

Apontamentos sobre relações étnico-raciais na escola

Yamília de Paula Siqueira

Larissa Franco de Mello Aquino Pinheiro

Cleyde Rodrigues Amorim

O artigo apresenta apontamentos que auxiliam a compreender como tem acontecido o ensino da história e cultura afro-brasileira nas escolas, tendo como referência uma escola estadual de ensino médio localizada em Vitória, no Espírito Santo. Faremos uma breve apresentação de como ocorreu a luta do movimento negro em favor dessa política educacional. Em seguida, apresentaremos como se deu a regulamentação, a complementação da legislação e finalmente os desafios de sua aplicabilidade nas escolas brasileiras. Quanto à metodologia, optamos por realizar uma pesquisa bibliográfica que combinamos com apontamentos da pesquisa de campo produzidos durante o período de iniciação à docência na escola.

Palavras-chave: sociologia, questão racial, história e cultura afro-brasileira, racismo bullying na escola pública

Notes on Ethno-Racial Relations at School presents notes that help to understand how has happened the teaching of Afro-Brazilian history and culture in schools, having as reference a state high school located in the city of Vitória, Espírito Santo. We will give a brief presentation of how the struggle of the black movement in favor of this educational policy occurred. Next, we will present how the regulation and the complementation of legislation were given, and finally the challenges of its applicability in Brazilian schools. As for the methodology, we chose to carry out a bibliographical research that we combined with field survey notes produced during the period of initiation to teaching at the school.

Keywords: sociology, racial issue, Afro-Brazilian history and culture, racism, bullying in public school

As relações étnico-raciais na escola

A lei nº 10.639/2003 e as relações étnico-raciais na escola surgiram como tema de pesquisa 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. A escolha pela temática ocorreu devido à nossa inserção em uma escola de ensino médio na cidade de Vitória, no Espírito Santo, por meio do Programa

Yamília de Paula Siqueira é mestra pelo Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação (PPGMPE) da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes).

E-mail: [yamília.siqueira@hotmail.com](mailto:yamilia.siqueira@hotmail.com)

Larissa Franco de Mello Aquino Pinheiro é doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Ufes, mestra pelo Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais (PGCS) da Ufes e mestra em Ensino de Humanidades pelo Instituto Federal do Espírito Santo (Ifes).
E-mail: larissafma@gmail.com

Cleyde Rodrigues Amorim é professora e pesquisadora do Departamento de Educação, Política e Sociedade e do PPGMPE da Ufes. É membro do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros (Neab) da mesma universidade. doutora pelo Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social (PPGAS) da Universidade de São Paulo.
E-mail: cleyde.amorim@ufes.br

Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid)¹ e do estágio supervisionado no curso de ciências sociais da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes), em 2014 e 2015.

Desse modo, este artigo é resultado de um somatório de reflexões realizadas durante as aulas de licenciatura em sociologia, acrescidas de observações realizadas na escola e durante o Pibid². De modo geral, acompanhando a rotina escolar, foi constatado um déficit em relação ao tema das relações étnico-raciais. De fato, trata-se de um tema urgente a ser debatido nas escolas. Nosso objetivo é identificar como se apresentam as relações étnico-raciais em uma escola pública e como essas se desenvolvem em relação à lei nº 10.639/2003. Depois de dois anos acompanhando a rotina escolar, observamos muitos problemas ligados às diferenças étnico-raciais, manifestadas em *bullying*, por vezes aparentes, por vezes velados/dissimulados, que na verdade são atos de racismo. Ao mesmo tempo, percebemos uma reação por parte de alunos afrodescendentes no sentido da afirmação da identidade e de pertencimento à cultura negra.

No ensino médio, a disciplina de sociologia tem sido a porta de entrada para se discutir temas relacionados à diversidade, sendo que em 2015 foi promovido um projeto na escola que buscou discutir os efeitos das desigualdades étnico-raciais no país e refletir acerca das posições sociais de negros e negras no contexto brasileiro³. Esse trabalho teve como pano de fundo alguns acontecimentos ocorridos na escola anteriormente, relacionados a alguns casos de preconceito e racismo contra estudantes afrodescendentes que serão explicitados mais adiante.

A escola em que a pesquisa foi realizada está localizada em um bairro considerado nobre na capital do Espírito Santo. No entanto, atende a uma clientela de alunos de nível socioeconômico baixo a médio, em sua maioria formada por afrodescendentes, oriundos das regiões da periferia da Grande Vitória. Trata-se de uma escola com boa infraestrutura, grupo de bons professores e equipe pedagógica atuante. Além disso, a instituição de ensino oferece cursos técnicos profissionalizantes e tem um centro de línguas de referência, oferecido pela Secretaria de Estado da Educação (Sedu/ES). A escola recebe uma grande demanda de alunos devido a essas características.

Nos anos que foram realizadas as observações, a escola recebia estudantes nos três turnos, matutino, vespertino e noturno. Cada uma das 17 turmas contava com aproximadamente 40 alunos, atendendo cerca de 700 matriculados no ensino médio. O aluno, no ato da matrícula, poderia optar pelo curso técnico integrado, realizando o ensino médio juntamente com o técnico em quatro anos. Os professores que trabalham na escola são funcionários da rede estadual de ensino, em grande parte constituída por professores efetivos, justamente pelo fato de a escola estar situada em uma área de fácil acesso e ser considerada uma escola referência de ensino. Atualmente, a escola faz parte do novo programa da Sedu/ES, denominado *Escola Viva*⁴, e oferece ensino em tempo integral aos alunos.

1. O Pibid Ciências Sociais visa desenvolver experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes inovadoras e interdisciplinares no ensino da sociologia no ensino médio, valorizando a experimentação, a criatividade e a inovação na construção de alternativas didático-pedagógicas. Trata-se de um projeto de formação docente norteado pelos princípios de valorização do contexto/cultura escolar, da atitude investigativa no processo ensino-aprendizagem, da superação da dicotomia teoria-prática no exercício do magistério, do desenvolvimento de uma perspectiva crítica e reflexiva no tratamento dos conceitos, temas e teorias e da valorização da inovação e da interdisciplinaridade na prática pedagógica docente.

2. As duas primeiras autoras foram bolsistas do Pibid de março de 2014 a março de 2016, e nesse período foram utilizados diários de campo, método requisitado pela coordenação do Pibid Ciências Sociais, de forma a produzirmos possíveis dados para pesquisas.

3. O projeto intitulado *Sankofa* foi idealizado pela professora de sociologia a partir do tema da promoção da igualdade étnico-racial na escola, em cumprimento da lei nº 10.639/03, e se organizou em três eixos: "Desmistificando a democracia racial no Brasil"; "Pensando sobre a exclusão e as oportunidades do povo negro na sociedade brasileira"; e "Valorizando as identidades e a cultura afro-brasileira". O projeto teve como público-alvo sete turmas do terceiro ano do ensino médio. *Sankofa* é um símbolo de origem africana que significa transformações.

4. O *Escola Viva* é um programa que prepara, descobre e trabalha os diversos potenciais dos alunos. Com gestão, pedagogia e monitoramento de resultados adequados, ele implementa um novo modelo de escola pública no qual estudantes e professores desenvolvem juntos as competências que a vida e o mercado exigem. Disponível em: <http://escolaviva.es.gov.br/> (acesso em: 10 jun. 2018).

A análise acerca das relações étnico-raciais na escola ocorreu sob um olhar antropológico, com coletas de dados registrados em nossos diários de campo mais análise bibliográfica. Para chegarmos ao universo da escola em si, é importante ressaltar o percurso da inserção da temática das relações étnico-raciais nas escolas que se inicia com a promulgação da lei nº 9.394/1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação [LDB]) que inclui no currículo a obrigatoriedade da temática “História e cultura afro-brasileira e indígena”⁵. Buscando entender melhor essas alterações, apresentaremos nas próximas linhas 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 por políticas públicas afirmativas

Desde o seu 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 a Frente Negra Brasileira, que lutava na década de 1930 por uma educação que contemplasse a história da África e dos povos negros, e, além disso, combatesse práticas discriminatórias na escola. Em 1940, 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 Fernandes⁶, que, juntamente, com outros estudiosos brasileiros, se lançava contra o mito da democracia racial (BRASIL, 2013)⁷.

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 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 as conquistas da Constituição de 1988, não foram implementadas medidas efetivas para o combate às desigualdades raciais, mas o fato de a temática vir à tona “[...] 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).

Em 20 de novembro de 1995 ocorreu, em Brasília, a Marcha Zumbi dos Palmares, que reuniu aproximadamente 30 mil pessoas e chamou a

5. Alterada a posteriori pela lei nº 10.639/2003, que, por sua vez, foi complementada pela lei nº 11.645/2008.

6. Consultar pesquisa de autoria de Florestan Fernandes, intitulada *A integração do negro na sociedade de classes* (1978[1964]).

7. A crença na democracia racial no Brasil deriva da concepção de que não haveria racismo no país, pois as relações entre senhores e escravizados teriam sido cordiais e até afetuosas. Essa concepção é atribuída principalmente ao sociólogo Gilberto Freyre e sua obra *Casa-grande & senzala*, publicada em 1933, embora Freyre não tenha usado o termo explicitamente nesse trabalho. Ele e outros estudiosos passaram a usar o termo posteriormente.

atenção nacional para o tema. A finalidade do ato foi denunciar a ausência de políticas públicas para a população negra. 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” (BRASIL, 2013). 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 gerou 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 pessoas de baixa renda foram adotados com o objetivo de preparar grupos excluídos para o ingresso na universidade. Tais iniciativas influenciaram, mais tarde, a abertura de cotas para estudantes afrodescendentes nas universidades públicas brasileiras (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 de legislação oriundas do próprio movimento. Houve expressivo aumento no número de estudos e pesquisas sobre a situação racial no país, muitos deles financiados por entidades internacionais como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) e Fundação Ford (DA ROCHA, 2006).

Estudos do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e do Instituto de Pesquisas Econômicas Aplicadas (Ipea) se destacaram 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 para 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 (*Idem, ibid.*).

A III Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata, ocorrida em Durban, na África do Sul, em 2001, foi um marco nas discussões sobre as relações raciais no Brasil. A partir disso, houve 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.

Durante o governo Lula⁸, foi assinada a lei nº 10.639/03, que tem como finalidade incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e cultura afro-brasileira”. Com isso, o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira no sistema de educação básica, em disciplinas específicas de história, português e artes, se tornou obrigatória. A

8. Nesse mesmo período, o governo sofreu com críticas à reforma universitária, que de fato se desenvolveu no âmbito de um programa controverso, o Programa Universidade para Todos (Prouni), na medida em que se instituíam políticas públicas para jovens pobres e excluídos do ensino superior dentro do setor privado de ensino, por meio de parcerias público-privadas. Isso suscitou protestos do Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (Andes) e do próprio movimento negro, que, por sua vez, ficou dividido. Sua grande expectativa era a aprovação do Estatuto da Igualdade Racial, que trazia em seu bojo o direcionamento mais recente do movimento, referente a ocupar os espaços na vida social brasileira (DA ROCHA, 2006).

lei é fruto de um processo que visa à retificação histórica de um currículo oficial que perpetuou ausência da cultura e das raízes ancestrais de parte considerável da população brasileira (SANTOS, 2010).

A promulgação da lei nº 10.639/03 foi importante, mas não suficiente. Foram realizadas reuniões em vários lugares do país e as entidades negras reclamavam a presença de uma representação no primeiro escalão do governo. No mesmo ano, o presidente Lula criou a Secretaria Especial de Políticas de Promoção de Igualdade Racial (Seppir)⁹, com *status* de ministério, que existiu até 2016. Naquele momento, Matilde Ribeiro, representante do movimento negro, assumiu a chefia do órgão e o governo demonstrou interesse pela necessidade de se implementar políticas públicas afirmativas (DA ROCHA, 2006).

Esse debate visou contribuir para a compreensão do processo histórico e cultural relacionado não apenas às relações de trabalho, mas também às políticas afirmativas, que abrem espaço para o “(...) resgate da identidade e auto-estima dos integrantes da comunidade afrodescendente brasileira que condicionara a fomentação de um sentimento de pertencimento a um povo” (SANTOS, 2010, p. 42).

Após termos discorrido brevemente sobre o papel do movimento negro em favor de políticas afirmativas, em especial na área da educação, discutir, na seção a seguir, as dificuldades de aplicação das mesmas nas escolas, em especial da lei nº 10.639/03.

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

Embora a lei nº 10.639/03 tenha diretrizes para facilitar a aplicabilidade nas escolas, a literatura narra várias dificuldades de sua aplicação. Foi sancionada a lei nº 10.639/03 e posteriormente a lei nº 11.645/08, contudo, segundo Santos (2010, p. 43) essas políticas curriculares oficiais não refletem o pensamento dos docentes e das demais pessoas que estão cotidianamente nas escolas, uma vez que raramente elas estão inseridas nas discussões de novas propostas governamentais, o que acaba fragilizando a sua aplicação nas escolas posteriormente.

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 aos professores, o currículo documental passa de pré-ativo a ativo, pois os professores são convocados a se enquadrarem na lógica de legitimação desse currículo. A fim de adaptá-lo às mudanças propostas sem que haja rejeição e se torne alvo de resistência, assim como ocorreu com o currículo oficial, o governo dispõe de um meio considerado complementar ao processo oficial: o livro didático.

A lei por si só não seria suficiente para mudar ou inserir uma nova prática escolar. Conforme Chervel (1990 *apud* SANTOS, 2010), seria necessário que ela atendesse à realidade escolar libertando-a da demanda de satisfação

9. 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).

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 secundária. Além disso, percebe-se uma falta de valorização dele na composição da diversidade étnico-cultural da formação do país.

E para mudar ou intervir nessa visão não é suficiente a implementação da lei nº 10.639/03 por si só. Para que ganhe vida, faz-se 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 cotidianas, ou seja, nos conteúdos ministrados em sala de aula, 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, o investimento na formação de professores necessita de um modo geral de uma “(...) reorganização tanto em termos de conhecimento, como em termos pedagógicos”, como colocam Oliveira, Sales e Gouvêa (2014, p. 21). Segundo esses autores, 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.

De acordo com pesquisas na área, as dificuldades de efetivação da lei, segundo a opinião de professores em sala de aula, estão relacionadas à falta de formação acadêmica inicial, de formação continuada e de materiais necessários que não dão suporte para o professor trabalhar o conteúdo em aula. Outras dificuldades são relacionadas a questões de conflito pessoal e ideológico dos próprios professores, como as 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) de sua aplicabilidade, pois a ausência de indagação e o silêncio impedem propostas pertinentes para soluções dos devidos casos de discordância à própria lei.

Conforme Oliveira, Sales, Gouvêa (2014), independentemente de qualquer uma dessas dificuldades apresentadas para que a lei obtenha resultados, é importante que haja um esforço por parte 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, é necessária a implantação de ações de natureza política, acadêmica e pessoal para superar as ausências,

invisibilidades e concepções hegemônicas do currículo sobre relações étnico-raciais que ainda se fazem presentes.

Discutindo sobre a diversidade étnico-racial na escola, Mori e Amorim (2011, p. 119) consideram que essa instituição é o espaço privilegiado para que a valorização da diversidade cultural seja pautada e entendida no contexto histórico. Para essas autoras:

É nas relações rotineiras do ambiente escolar que as diferenças são convertidas em desigualdades no que se refere à hierarquização de padrões e valores culturais. Este é o espaço onde os indivíduos constroem e delimitam as suas fronteiras identitárias, sempre levando em conta a sua etnicidade, a sua cultura. As dificuldades do diálogo entre os grupos sociais que são culturalmente diferentes atem-se a certeza de um saber hegemônico, eurocêntrico que não atende as necessidades e realidades de nossos alunos, que transformam os processos escolares como discursos prontos e vazios de condição melhor de vida, futuro melhor, etc. Neste sentido, compreender que a dificuldade de valorização da diversidade cultural no ambiente escolar advém de um processo histórico, dado através de uma articulação entre padrões culturais e a instituição escola, é uma necessidade e possibilita fazer com que professores reavaliem suas práticas pedagógicas, rompendo com a perpetuação do saber eurocêntrico.

Na próxima seção, chegaremos à experiência vivida na escola, ocasião em que pudemos observar de perto como se procedem as relações étnico-raciais no cotidiano escolar.

Analisando as relações étnico-raciais na escola

O ensino médio é a etapa da educação básica em que se verifica uma 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).

No trabalho de campo, constatamos que, de modo geral, se percebe a falta de debate na escola a respeito dos estudos referentes aos elementos da cultura negra. Ademais, há dificuldade de acesso a materiais educativos de qualidade que discutam de forma crítica aspectos relacionados à influência da cultura africana. Na maior parte das vezes, ou quase sempre, se assume a cultura do branco como legítima ou como a única a ser considerada, restando ao negro permanecer em uma 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, observamos que, pela falta de conhecimento e pelo fato de o tema não ser devidamente problematizado, não se ultrapassa 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 modo geral, a escola não dá conta de problematizar o assunto. Ao mesmo tempo, se percebe que alunos negros se esforçam na tentativa de criar estratégias de resistência e de autoafirmação de sua identidade, principalmente em termos estéticos, o que pode ser constatado na escola, como verificamos no caso do concurso realizado apresentado mais adiante.

O discurso pedagógico, ao privilegiar a questão racial, não gira somente em torno de conceitos, disciplinas e saberes escolares, mas também aborda a comunidade negra referindo-se ao seu pertencimento étnico-racial, à sua condição socioeconômica, à sua cultura, ao seu grupo geracional, aos valores de gênero etc. A partir desses discursos sobre o corpo do negro, são reproduzidos, consciente ou inconscientemente, estereótipos e preconceitos (GOMES, 2012). Fredrik Barth (2005), um dos autores mais utilizados na literatura antropológica brasileira, apresenta uma postura interacionista em relação à questão étnica, ou seja, a adscrição e a autoadscrição têm a característica essencial de organizarem a interação entre os indivíduos, interação essa feita dentro das normas e valores que marcam as fronteiras do grupo. Assim, segundo esse autor, “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” (*Idem, ibid.*, p. 1).

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. Algumas formulações sobre esses grupos se centram na identificação de determinadas características fenotípicas. Dadas as limitações do conceito e as discussões que a antropologia vem empreendendo desde os anos de 1960, entende-se que a noção de identidade étnica envolve outros parâmetros, como a memória, a organização social e política e a inserção na conjuntura histórica, por exemplo. A ideia de raça não apenas funcionou como tese científica sobre as características biológicas distintas, mas também como ideologia e fundamento para os vários tipos de preconceito e formas de racismo¹⁰. Atualmente, as ciências sociais trabalham com um conceito de raça que é construído socialmente, ainda plenamente utilizado para se referir a grupos étnicos distintos, com características fenotípicas comuns, reais ou supostas, socialmente definidos como diferentes de outros grupos, e marcando a situação de alteridade a partir dos grupos, geralmente majoritários, que utilizam o conceito¹¹.

Como, então, as relações étnico-raciais acontecem na escola? Primeiramente, o racismo continua agindo com muita força sobre o senso comum e as concepções dominantes nas sociedades ocidentais. Constatamos essa influência dentro da escola. Pudemos vivenciar por diversas vezes

10. 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.

11. Para saber mais sobre a questão consultar alguns autores importantes como Antonio Sérgio A. GUIMARÃES, (1999), Carlos A. HASENBALG (1979) e Charles WAGLEY (1952), entre outros.

opiniões e atitudes racistas em sala de aula. As aulas de sociologia, quando discutem relações étnico-raciais, buscam desconstruir estereótipos e estigmas sociais, uma vez que muitos alunos não se reconhecem como negros devido ao processo da ideologia do embranquecimento ao qual foram submetidos.

Exemplos de racismo também foram observados na hora do recreio, durante as batalhas de *rap*, nas quais no meio dos versos os alunos se insultavam com palavras racistas e ofensivas. O episódio mais importante que gostaríamos de relatar neste artigo foi um concurso de beleza realizado na escola para escolher os representantes discentes naquele ano. A votação foi feita por um corpo de jurados formado por funcionários da escola. A vencedora foi uma estudante negra, e sua vitória gerou protestos de alunos. O caso repercutiu nas redes sociais, mobilizando discentes a favor e contra a vencedora do concurso, o que gerou muito constrangimento. Observou-se vários comentários dizendo, por exemplo, que ela havia ganhado “devido às cotas raciais”. A escola demonstrou pouca habilidade para tratar o assunto, encarando a situação mais como um caso de *bullying* do que de racismo.

Inferimos que para a escola, tratar o fato como simples *bullying*, e não como crime de racismo, foi a melhor saída porque isso representaria responsabilidades nas esferas administrativas, civis e criminais, o que certamente a instituição preferiu evitar¹². Além disso, o caso poderia repercutir na mídia, o que não seria bom para a imagem da unidade de ensino. Na ocasião, a escola distribuiu entre os professores o seu estatuto, que informava sobre possíveis punições em casos de *bullying*. Juntamente a isso, a professora de sociologia realizou uma mobilização entre os bolsistas do Pibid para discutir a temática com os alunos de forma aprofundada. Dessa forma, foi realizado um projeto sobre diversidades com o objetivo de promover o debate sobre as relações étnico-raciais.

Mas, nos perguntamos, quem é esse aluno do ensino médio? Segundo os dados oficiais, as escolas públicas da Grande Vitória são, em sua maioria, compostas por alunos provenientes da periferia e de origem afrodescendente. Então por que reproduzem preconceito e racismo se eles mesmos são alvos desse crime? Segundo o Projeto Político Pedagógico construído coletivamente pela escola, a referência familiar se divide entre os pais responsáveis diretamente pelo sustento e manutenção da estrutura familiar e a ocupação desse papel por avós maternos, em sua maioria — em raros casos há 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. Há contudo, um índice considerável de pais analfabetos e desprovidos de uma renda que dê condições de sustento 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.

12. Segundo o *Regimento Comum das Escolas Estaduais: Orientações para a Convivência Escolar* (2003), utilizar práticas de *bullying* na unidade de ensino se trata de um ato infracional.

Contudo, observa-se em documento oficial da educação (BRASIL, 2013) que 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, faz-se necessário demarcar o uso dessa expressão nas políticas sociais e em tudo aquilo que dela advém, como os próprios projetos escolares.

O contraponto dos conflitos étnico-raciais se constrói no cotidiano escolar. Há, 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. Esses estudantes formam 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, entre eles os de jovens afrodescendentes.

Percebemos que os alunos se reúnem no pátio da escola durante o recreio em dias específicos da semana, por iniciativa própria, para realizar atividades formando grupos juvenis que se reconhecem dentro de determinada cultura, sendo a maioria formada por alunos afrodescendentes. Além da batalha de *rap*, a rádio da escola funciona durante os recreios (com seleção de músicas de pagode, *funk* etc). 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 caso descrito do concurso, foram afixados vários cartazes em vários locais da escola com as seguintes mensagens, supostamente colocadas por alunos¹³:

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. No entanto, essa construção tem repercutido um efeito contrário ao reforçar estereótipos e representações negativas em relação ao padrão estético, como falado anteriormente. Mas a autora questiona se esse é o padrão de beleza presente nas escolas de hoje.

13. 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. Porém, ela assume a sua identidade negra, participa ativamente do movimento negro e escolheu cursar direito, estando já matriculada em uma universidade federal, para defender as questões em torno das relações étnico-raciais.

Segundo ela mesma aborda, o padrão de beleza é baseado na “brancura”, mesmo sendo nossa sociedade miscigenada como ela se apresenta. A partir dessa constatação, ponderamos se isso afeta ou não nossa vida nas diferentes instituições sociais em que vivemos, como a escola. Defendemos que certamente sim, e dois elementos ficam em evidência: a cor da pele e o cabelo.

Observamos ainda que o cabelo entre as meninas é alvo de maior preocupação. As alunas de turmas do terceiro ano, por exemplo, utilizam os cabelos de modo a manter a identidade negra (cabelos crespos soltos, *black power*, com tranças e penteados afro etc). Acreditamos que por estarem mais amadurecidas, elas tentam fugir do processo de branqueamento. Além disso, percebemos que as alunas usam os cabelos dessa forma não somente pela função estética, mas principalmente como ação política. Para bell hooks (1981) a opressão de raça e de classe também é um assunto feminista. As alunas também usam adereços como turbantes, faixas coloridas, brincos de argolas grandes, que definem seus estilos. Percebemos que as alunas negras do primeiro e segundo ano, em sua grande maioria, entretanto, mantêm seus cabelos alisados ou presos, seguindo um padrão de beleza predominante, não reforçando suas identidades.

O processo de branqueamento pelo qual a população brasileira passou após a abolição da escravatura está ligado à imigração maciça de europeus, que eram considerados agentes mais eficazes para acelerar a passagem do Brasil agrícola e rural para o capitalismo industrial e urbano. O país do pós-abolicionismo colocou o negro de lado, à margem. Aliado 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. Além disso, as atuações da televisão e da publicidade reproduzem os padrões de beleza brancos dos astros e estrelas de Hollywood (LOPES, 2008).

Por essas razões, 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 as questões colocadas a respeito desse 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 contrário à tendência a reificação e objetivação do conceito de cultura como base de identificação dos grupos étnicos. Aqui está a contribuição de Barth (2005), que identifica como objeto central da investigação dos grupos étnicos a fronteira étnica que define o grupo, em detrimento do conteúdo cultural por ela delimitado. 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, elas 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, conforme observamos no caso da estudante exposto acima.

A questão étnico-racial na escola

A partir dos estudos apresentados neste artigo, percebemos o quanto foi custoso todo o processo de inserção da história e cultura afro-brasileira e indígena no contexto educacional brasileiro. A dificuldade se deve não somente à legislação, mas também — e principalmente — à resistência encontrada na sala de aula por parte dos professores e à falta de materiais didáticos.

A aplicabilidade da lei nº 10.639/03 não passa somente por uma questão curricular, mas também uma questão sociocultural, uma vez que não dispomos de meios que nos permitam afirmar ter havido as discussões necessárias para esse entendimento. Não basta criar uma lei quando ela parece não vir ao encontro das necessidades e expectativas reais. É necessária uma atuação cotidiana na desconstrução de estereótipos e preconceitos relacionados ao ensino da história e cultura africana, afro-brasileira e indígena. Essa atitude precisa ser compreendida como necessária para darmos um passo adiante na tentativa de inserção da trajetória histórica dos antepassados de parte considerável da população brasileira.

Parece ser difícil tratar de relações étnico-raciais na escola, mas existem diretrizes que orientam o trabalho no contexto escolar e facilitam a sua aplicabilidade. O que não existe é um manual pronto, exigindo, assim, maior dedicação do professor na leitura e no estudo das diretrizes contidas na política pública. De modo geral, constatamos uma dificuldade de se discutir o tema na escola; e quando isso ocorre, corremos o risco de ficar numa discussão superficial, baseada no senso comum, o que não favorece o entendimento da questão das relações étnico-raciais.

Observa-se também que o tema é pouco abraçado pela comunidade escolar, fazendo com que esse compromisso recaia sobremaneira à disciplina de sociologia. Mas essa atitude não parece ser a mais correta, pois se trata de um assunto que envolve toda a escola. A sociologia também luta por sua afirmação como uma disciplina central na formação do aluno, estando sob ameaça de sair do currículo do ensino médio, segundo agenda do governo atual. Contudo, sob todas as ameaças continua a cumprir seu papel de formação humana. Finalmente, o preconceito e o racismo não podem ficar impunes, sendo necessário comunicar situações como essas às autoridades competentes para resolver o caso. Tais situações não devem ser tratadas simplesmente *bullying*. Não é possível permitir também que a escola se torne um lugar para a manutenção da desigualdade racial.

O espaço escolar é legítimo para discutir temas dos mais variados, inclusive os relacionados às questões étnico-raciais. Não podemos esquecer que os negros em nossa história passaram por um longo período de invisibilidade social; suas histórias não foram narradas da forma correta, e

em muitos casos foram apagadas e deslegitimadas. O papel do professor é proporcionar um ambiente aberto e sadio para discussões em sala de aula, desconstruindo a cultura do racismo, bem como abrir espaço para questionamentos e desnaturalizar os diversos apontamentos errôneos presentes não somente nos livros didáticos, mas também na vida cotidiana.

Referências

BARROSO, João. “O Estado, a educação e a regulação das políticas públicas”. **Educação & Sociedade**, vol. 26, n. 92, pp. 725-751, 2005.

BARTH, Fredrik. “Etnicidade e o conceito de cultura”. **Antropolítica**, n. 19, pp. 15-30, 2005.

BRASIL. **Lei nº 9.394**: Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, Diário Oficial da União, 20 dez. 1996.

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

BRASIL. **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, DF: Presidência da República, Diário Oficial da União, 11 mar. 2008.

BRASIL. **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**. Brasília, DF: MEC, Secadi, 2013.

DA ROCHA, Luiz Carlos Paixão. **Políticas Afirmativas e Educação**: A Lei nº 10.639/03 no contexto das políticas educacionais no Brasil contemporâneo. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2006.

DA SILVA, Ana Célia. “A desconstrução da discriminação no livro didático”. *In*: **Superando o racismo na escola**. Brasília, DF: MEC/BID/Unesco, 2005, pp. 21-38.

EEEM PFDR. **Projeto Político Pedagógico (PPP)**. Vitória, ES: Sedu, 2012.

FERNANDES, Florestan. **A integração do negro na sociedade de classes**. São Paulo: Ática, 1978.

GOMES, Nilma Lino. “Trajetórias escolares, corpo negro e cabelo crespo: reprodução de estereótipos ou ressignificação cultural?”. **Revista Brasileira de Educação**, n. 21, pp. 40-51, 2002.

GUIMARÃES, Antonio Sérgio A. **Racismo e anti-racismo no Brasil**. São Paulo: Editora 34, 1999.

GUSMÃO, Neusa Maria Mendes. “Desafios da diversidade na escola”. **Mediações – Revista de Ciências Sociais**, vol. 5, n. 2, pp. 9-28, 2000.

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

HASENBALG, Carlos A. **Discriminação e desigualdades raciais no Brasil**. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

Hooks, Bell. **Ain't I a Woman? Black Women and Feminism**. Nova York: South End Press, 1981.

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

MORI, Verônica Yurika; AMORIM, Cleyde Rodrigues. “Contra o eurocentrismo: Possibilidades de valorização da diversidade étnica e sócio-cultural no contexto escolar”. **Cadernos do Leme**, Campina Grande, vol. 3, n. 1, p. 106-122, 2011.

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/Brasília: De Petrus et Alii/Capes, 2014.

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

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**, vol. 3, n. 2, pp. 103-150, 1997.

SANTOS, Rosemeire. “A Lei nº 10.639/03: entre práticas e políticas curriculares”. **História & Ensino**, vol. 16, n. 1, pp. 41-59, 2010.

SEDU. **Regimento comum das escolas estaduais: Orientações para a convivência escolar**. Vitória, ES: Sedu, 2003.

WAGLEY, Charles. **Races et classes dans le Brésil rural**. Paris: Unesco, 1952.

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.

Recebido em: 15/06/2018

Aprovado em: 18/12/2017