil, enfatizando suas contribuições políticas, econômicas e sociais, além das culturais. As leis promulgadas previram, ainda, no campo da educação, o ensino da história dos negros (com dupla ênfase em África e Brasil), a discussão das condições sociais do negro na sociedade brasileira atual, a proibição de livros didáticos que atribuíam valores desqualificadores aos negros, bem como a adoção de estratégias para preparar e qualificar os docentes para o trabalho com uma educação antirracista. Por isso, vemos a Lei 10.639/03 também como fruto das lutas desses movimentos da negritude, que, em sua pluralidade, ajudaram e continuam a ajudar na melhor percepção desse grande mar em trânsito que é a dita “identidade negra”.

Entretanto, não se deve acreditar que a Lei 10.639/03 por si só garanta o fim das práticas racistas e discriminatórias nos ambientes escolares, pois, conforme asseverou Santos (2005), a mesma possui um caráter genérico e cheio de falhas, principalmente no que tange aos recursos de fiscalização de discursividades: ela não estabelece as metas, nem os órgãos responsáveis pela sua execução, assim como não estabelece metas e estratégias para a qualificação dos docentes. A Lei também é omissa no tocante ao ensino de nível superior, principalmente em relação aos cursos de formação de professores. Outra falha apontada pelo autor é a atribuição da discussão dessas questões de alteridade nas escolas de ensino fundamental, relegando às disciplinas de Educação Artística, Literatura e História Brasileiras a responsabilidade da temática, ao invés de atribuí-la à grande área das ditas ciências humanas, que abarcaria todas as disciplinas agrupadas nesse campo. Com a promulgação da Lei 10.639/03, as escolas estão obrigadas a inserir em seus currículos e práticas pedagógicas conteúdos, temas e atividades voltadas para o combate à desigualdade e ao preconceito racial. Entretanto, segundo Eliane dos Santos Cavalleiro (2005), promover uma educação antirracista necessita que os docentes disponham de informações e conhecimentos estratégicos que possibilitem um melhor entendimento do racismo, da história da África e principalmente das trajetórias dos movimentos sociais negros no Brasil. Para a autora, a arquitetura de um projeto educacional antirracista capaz de romper com os pressupostos educacionais de uma tradição branca e ocidental, numa perspectiva de longa duração, requer materiais didáticos que contemplem satisfatoriamente os temas destacados pela Lei 10.639/03 e insiram no interior das escolas o debate sobre essas questões no Brasil.

Nessa mesma esteira, Nilma Lino Gomes (2005) considera importante que os professores apropriem-se de alguns temas, termos e conceitos-chaves que permeiam os debates sobre a questão racial no Brasil, tais como “identidade”, “identidade negra”, “raça”, “etnia”, “racismo”, “etnocentrismo”, “preconceito racial”, “discriminação racial” e “democracia racial”. Assim como Cavalleiro (2005), Gomes (2005) também enfatiza a necessidade de os professores conhecerem a trajetória dos movimentos sociais negros no Brasil em vistas de aprofundarem mais na redefinição e no redimensionamento desses conceitos, atribuindo-lhes valores e interpretações políticas, através de denúncias e olhares sobre a sociedade.

Deve-se vislumbrar, então, que a inserção da temática racial nas escolas na perspectiva de questionar as práticas racistas permite aos operadores pedagógicos

construírem espaços de contribuição na construção de identidades com o intuito de obter uma reflexão crítica sobre o preconceito e a dicotomia racial. Nesse sentido, para Carlos Alberto Medeiros (2005), uma educação antirracista favorece a ressignificação do espaço escolar, que passaria a ser visto como instrumento de transformação da sociedade, e não de reprodução de hierarquias de poder via discursos de normalização.

Como desdobramento da Lei 10.639/03, coloca-se ao sistema educacional brasileiro a obrigatoriedade de desenvolver um projeto educacional que contribua para uma melhor compreensão da(s) identidade(s) negra(s) e que favoreça o combate às práticas de discriminação racial nos espaços escolares. Como a construção da identidade perpassa pela linguagem, a instituição de um modelo desse tipo de educação requer o contato e manuseio cotidiano de materiais didáticos que contemplem satisfatoriamente os temas destacados pela Lei 10.639/03 e que insiram no interior das escolas o debate sobre essas questões, permitindo a todos os envolvidos no processo ensino-aprendizagem a participação nesse processo. À luz dessas considerações, focaremos adiante a investigação desses materiais didáticos em um estudo de caso.

3. “Investigando” discursos: os livros didáticos

Segue-se, então, a investigação em alguns materiais didáticos utilizados nas séries iniciais do ensino fundamental pela Escola Municipal Narciso Rabelo, em Manhumirim (MG). Procuramos encontrar nesses materiais a existência de textos, imagens, figuras e outros elementos indiciários de uma educação que se pretende antirracista. À luz da Lei 10.639/03, optou-se em pesquisar indícios de uma educação antirracista no calendário escolar, nos livros didáticos e nos planejamentos atualmente seguidos pela escola escolhida. Contudo, é necessário ressaltar que, nas disciplinas das séries iniciais do ensino fundamental, excetuando-se a História, a Educação Artística e a Literatura, as questões de raça não possuem um espaço especial no currículo. Dessa forma, elas são trabalhadas numa perspectiva transversal e interdisciplinar.

Em uma etapa primária da pesquisa, na qual pôde-se observar o funcionamento da escola de um modo mais geral, foi possível perceber que grande parte das crianças atendidas pela escola nas séries iniciais do ensino fundamental origina-se de dois bairros da cidade: o bairro Santa Rita e o bairro São Vicente. Esses dois lugares divisam com o espaço no qual a escola está localizada. Outro fator a ser considerado é o de que a população desses bairros é constituída preponderantemente de famílias economicamente menos favorecidas e de majoritária descendência negra, corroborando, em certa medida, com a intensidade da negação do acesso aos bens sociais e culturais aos jovens de origem negra das camadas mais populares.

De acordo com a coordenadora pedagógica e a vice-diretora do colégio, a escola não segue nenhum livro didático indicado pelos programas do governo federal e estadual. Os planejamentos das atividades, temas, conteúdos e práticas desenvolvidas pelos professores têm como referência os *Cadernos de Orientações para a Organização do Ciclo Inicial de Alfabetização*, do Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita - CEALE. Trata-se de uma publicação da Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais, SEEMG, trazendo as diretrizes para o processo ensino-aprendizagem no ciclo inicial de alfabetização. Elas enfatizam

a apropriação do sistema de escrita alfabético-ortográfico, bem como o desenvolvimento de capacidades motoras e cognitivas pertinentes a esse processo e a inserção e participação do indivíduo na cultura escrita, abrangendo capacidades de uso do sistema de escrita e de seus equipamentos e instrumentos de compreensão e na produção de textos, em diversas situações ou práticas sociais (SEEMG, 2005, p. 9).

Essa inserção do indivíduo na cultura letrada visa a preparação dos alunos do ciclo inicial para o êxito da realização da Prova Brasil. Realizada a cada dois anos, essa prova avalia as capacidades de leitura em Língua Portuguesa e de resolução de problemas em Matemática. Seus objetivos são, basicamente, os de

contribuir para a melhoria da qualidade do ensino, redução de desigualdades e democratização do ensino público e buscar o desenvolvimento de uma cultura avaliativa que estimule o controle social sobre os processos e resultados de ensino (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2009, p. 15 e 16).

Por essa razão, os cadernos orientam aos professores sobre as capacidades cognitivas relacionadas à escrita e à leitura a serem desenvolvidas com os alunos nas séries iniciais do ensino fundamental, exemplificando com atividades para serem trabalhadas. As capacidades que os alunos devem desenvolver nas diferentes etapas do processo ensino-aprendizado no ciclo inicial vão da compreensão das

diferenças existentes entre os sinais do sistema de escrita alfabético-ortográfico e outras formas gráficas e sistemas de representação até a redação de textos curtos adequados ao gênero, objetivo do texto, ao destinatário, às convenções gráficas apropriadas ao gênero, às convenções ortográficas (SEEMG, 2005, p.11-13).

Assim, os professores do ciclo inicial da Escola Municipal Narciso Rabelo elaboram seus planejamentos (nos quais constam os conteúdos, temas e atividades a serem desenvolvidas no decurso do ano letivo) em consonância com as orientações dos cadernos do CEALE. Para esta pesquisa, utilizou-se o volume 05 desses cadernos porque nele se encontram as capacidades e sugestões de atividades em Língua Portuguesa, estando, portanto, mais próximo da área da Literatura Brasileira – definida pela Lei 10.639/03 como área de abordagem do ensino da História da África, dos Africanos e das contribuições sociais, políticas e econômicas dos negros no Brasil.

Quando objetiva-se a redução das desigualdades no Ensino (como mencionado nos objetivos da Prova Brasil), visa-se reduzir, *a priori*, as discrepâncias verificadas nas práticas pedagógicas e nos resultados do aprendizado cognitivo no sistema educacional brasileiro. Porém, esse trabalho também caminha no sentido de reduzir as desigualdades nos aspectos sociais, como o preconceito e a discriminação raciais, que influenciam significativamente no processo ensino-aprendizado. Para isso, a escola deve proporcionar aos alunos, através dos materiais didáticos, o contato diário com textos, figuras, imagens e outros elementos que desenvolvam conceitos, atitudes e comportamentos de normalização que contestem a ideologia da superioridade racial, seja ela branca ou não. De acordo com Santos (2005), o preconceito racial e a discriminação na escola têm, como

efeitos nocivos, a baixa autoestima, as ideias de inferioridade/superioridade, a rejeição ao Outro, a pouca ou nenhuma participação em sala de aula, a timidez, a ausência de pertencimento racial, as dificuldades no processo de aprendizagem, a recusa em ir à escola e a evasão escolar.

Em atendimento à exigência da Lei 10.639/03 no Calendário Escolar, o dia 20/11 consta como Dia Nacional da Consciência Negra. Nos planejamentos de todas as séries iniciais do ensino fundamental da escola pesquisada, o dia 20/11 está relacionado como data comemorativa, mostrando, dessa forma, uma adequação à proposta da Lei Federal. O caderno do CEALE analisado, ou seja, o volume 05, também está de acordo com a proposta da Lei, apesar da questão do negro ter sido pouco contemplada: das 27 atividades sugeridas aos professores, apenas em duas, nas atividades 21 e 23, às páginas 41 e 43, encontrou-se figuras de negros. Na atividade 21 há uma foto sobre a campanha de vacinação contra a paralisia infantil em que aparecem seis pessoas: cinco crianças, sendo duas negras, e uma jovem, a ginasta Daiane dos Santos. Na atividade 23 há uma reprodução de uma matéria de jornal sobre as conquistas esportivas da ginasta.

Excetuando-se as supracitadas, nas demais atividades não se encontrou nenhuma referência ao preconceito, ao racismo, ou à desigualdade racial. Também não se encontrou nos textos das atividades nenhuma referência aos termos que permeiam os debates sobre a questão racial no Brasil. Os termos “identidade”, “identidade negra”, “raça”, “etnia”, “racismo”, “etnocentrismo”, “preconceito racial”, “discriminação racial” e “democracia racial” estão totalmente ausentes nos textos e ilustrações utilizados nas atividades. Estão ausentes ainda nas atividades quaisquer referências à história da África, dos negros e da importância dos movimentos sociais negros na história do país. Assim, cabe constatar que nesse material de orientações de práticas pedagógicas, elaborado em instância governamental, tanto os textos quanto as imagens exploram ainda de maneira incipiente a diversidade racial da sociedade brasileira no sentido de promover uma educação antirracista.

Nos planejamentos dos docentes, foram pesquisados os temas, conteúdos e atividades propostas para as áreas de Português, História e Geografia por se aproximarem mais das áreas definidas pela Lei 10.639/03. Em nenhum deles, no entanto, houve referências diretas à questão racial, à cultura negra ou às contribuições dos negros no desenvolvimento cultural, social e político do país. Foi somente nos conteúdos previstos para o quarto bimestre que indícios da questão racial apareceram. Nos planejamentos para o 1º e 2º anos, as referências à diversidade racial surgiram encampadas pela Diversidade Cultural. Por meio dela, o professor se propõe a “mostrar que existem crianças de várias etnias e culturas e ensinar a respeitar as diferenças” (E. M. Narciso Rabelo, 2011). No planejamento para o 3º ano, a questão racial pode ser subentendida no conteúdo “Brasil: um país diverso e Influências Culturais” (E. M. Narciso Rabelo, 2011). É importante ressaltar que a temática racial ainda está encampada pela temática cultural nesses casos. No planejamento para o 4º ano, apesar do conteúdo de História voltar-se mais para o diálogo entre a história local, estadual e a nacional, não houve nenhuma referência à questão racial. Os temas sugerem mais o aprendizado dos aspectos político-administrativos e dos aspectos econômicos do município, do estado e do país. No conteúdo “Brasileiros de Minas (habitantes: brancos, negros, mulatos, índios)” (E. M. Narciso Rabelo, 2011), cogita-se a presença da temática racial. Já o planejamento do 5º

ano deixa margens para o entendimento de que a temática racial provavelmente se fará mais presente nos debates e atividades da sala de aula, pois os conteúdos de História versam sobre a História do Brasil, desde a colonização até a república, e os conteúdos de Geografia para o quarto bimestre referem-se à população brasileira, sua formação e distribuição no território nacional.

O que se pôde perceber analisando esses materiais da Escola Municipal Narciso Rabelo é que a ausência de termos pertinentes aos debates sobre a questão racial, tanto nos materiais de referências, quanto nos planejamentos, deixam dúvidas acerca da presença efetiva e verificável de uma educação antirracista nas escolas. Considerando que o dia 20/11 aparece em todos os planejamentos como data comemorativa, parece que a questão da raça e da(s) identidade(s) negra(s) ainda é trabalhada de forma isolada, fragmentada, factual como celebração comemorativa em um caráter explicitamente distante e exótico de um único dia, e não como uma construção cotidiana de alteridade.

Ao que parece, passados oito anos da aprovação da Lei 10.639/03, as diretrizes sobre o ensino das questões da(s) negritude(s), sob o enfoque das áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileira no ciclo fundamental ainda carecem de estratégias mais eficientes de implementação e precisam ser melhor supervisionadas pelos órgãos educacionais competentes. Afinal, como sujeitos de direito, é preciso que façamos a Lei Jurídica se cumprir como princípio normativo do comportamento e do desenvolvimento social, tornando, pela formação e informação, as práticas preconceituosas e discriminatórias ausentes nos espaços escolares e, conseqüentemente, na sociedade em geral.

4. Considerações finais

Com a sanção da Lei 10.639/03, o trabalho dos operadores pedagógicos incorporou a proposta de se empenharem na superação de um sistema escolar racista reprodutor das desigualdades raciais e sociais e na superação de um sistema educacional marcado, numa perspectiva histórica de longa duração, por um processo educativo formalizado em uma dominação cultural e social que desqualifica as contribuições do continente africano e dos negros na identidade nacional.

A realização eficiente dessa dupla tarefa exige por parte dos órgãos e das autoridades políticas educacionais uma reformulação nas estruturas curriculares em todos os níveis de ensino, pois, é necessário que os currículos escolares contemplem em seus temas e conteúdos o resgate do histórico e da importância da trajetória dos negros na sociedade brasileira nas dimensões políticas, econômicas e sociais. Não basta apenas proibir que os livros didáticos veiculem textos, figuras e imagens que atribuam valores pejorativos aos negros. É preciso cuidar também para que os materiais didáticos não se omitam sobre a temática racial, seja ela direcionada ao negro ou não.

Por outro lado, a promoção de uma educação antirracista exige da parte dos professores o compromisso individual e profissional de reconhecerem que uma possível estrutura social racista pode estar em voga em pequenos atos que escapam-nos e passam despercebidos. Assim como Fanon (2008), cremos que a vigilância da linguagem

é importante nesse sentido, pois é através do discurso na educação que se combate essa estrutura que subjuga o sujeito de cor. Segundo Gomes (2005), cabe aos professores buscar elementos que favoreçam a compreensão dessa estrutura racista numa perspectiva histórica, social e antropológica. Os professores devem buscar elementos que orientem sua prática pedagógica possibilitando-lhes a criação de espaços nos quais os alunos se defrontem com a realidade de negação do acesso aos bens sociais, culturais e econômicos aos jovens de origem negra e das camadas mais populares. Esses espaços devem favorecer ainda aos alunos à reflexão crítica sobre os mecanismos de exclusão que atuam eficientemente na sociedade brasileira a fim de que possam construir-se, tornando-se sujeitos de sua própria história.

REFERÊNCIAS

APPIAH, Kwame Anthony. "A invenção da África". In: APPIAH, Kwame Anthony. **Na casa de meu pai: a África na filosofia da cultura**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997, p. 19-51.

APPIAH, Kwame Anthony. "Race". In: LENTRICCHIA, F.; MCLAUGHLIN T. **Critical terms for literary theory**. Chicago: The University of Chicago Press, 1990.

BELSEY, Catherine. "Addressing the subject". In: BELSEY, Catherine. **Critical Practice**. London: Methuen, 1980.

BRASIL. Ministério Da Educação. Instituto de Ensino e Pesquisa. **Prova Brasil: Plano de Desenvolvimento da Educação – Matrizes e referências, temas, tópicos e descritores**. Brasília: INEP, 2009.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. "Introdução". In: SECRETARIA DE EDUCAÇÃO CONTINUADA, ALFABETIZAÇÃO E DIVERSIDADE. **Educação antirracista: caminhos abertos pela Lei Federal 10.639/03**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

FANON, Frantz. **Black Skin, White Masks**. New York: Grove, 2008.

GOMES, Nilma Lino. "Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre questão racial no Brasil: uma breve discussão". In: SECRETARIA DE EDUCAÇÃO CONTINUADA, ALFABETIZAÇÃO E DIVERSIDADE. **Educação antirracista: caminhos abertos pela Lei Federal 10.639/03**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Trad. Tomáz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

MEDEIROS, Carlos Alberto. Ação afirmativa no Brasil: um debate em curso. In: SANTOS, Sales Augusto (org.) **Ações afirmativas e combate ao racismo nas Américas**. Brasília: Ministério da Educação: UNESCO, 2005.

SANTOS, Sales Augusto dos. "A Lei 10.639/03 como fruto da luta antirracista do Movimento Negro". In: SECRETARIA DE EDUCAÇÃO CONTINUADA, ALFABETIZAÇÃO E DIVERSIDADE. **Educação antirracista: caminhos abertos pela Lei Federal 10.639/03**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.