

## AS “PEDRAS NO CAMINHO” DA LEI 10.639/03: UM PANORAMA APÓS OITO ANOS DE PROMULGAÇÃO

**Altair Caetano**

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro/UNIRIO  
honorioratila@hotmail.com

**Luciana Guimarães Nascimento**

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro/UNIRIO  
lucianagnascimento@hotmail.com

### **Resumo:**

Este artigo tem por objetivo debater a implementação da Lei 10.639/03 e das Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Etnicorraciais e o Ensino da História e Cultura Africana e Afrobrasileira (2004), nas escolas públicas municipais do Rio de Janeiro, destacando mecanismos que dificultam a sua efetivação. As reflexões aqui encaminhadas foram instigadas após observação e consulta ao nosso campo de pesquisa, que ensejam as referidas escolas. Utilizaremos a metáfora “pedras no caminho” como alusão aos elementos da ideologia racista que relacionados a fatos peculiares do atual momento político, configuram empecilhos à efetivação de práticas antirracistas nos espaços escolares, consonantes com a lei em questão e suas diretrizes. Para tanto, nos apoiaremos no referencial de autores como Gomes (2003), Guimarães (2004), Lima (2009), Gentili (1996), entre outros.

**Palavras-Chave:** Lei 10.639/03, Práticas Antirracista, “Pedras no caminho”.

### **Abstract:**

This article aims to discuss the implementation of Law 10.639/03 and Curriculum Guidelines for Education and the Teaching of Foreign Etnicorraciais of History and African and Afro-Brazilian Culture (2004), in the public schools of Rio de Janeiro, emphasizing mechanisms that hinder its effectiveness. These reflections were sent instigated after observation and consultation to our field of research that lead those schools. We will use the metaphor "stumbling blocks" to allude to aspects of racist ideology that peculiar facts related to the current political moment, configure impediments to the effective antiracist practices in school spaces, in line with the relevant law and its guidelines. Thus, we will support in the frame of authors such as George (2003), Guimaraes (2004), Lima (2009), Gentili (1996), among others.

**Keywords:** Law 10.639/03, anti-racist practices, "Stones in the road."

### 1. Primeiras palavras

A expressão “pedra no caminho” pode ser utilizada como alusão a todo obstáculo que dificulta ou impede a conquista de determinado objetivo ao longo de uma trajetória. Esta metáfora nos serve de base à análise da implementação da Lei 10.639/03, que institui o ensino da História e Cultura Africana e Afrobrasileira em território nacional, após oito anos de sua promulgação, assim como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Etnorraciais (2004). Utilizaremos como cenário para análise, a Rede Municipal de Educação do Rio de Janeiro, por ser a maior rede educacional pública da América Latina e, por isso recebe o maior número de estudantes negros no Brasil. Os dados que embasam esta pesquisa foram alcançados após sondagem sobre a relação de algumas escolas públicas municipais com a lei em questão, no ano de 2010, com o objetivo de averiguar como o ensino estabelecido na lei está inserido nas práticas educativas, em prol da reversão do pensamento racista, que oprime e exclui a população negra nas diferentes esferas da sociedade, favorecendo o alcance de um pensar positivo sobre a negritude.

Após verificarmos a ausência de experiências positivas, baseadas em práticas antirracistas, ou a dificuldade para efetivá-las nas escolas da rede de ensino sondada, tentaremos apontar as principais “pedras no caminho” para que a referida lei atinja, de fato, seus objetivos. Também procuraremos reforçar a importância da lei à construção de novos valores na sociedade brasileira no contexto atual, início do século XXI, demonstrando o quão ela é imprescindível aos espaços educativos, em especial, aos pertencentes a rede pública, por recebem o maior contingente da população.

Neste trabalho pretendemos debater a abordagem das questões raciais no cotidiano escolar, analisando empecilho, dificuldades para a efetivação de uma educação contrária ao racismo e, relacionando-os a fatos históricos, que possibilitaram o fortalecimento do pensamento racial brasileiro, preconceituoso e discriminatório. Da mesma forma, destacaremos a configuração da sociedade atual - pós moderna, influenciada por uma estrutura global de tendências homogeneizantes e, fortalecida pelo modelo econômico neoliberal -, agindo em favor da opressão voltada ao negro no Brasil.

## **2. Revendo um trecho da história**

Após anos de luta, o movimento negro conseguiu sensibilizar o poder público quanto à questão racial no Brasil. Como consequência, o debate sobre esse tema passou a integrar a agenda política nacional, especialmente, nos últimos dezessete anos, durante os governos dos presidentes Fernando Henrique Cardoso e Luís Inácio Lula da Silva. Nesse período, tanto no campo legislativo como no institucional, políticas específicas foram criadas para atender a demanda da população negra por mais justiça e igualdade. São exemplos emblemáticos, a criação dos GTI's (Grupos de Trabalho Interministerial), encarregados de propor ações contra a discriminação racial, e a SEPPIR (Secretaria Especial para Políticas de Promoção da Igualdade Racial), com status de ministério.

Como forma de combater o racismo, dentro da perspectiva de formação de uma sociedade mais justa e tolerante, o movimento negro defende o espaço escolar

enquanto lócus do debate para a desconstrução da ideologia racista, preconceituosa e discriminatória existente, que no Brasil tem características bem particulares.

No processo de construção da ideologia racial brasileira, as categorias raça<sup>1</sup> e classe social foram relacionadas, criando grande confusão. Seria todo negro pobre ou todo pobre negro? De acordo com Guimarães (2004), o estudioso Carlos Hasenbalg (1979), através de pesquisa sobre o tema, demonstrou o processo no qual as categorias “raça” e “classe” no Brasil ficaram cada vez mais próximas, afirmando que o negro sofreria com o “acúmulo de perdas históricas” e, dificilmente conseguiria subverter a forte hierarquização da sociedade. Assim, analisou a questão por dois caminhos:

... (a) discriminação e preconceito raciais não são mantidos intactos após a abolição, mas pelo contrário, adquirem novos significados e funções dentro das novas estruturas e (b) as práticas racistas do grupo dominante branco que perpetuam a subordinação dos negros não são meros arcaísmos do passado, mas estão funcionalmente relacionadas aos benefícios materiais e simbólicos que o grupo branco obtém da desqualificação competitiva dos não brancos (HASENBALG, 1979, p. 85 *apud* GUIMARÃES, 2004).

A educação e os ambientes de ensino também refletem as situações de desigualdade e desvantagem vivenciadas pela população negra, como demonstram os estudos de Carlos Hasenbalg e Nelson do Valle Silva (GUIMARÃES, 2004), onde o conteúdo curricular prestigiado tende a desprezar os elementos que caracterizam o universo etnocultural deste grupo populacional. Durante muito tempo, os livros didáticos, os programas curriculares, as práticas de ensino e os cursos de formação de professores, ignoraram a importância destas características. No desenvolvimento histórico das práticas educativas, coexistiram ações e pensamentos para ratificar a posição social excludente do negro, “naturalizadas” nos ambientes de ensino, e que necessitavam ser combatidos.

A promulgação da Lei 10.639 pelo presidente à época em exercício, Luís Inácio Lula da Silva, em 9 de janeiro de 2003, atendeu a demandas do movimento negro, da comunidade acadêmica e organismos internacionais, sendo muito importante para a construção do debate sobre esse assunto de forma mais perene nas escolas. No ano seguinte, o Conselho Nacional de Educação estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação nas Relações Etnorraciais e História e Cultura Africana e Afrobrasileira, com o principal objetivo de orientar práticas positivas no contexto da diversidade e das relações etnorraciais, dentro do processo educativo em todos os níveis de ensino (BRASIL, 2004). Cumpre,

<sup>1</sup> O avanço científico demonstrou que o conceito biológico de raça não era aplicável à espécie humana, mas enquanto categoria analítica a raça permaneceu como construção social e cultural. Atualmente, dentro do processo neoliberal e pós-moderno, evita-se falar ou escrever sobre raça colocando-a como um clichê do passado, minando as tentativas de estabelecê-la como parâmetro no debate político reivindicatório dos grupos menos favorecidos (GUIMARÃES, 2002).

analisarmos os fatores relacionados à promulgação da lei, assim como sua inserção no modelo educacional brasileiro.

### 3. A educação brasileira sob o impacto da Lei 10.639/03

Após um longo período de negação e falta de reconhecimento sobre a importância de se combater o racismo e a discriminação racial a partir dos espaços escolares – mais precisamente desde o fim do sistema escravista no Brasil, quando se iniciou o processo de marginalização do negro, através do fortalecimento de estigmas e estereótipos a ele relacionados -, as políticas nacionais começaram a demonstrar, já no século XXI, avanços em relação à busca por uma educação antirracista de positividade para os negros, com a criação de mecanismos que identificam e valorizam a representação destes à sociedade.

A promulgação da Lei 10.639/03 simboliza um marco no combate ao preconceito e uma vitória para todos que há tempos lutam e acreditam no enfrentamento do racismo partindo da conscientização da população, por intermédio da educação, localizando-se historicamente para além de uma ação de governo, já que é fruto da crença na relevância desta medida por diferentes agentes sociais que atuaram em prol de sua efetivação (LIMA, 2009).

Nesse sentido, a referida lei aparece no cenário educacional brasileiro como um passo à frente no oferecimento de educação equitativa e democrática, que se constitui como um direito de todos, ao regulamentar as alterações na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/96), com intuito de “cumprir o estabelecido na Constituição Federal de 1988, que prevê a obrigatoriedade de políticas universais comprometidas com a garantia do direito à educação de qualidade para todos e todas” (UNESCO; MEC, 2008, p.15).

De acordo com o relatório apresentado pelo Grupo Interdisciplinar organizado pelo MEC/SEPPPIR no ano de 2008, as alterações na lei 9.394/96 em seu Art. 26A, determinadas pela Lei 10.639/03, vão além de sugestões que permeiem modificações na inclusão de novos conteúdos no currículo escolar. Surgem exigências para um novo pensar acerca das relações etnicorraciais, sociais e pedagógicas, com propostas de alcance para novas práticas de ensino, a partir do repensar a respeito das condições disponibilizadas para aprendizagem e os objetivos da educação oferecida no âmbito escolar (idem; ibidem).

A Lei n. 10.639/2003 pode ser considerada um ponto de chegada de uma luta histórica da população negra para se ver retratada com o mesmo valor dos outros povos que para aqui vieram, e um ponto de partida para uma mudança social. Na política educacional, a implementação da Lei nº 10.639/2003 significa ruptura profunda com um tipo de postura pedagógica que não reconhece as diferenças resultantes do nosso processo de formação nacional. Para além do impacto positivo junto à população negra, essa lei deve ser encarada como desafio fundamental do conjunto das políticas que visam à melhoria da qualidade da educação brasileira para todos e todas (UNESCO; MEC, 2008, p.10).

A partir desta movimentação e com a urgência em se garantir a melhor forma para a efetivação da lei em destaque, surgem as Diretrizes Curriculares Nacionais, aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação em março de 2004, orientando os

sistemas educacionais brasileiros para a Educação nas Relações Etnicorraciais, com propostas de adaptações nos currículos escolares e orientando conteúdos a serem trabalhados em todos os níveis e modalidades de ensino (idem; ibidem).

É válido ressaltar que, a Lei 10.639/03, assim como suas diretrizes, surge como caminho favorável ao combate à discriminação e ao preconceito que há séculos ocupam grande espaço nas nossas instituições escolares, estruturadas a partir do pensamento social nacional, provido de valores e categorias desiguais em relação à condição humana. Isso se atrela ao fato dessa mesma sociedade ter vivido sob moldes escravistas por tempo superior à metade dos seus quase cinco séculos de existência, estruturando-se de forma “hierarquizada e hierarquizante” (SISS, 1999, p.76).

Reforçando esse modelo, agregam-se todos os mecanismos de controle fortalecidos em pilares culturais, perpetuando lógicas simbólicas hierarquizadas de representações construídas historicamente, que condicionam ou regulam as ações e comportamentos dos indivíduos. Assim, fica garantida a homogeneidade do sistema social que, nesse caso, age favoravelmente à marginalização dos indivíduos negros e, encontra legitimidade nas omissões observadas em espaços educativos formais, ou mesmo, no reforço de representações equivocadas sobre as práticas culturais africanas e afrobrasileiras muito comum nesse território.

Segundo Gomes (2003), o alcance de modificações favoráveis à valorização das diferenças etnicorraciais precisa ser defendido dentro da escola, por ser este um estratégico local para superação das ideologias racistas, difusoras de representações negativas sobre o negro. Nesse caminho, acreditamos que somente através da apropriação desta legislação, intermediada por estudos sobre o seu conteúdo e, com a tomada de posicionamento político por parte dos educadores é que surgirão práticas cotidianas forjadoras de um currículo comprometido com a inserção e promoção da população negra, afastado das influências eurocêntricas.

A lei determinante dos estudos sobre os africanos e afrobrasileiros traz à tona a necessidade dos educadores receberem uma formação que lhes permitam selecionar conteúdos adequados ao contexto e à condição social dos educandos na sociedade, através do domínio sobre conceitos básicos das diferentes áreas do conhecimento – dimensão complexa para os profissionais que atuam nos anos iniciais, ao analisarmos os cursos de formação inicial, em especial a Pedagogia (OLIVEIRA, 2006). Os agentes educativos precisam receber formação capaz de embasar a escolha de critérios adequados para seleção dos conteúdos, considerando-se um conjunto de aspectos favoráveis à inclusão do negro, com respeito e valorização da sua cultura.

A perspectiva cultural deve ser um meio valorizado pelas práticas educativas, caminhando para além de ações simplistas, como a valorização da diversidade ou análises curriculares, alcançando a dimensão de “respeito às vivências concretas dos sujeitos, à variabilidade de formas de conceber o mundo, às particularidades e semelhanças construídas pelos seres humanos ao longo do processo histórico e social” (GOMES, 2003, p.75).

Dessa forma, pensar em práticas pedagógicas que favoreçam a busca pela igualdade racial, de forma ideológica, oportunizará a ascensão do negro enquanto cidadão que interage socialmente sem apontamentos discriminatórios, preconceituosos ou estereotipados. O combate ao pensamento racista, a partir do

espaço escolar, já está favorecido e respaldado pela legislação, podendo se concretizar através do reconhecimento da cultura dos africanos e afrobrasileiro, ou mesmo com a apresentação da “radicalidade da cultura negra” (idem, ibidem) pelos professores em suas aulas.

Porém, o que observamos no cotidiano escolar ainda se relaciona à omissão no trato pedagógico das questões envolvendo o preconceito racial e o racismo. É difícil encontrarmos práticas educativas forjadas na intenção de reverter a condição moral, social e econômica excludente na qual o negro ainda se encontra. Analisando espaços oficiais de ensino, principalmente aqueles que oferecem os primeiros anos do ensino fundamental, na rede pública municipal do Rio de Janeiro, constatamos descaso em relação à causa negra, além de pouca informação sobre a aplicabilidade da lei e suas diretrizes.

Após contato com diretores e coordenadores pedagógicos de um grupo de quinze escolas pertencentes à rede educacional carioca, verificamos que ainda são comuns afirmativas como “nós falamos sobre a África no projeto sobre a Copa do Mundo”; “essa lei tem maior relação com os conteúdos trabalhados no segundo segmento, nossa escola só atende ao primeiro...”; “os professores tratam a questão cotidianamente, advertindo os alunos quando eles se ofendem com xingamentos pejorativos, do tipo “macaco”, “cabelo duro”, “fedorento”...”; “em nossa escola incentivamos o respeito a todos: claros, “moreninhos”, gordos, pessoas com necessidades especiais... aqui todos são tratados iguais!”. Um olhar mais atento sobre estas declarações nos permite dizer que a efetivação da lei ainda precisa percorrer um longo caminho. Sem desmerecer as abordagens praticadas nas escolas investigadas, embora elas denunciem ideologias racistas construídas historicamente e cristalizadas no imaginário social, devemos alertar que o trato da questão racial não pode se limitar a ações paliativas.

O debate sobre a História e Cultura Africana e sua importância na formação da nação brasileira, embora se traduza em um tópico fundamental para a compreensão da História Geral e do Brasil, foi ignorado nos currículos nacionais, devido ao preconceito e a falta de (re)conhecimento sobre a real história dos grupos africanos, visto que o interesse sempre foi o de dominá-los, escravizá-los ou colonizá-los. Negar a sua história configura-se como uma forma de controle social e ideológico, que durante muito tempo serviu à construção da identidade brasileira desprovida de conteúdo racial (LIMA, 2009).

Por essa razão, devemos redobrar a atenção e os cuidados com o trato deste assunto, pois na base do senso comum ele pode acabar reforçando a desvalorização e o desgaste da autoestima dos indivíduos negros, quando, na verdade, a lei e suas diretrizes surgem para oportunizar o ensino da História e dos ancestrais daqueles em favor de sua valorização, desfazendo posturas racistas.

É preciso oferecer aos alunos, negros e brancos, uma formação que respeite e valorize a diversidade etnicorracial e, isso precisa acontecer não apenas em datas comemorativas específicas, com pequenos projetos soltos, desconexos, mas sim durante todo o processo de aprendizagem. Desta forma, estaria garantida a construção de um currículo multicultural, contrariando o etnocentrismo e preservando valores democráticos, que culminariam na desnaturalização das diferenças etnicorraciais a partir de práticas pedagógicas contrárias à discriminação racial (GOMES, 2003).

Vários apontamentos são feitos pela Lei 10.639/03 e suas Diretrizes, entre os quais deve ser destacada a dimensão cultural que envolve os estigmas e estereótipos legados à população negra. O indivíduo negro, especialmente no Brasil, sofre com abordagens racistas de apelo cultural, que discriminam a cor da sua pele, características físicas, e também sua forma de vestir, suas danças, sua religiosidade e seu cabelo. A prática pedagógica que se dispuser a valorizar a identidade negra deverá considerar esses aspectos na definição da sua abordagem.

Não há dúvidas de que o Brasil pode ser definido como um país de muitas culturas, visto que realmente possui uma população miscigenada espalhada pelo seu vasto território, porém isso não ameniza as classificações hierárquicas responsáveis pela desvalorização de algumas dessas culturas, ou mesmo sua negação, como ocorre com a cultura negra. E, de acordo com Gomes (2003), isso gerou fragmentação de identidades e destruição de autoestimas.

Ao definir um conjunto de práticas, hábitos, costumes, características comportamentais e posicionamento político ideológico como aspectos de uma cultura classificando-a como “negra”, construímos uma adjetivação que:

(...) possibilita aos negros a construção de um “nós”, de uma história e de uma identidade. Diz respeito à consciência cultural, à estética, à corporeidade, à musicalidade, à religiosidade, à vivência da negritude, marcadas por um processo de africanidade e recriação cultural. Esse “nós” possibilita o posicionamento de negro diante do outro e destaca aspectos relevantes da sua história e de sua ancestralidade (idem, ibidem).

Esses fatores não podem ser desconsiderados pela escola, especialmente a pública, que deve evitar deixar cair na essencialização ou folclorização a riqueza cultural de ancestralidade africana, viva em seu interior e tão importante na construção cultural do Brasil (GOMES, 2003). Ou mesmo, ainda a escola não pode deixar que atos preconceituosos, avessos à riqueza cultural formadora do país, continuem enraizados na sua estrutura, acabando com a autoestima de crianças e jovens negros ou, fazendo com que estes se formem desprovidos de raízes identitárias. A educação institucionalizada, que se materializa na escola, precisa dar fim à hegemonia eurocêntrica, cedendo espaço para que os indivíduos negros tenham suas tradições culturais de matriz africana, respeitadas e debatidas de forma antidiscriminatória, desfazendo noções de inferioridade/superioridade, que atingem padrões estéticos tão valorizados na sociedade pós-moderna

Faz-se necessário, então, a inserção de uma lógica pedagógica aberta ao diálogo intercultural, capaz de ampliar as vivências cotidianas a partir do estreitamento das relações entre escola e sociedade, permitindo a apropriação de: “saberes sobre a população negra em uma sociedade caracterizada pela diversidade racial, cultural e biológica, cujos significados inventados socialmente deram origem a preconceitos, estereótipos e discriminações” (OLIVEIRA, 2006, p.49).

Esse modelo de abordagem educativa implica uma educação problematizadora para a compreensão do real, entendendo o indivíduo como construtor de sua própria história em busca da transformação social. A partir dessa perspectiva, o educando constitui-se como foco da ação educativa, envolvido em investigações e discussões coletivas na busca pela produção do conhecimento. A

prática social é o ponto culminante do processo educativo, visto que a produção do conhecimento sugere reflexão crítica sobre a ação e a favor dela (Ibidem).

Nesse contexto, o professor pode, desde que instrumentalizado, desempenhar a importante e fundamental tarefa de desmistificar as visões estereotipadas e as ideologias racistas que os currículos escolares veiculam (SISS, 1999). E ainda, de acordo com Oliveira (2006), com estudos pautados em uma pedagogia progressista, amplia-se a compreensão sobre as relações de poder existentes entre todos os grupos humanos, proporcionando força ao tratamento da diversidade racial brasileira pela educação.

A interseção entre aspectos culturais e práticas pedagógicas pode ser enriquecida pela utilização de materiais que favoreçam o debate antirracista, especialmente por abordar características comumente desvalorizadas pela cultura ocidental e que, muitas vezes são utilizadas para definir posições e lugares sociais, como é o caso do corpo e do cabelo dos indivíduos negros.

O trato pedagógico de padrões estéticos incorporados pela sociedade pode ser auxiliado por mecanismos que facilitem o debate a favor da desconstrução de estereótipos direcionados à negritude, colaborando com a afirmação da identidade negra, principalmente durante o período de escolarização dos indivíduos, que coincide com a fase de formação e sustentação de valores que guiarão a atuação cidadã na sociedade.

Vejamos então os mecanismos que coíbem a efetivação da Lei 10.639/03, impedindo que as ações aqui elencadas se façam presentes no cotidiano escolar, agindo favoravelmente à manutenção do *status quo*, excludente e opressor em relação à população negra no Brasil.

#### **4. A Lei 10.639/03 nas escolas e as “pedras no caminho”**

Ainda hoje, como foi constatado nos relatos feitos pelos integrantes dos espaços escolares, a questão negra e as relações etnicorraciais são subvalorizadas ou ignoradas pelas escolas, contrariando o Artigo 8º das diretrizes para a educação das relações etnicorraciais. Segundo o referido artigo, as escolas deveriam participar de atividades periódicas de exposição, avaliação e divulgação das conquistas e dificuldades para o ensino e aprendizagem da História e Cultura Africana e Afrobrasileira e Educação nas Relações Etnicorraciais. Estas informações deveriam ser repassadas para o Ministério da Educação, para a SEPPIR e para os Conselhos de Educação, nas esferas federal, estadual e municipal, para que providências fossem tomadas quando da constatação de irregularidades para a efetivação da determinação legislativa (BRASIL, 2004).

Em tese, todas as partes do sistema de ensino seriam colaboradoras e avaliadoras da implementação dessas Diretrizes e da aplicação da lei, mas o que verificamos é a falta de regulamentação mais rígida, definindo competências avaliativas, deixando a questão “frouxa”. O fato é que quando investigamos a temática, acessando, por exemplo, sites de Conselhos Municipais de Educação, não nos são disponibilizadas informações sobre a proporção do que está sendo feito nas

escolas. A quem interessa este quadro de desinformação ou ignorância? Por que as experiências positivas não são amplamente divulgadas pelos órgãos públicos envolvidos?

Não obstante, militantes do movimento negro denunciam que o governo rarefeceu seu discurso quanto à questão negra, sendo provas cabais as mudanças no texto do Estatuto da Igualdade Racial para sua aprovação, no ano de 2010 e, a redução de espaço político para o debate sobre as relações etnicorraciais, principalmente, ao que se refere à questão negra.

Percebemos que a questão negra no Brasil enfrenta antigos e novos “inimigos” no campo subjetivo, com grande capacidade de mutação e combinação, ficando cada vez mais fortes, ao mesmo tempo em que conseguem se disfarçar nos discursos ditos progressistas atuais. Influenciando o campo objetivo das relações sociais, configuram-se as “pedras no caminho” da Lei 10.639/03, dificultando sua efetiva implementação nas escolas das redes de ensino, o que pode ser notado, em parte representativa de escolas públicas municipais do Rio de Janeiro<sup>2</sup>. Cabe, então, uma análise mais detalhada a respeito dos mecanismos sociais que agem como “pedras no caminho” para a efetivação de uma educação antirracista.

- **O mito da democracia racial:**

Este foi um importante elemento na construção da ideologia racial brasileira. Esta “pedra” tem mais de cinquenta anos, mas permanece robusta e vigorosa, ainda hoje. Segundo Guimarães (2004), o estudioso Oracy Nogueira foi o criador dessa expressão, que caracteriza uma falsa idéia de igualdade entre os indivíduos, permeada por uma convivência harmônica entre brancos, índios e negros, os principais grupos formadores da sociedade brasileira. Contudo, foi através dos estudos de Gilberto Freyre – nos quais se procurava desvelar o *ethos* brasileiro, a partir da década de 30 no século XX -, que encontramos sua base teórica. De acordo com o pensamento de Freyre, divulgado em sua obra *Casa Grande & Senzala*, o Brasil foi o país no qual “raças” diferentes se misturaram de forma harmônica e pacífica. Em outras palavras, um país que apesar da diversidade não desenvolveu o racismo. Apesar de diferentes estudos demonstrarem a democracia racial como grande farsa, muitas pessoas, de diferentes classes sociais, ainda hoje, acreditam que todos os indivíduos gozam das mesmas oportunidades e condições para desenvolverem sua cidadania.

- **O ideal de branqueamento:**

Rondando o pensamento social brasileiro, esta teoria representa outra “pedra” no caminho à efetivação da lei em questão. Existe uma ambiguidade na sociedade que é paradoxal: por um lado louva-se a mestiçagem, que deu origem aos tipos brasileiros representativos (ex.: mulata), por outro se estabelece como meta a estética e cultura branca. O branqueamento configurou-se como uma política de Estado (MUNANGA, 2008), após a abolição, que financiou a vinda de milhões de imigrantes europeus. Acreditava-se que a miscigenação melhoraria a sociedade,

<sup>2</sup> A importância dada à rede pública do município do Rio de Janeiro não está centrada apenas em nosso vínculo profissional. Ela é a maior rede pública de ensino da América Latina, sendo referência para pesquisas e projetos na área educacional.

permitindo a constituição de uma nação, com a absorção e desaparecimento do elemento negro.

Apesar dos avanços, o ideal de branqueamento continua presente atingindo níveis materiais e imateriais na estrutura da sociedade. Nas escolas, tal ideologia manifesta-se nos conteúdos cuja referência é a cultura branca. A cultura negra entra como alienígena em algumas escolas, impulsionada pela lei. Nos espaços educativos que oferecem educação religiosa, de uma forma geral, os alunos são apresentados a uma visão judaico-cristã do mundo. Religiosidade negra, africana ou afrobrasileira, nem pensar! Nas Línguas Estrangeiras e nas Artes, as principais referências estão ligadas à cultura branca. E porque não falar da estética corporal? Especialmente no que se refere ao cabelo, destacado por Gomes (2003) como elemento identitário de um grupo social, com sua simbologia, história e territorialidade, mas que, ao serem “esticados” cedem a um padrão estético branco.

Nas escolas, grande parte dos estudantes negros não se identifica com os conteúdos curriculares apresentados, dentro das áreas do conhecimento oficiais. Antes da lei, o currículo escolar era organizado sem considerar a importância da cultura negra, e quando os personagens negros eram incluídos nas práticas e atividades educacionais, estes apareciam de forma superficial e pejorativa, fato que se refletia negativamente na autoestima dos estudantes negros e, esse fato ainda se perpetua. Como consequência direta desta negligência, podemos relacionar a reprovação de milhares de estudantes negros nos diferentes níveis de ensino, que também evadiam da escola, em muitos casos. Paulo Freire (1987) pondera que a educação deve fazer sentido para o educando no seu principal objetivo que é o processo emancipatório, mas não era isso que de fato acontecia...

A Lei 10.639/03 possibilita uma nova perspectiva para os estudantes negros, oportunizando-lhes maior identificação com o conteúdo ministrado. Da mesma forma, procura conscientizar a todos os estudantes, negros e brancos, sobre a questão negra e as relações etnicorraciais. Contudo, ainda hoje para muitas pessoas, dentro ou fora da comunidade escolar, é “normal” quando o estudante negro é reprovado ou abandona a escola. Não observamos a atenção merecida ao fato de que é elevado o número de alunos negros que evadem dos espaços educativos ou, são reprovados mais de uma vez em sua trajetória escolar, como apontam as pesquisas nesta área e, a repetência se relaciona à exclusão escolar, provocada pelos mecanismos de opressão que aumentam as desigualdades.

- **A Política Neoliberal:**

O neoliberalismo é outra pedra no caminho a efetiva implementação da lei na rede municipal de ensino carioca. Após profunda crise, esse modelo político/econômico apareceu como alternativa à recuperação mundial, tendo como princípio a flexibilização ou desregulamentação, cabendo ao mercado estabelecer o padrão das relações nas diferentes áreas, inclusive na educação. As políticas neoliberais modificaram a organização da educação introduzindo os princípios do mercado em prol da produtividade, eficiência e eficácia. Estabeleceu-se o mercado educacional, no qual as escolas funcionam como empresas, com metas concretas que devem ser atingidas e, competindo entre elas, visto que, segundo os intelectuais defensores desta ideia, o principal problema da educação se encontrava no modelo de gestão e não na falta de recursos, por isso um choque de mercado seria

essencial para equacioná-lo. A educação de direito social passou a ser tratada como mais uma peça no jogo do mercado (GENTILI, 1996).

A ideologia neoliberal na educação, construída como verdade inquestionável (idem; ibidem), tende a engessar o trabalho docente em sala de aula devido à avalanche de projetos descontextualizados recebidos pelas escolas e a obrigatoriedade do alcance de metas na busca por melhores resultados, que são traduzidos apenas em números, estatística.

Associados, a política neoliberal na rede carioca, o mito da democracia racial e o ideal de branqueamento, desestimulam as comunidades escolares à efetivação de qualquer atividade referente à lei, ocasionando a subvalorização desta ou o seu negligenciamento. Em se tratando da rede municipal de educação carioca, verificamos que as metas estabelecidas pela SME-RJ devem ser priorizadas e, o bônus salarial, recebido pelas equipes que alcançam as determinações previstas, passa a ser o objetivo de muitos profissionais de ensino, perpetuando a noção de que somos todos iguais e temos as mesmas oportunidades.

As políticas neoliberais interferem nas estruturas sociais, reforçando o individualismo em detrimento da coletividade e, defendendo a meritocracia, que destaca os “mais capazes”. No país onde se crê na igualdade de condições para o desenvolvimento da cidadania, desconsiderando principalmente aspectos raciais, a meritocracia neoliberal respalda a noção de que os mais preparados ou capazes conquistam seu espaço.

Analisando a influência das políticas neoliberais nos diferentes níveis da educação, Arce (2003) esclarece que elas conduzem à redução da aprendizagem de conteúdos nos cursos de formação de professores. A necessidade de uma formação rápida e útil para o mercado reduz o conteúdo a um conjunto de informações superficiais e, de ações previamente determinadas. Neste sentido, ela afirma que:

o professor não necessita ser um intelectual com uma base teórica e prática fortemente fundamentada em princípios filosóficos, históricos e metodológicos: os seus atributos pessoais passam a ser valorizados em detrimento da formação profissional. Retira-se definitivamente do professor o conhecimento, acaba-se com a dicotomia existente entre teoria e prática, eliminando a teoria no momento em que esta se reduz a meras informações (Idem, Ibidem, p. 31-32).

Sem conhecimento para trabalhar com cultura negra e a educação nas relações etnicorraciais em sala de aula, visto que nada aprendem no processo de formação, muitos professores optam por negligenciá-la. Aproveitando as reflexões de Souza (2009) sobre a aplicação da Lei 10.639/03 nas escolas, podemos perceber que os professores, muitas vezes, não se sentem motivados em cumprir leis que consideram ser imposição de escalões superiores, não se sentem preparados para lidar com a questão da diversidade racial e têm aqueles que ainda acreditam no mito da democracia racial ou creem que tocar nesse tema é mexer “na ferida”, preferindo o silêncio para “não provocar constrangimentos” (Idem, Ibidem, p. 2).

Indubitavelmente, o professor é o elemento imprescindível para o êxito da lei, mas também devemos considerar a estrutura opressora e escravizante na qual ele está inserido, além da influência das ideologias aqui comentadas, agindo como

empecilhos para seu engajamento na questão, Porém esta condição só pode ser combatida com conscientização e elaboração de contra-ideologias.

- **A Pós-Modernidade:**

O pensamento pós-moderno, também se configura como outra “pedra no caminho” da lei. A pós-modernidade, expressão defendida por Zygmunt Bauman (1999), ou modernidade tardia, como define Anthony Giddens (1991) é uma resposta da cultura aos princípios da modernidade criados a partir do racionalismo iluminista. Este período é marcado pela fluidez, falta de demarcações objetivas e multiplicidade de razões em oposição à rigidez da modernidade ancorada na ciência. A modernidade levou a duas guerras mundiais, elaboração de armas de grande poder de destruição e desequilíbrio ecológico e ambiental, mas a pós-modernidade não pode ser considerada como fim da modernidade e sim como o seu atual estágio sob nova perspectiva cultural (CHEVITARESE, 2001).

Eagleton (2005) afirma que a pós-modernidade trouxe para o centro do debate as palavras *hibridez*, *etnicidade* e *pluralidade*, suplantando liberdade, justiça e emancipação, palavras chaves da modernidade. Não é por acaso que a categoria “raça” está estrategicamente “na geladeira”. Segundo Guimarães (2002), se a ideia de “raça” fosse confirmada como elemento que influenciou as desigualdades no Brasil, reforçaria os movimentos reivindicatórios por justiça e reparação, tudo que a elite brasileira, detentora do poder, não quer escutar.

O discurso pós-moderno leva o debate para um plano muitas vezes confuso, de relativização, subjetividade e flexibilidade. Tudo é reconhecido, ao mesmo tempo, em que poucas coisas são esclarecidas. Conceitos e categorias tiveram de se adaptar a este momento. A identidade social - então construída a partir de elementos fixos, como “raça” e cultura -, está cada vez mais mestiça, flexível e transitória (HALL, 2006). Para Cucho (2002) neste momento o que entra em conflito são as identidades na disputa por espaço.

Alguns intelectuais, aproveitando-se do pensamento pós-moderno, colocam-se contra qualquer política afirmativa que tenha no componente “raça” elemento norteador para identificar o grupo social beneficiado. Também atestam que a obrigatoriedade da cultura negra nas escolas brasileiras, insere um problema antes inexistente no Brasil: a racialização. Estes defendem a não cientificidade do conceito de “raça”, já que a população brasileira é híbrida e multicultural.

Este debate chega a toda sociedade e, conseqüentemente, dentro das escolas, porém de forma distorcida refletindo as ambigüidades da pós-modernidade. Se por um lado louva-se a diversidade cultural e a mestiçagem da população brasileira, sendo a população carioca uma amostragem deste caldeirão, por outro se reforça o ideal da branquitude valorizando muito mais a cultura branca em detrimento das demais culturas, sendo um bom exemplo o currículo escolar. Na verdade, a pós-modernidade dificulta a discussão sobre a racialização que sempre privilegiou o grupo detentor do poder.

A ideia de um Brasil mestiço, do antropólogo Darcy Ribeiro, ou hoje, a identidade nacional mestiça ou híbrida, ganha novo impulso, mas o ideal de branqueamento continua. Os cabelos alisados não são mais vistos como forma de mutilação do negro, e sim como elemento identitário “bem resolvido”. O

reconhecimento da pluralidade ocorre nos setores de interesse, que não colocam a estrutura do sistema em risco.

Sendo assim, podemos notar que o pensamento pós-moderno é uma forma de não mexer nas estruturas organizativas da sociedade. Neste mesmo sentido, ele se coloca como barreira para atingir os princípios louvados pela modernidade.

#### 4. Algumas consequências:

Ouvimos depoimentos de professores, denunciando que, em algumas escolas, quem deseja trabalhar dentro do que foi estabelecido pela lei, é considerado “radical” e por várias vezes é interpelado sobre o que está fazendo. O apoio é pequeno ou inexistente, forçando um desgaste além do normal para a realização do trabalho. É comum, nos espaços escolares, ouvirmos afirmativas que desconsideram a exclusão vivida pelo negro ou, que diminuem o debate racial, Afinal de contas “somos brasileiros híbridos com as mesmas oportunidades” e “há questões mais importantes para discutir” – discursos enraizados na sociedade e comumente reproduzidos no espaço escolar -, como se a questão negra e as relações etnicorraciais não fossem importantes.

O que podemos notar é a articulação entre as “pedras”, aqui mencionadas, dificultando o caminho para a implementação da lei. Nossa conscientização é a forma de criar novos caminhos e alternativas para que de fato a lei atinja seus objetivos.

Mas apesar das “pedras”, sabemos de experiências positivas capitaneadas por membros da comunidade escolar no que tange a lei, na rede de ensino do município do Rio de Janeiro. Averiguamos a existência de movimentos contra-hegemônicos dentro da rede analisada. Estes são constituídos aproveitando-se as brechas do sistema, na tentativa de recuperar o verdadeiro sentido da educação. Entre outras iniciativas, os profissionais integrantes deste movimento, aplicam o que é preconizado pela lei, combatendo a opressão sofrida pela população negra, dando vida às diretrizes em atividades escolares, e não apenas por uma questão de autoestima ou militância, mas por acreditarem que educar exaltando a diversidade brasileira é uma forma de conscientizar a sociedade e promover maior justiça e respeito às diferenças.

Estas experiências devem ser tenazmente aplaudidas e reverenciadas porque compõem “trabalhos de formiguinhas” numa luta desigual. Porém, como não existe interesse, poucos são os registros sobre a divulgação e sistematização dessas experiências. Os concursos e premiações de trabalhos literários sobre cultura e personalidades negras são importantes. Contudo estas iniciativas, organizadas por diferentes instituições públicas e privadas, devem estar conectadas ao principal objetivo da lei que é a formação de uma sociedade mais justa, dentro de um trabalho contínuo e articulado.

#### Considerações finais:

Apesar dos avanços proporcionados pela lei, que não podem ser desprezados, não podemos estar satisfeitos como agentes sociais que desejam uma nova realidade. É possível constatar nas escolas a influência do mito da

democracia racial e do ideal de branqueamento desmobilizando professores, coordenadores, funcionários de apoio, responsáveis e alunos, fazendo com que não atentem para a necessidade de um trabalho sistemático ligado ao (re)conhecimento e valorização da cultura negra. A promulgação da lei para uma educação antirracista força significativa mudança desta realidade, porém ainda existe muito a ser feito, posto que as “pedras” continuam presentes nas estruturas, conscientes, ou não, no imaginário dos brasileiros, dentro ou fora da comunidade escolar.

Juntos, o mito da democracia racial, o ideal de branqueamento e a meritocracia estabelecida pelo neoliberalismo, induzem alguns membros das comunidades escolares à defesa de que uns são mais capazes que outros e merecem a posição superior conquistada. Então, prioriza-se o preparo para a competição no mercado, focando os conhecimentos e atributos que a sociedade mais valoriza. Como a cultura negra não é prioridade, muitas vezes é tratada de forma estanque e superficial. O individualismo acirra as disputas reforçando os conflitos de diferentes naturezas, inclusive o racial, em uma sociedade que necessita desenvolver o hábito de valorizar a diversidade, elemento característico da população brasileira.

Fundamentados nas informações da pesquisa, concluímos que a efetiva implementação da Lei 10.639/03 e das Diretrizes Curriculares estabelecidas por ela, só será possível a partir do enfrentamento das “pedras” dispostas em seu caminho. Este enfrentamento deve, num primeiro momento, desenvolver a consciência quanto à existência de todos os obstáculos estruturais no campo subjetivo que dificultam a prática positiva no que tange à lei. Em outro momento, o planejamento pedagógico das escolas deve contemplar o processo de desconstrução das “pedras” baseado na educação em relações etnicorraciais e antirracista, contribuindo para a formação e uma nova visão dentro da sociedade no que diz respeito às relações sociais.

Defendemos, então, a conscientização através da educação institucionalizada para criação de novos caminhos e alternativas consonantes com o alcance dos objetivos da lei, ressaltando sua importância à construção de valores contrários ao racismo na sociedade brasileira na atualidade. As práticas educativas devem estar conectadas ao principal objetivo da lei que é a formação de uma sociedade mais respeitosa aos direitos humanos e, valorizadora da diversidade, dentro de um trabalho contínuo e articulado. Alertamos o quanto estas ações são imprescindíveis nos espaços formais de educação, em especial, os da rede pública, responsáveis pela educação do maior contingente da população.

Contudo, também será importante a participação de outros setores da sociedade neste processo, como a mídia, incentivando e auxiliando a construção de um pensar antidiscriminatório, que deve ser construído a partir dos espaços escolares. Buscamos uma sociedade equitativa, então, torna-se imperiosa a construção de práticas positivas para a afirmação das múltiplas identidades encontradas nas escolas e, a identidade negra é uma delas.

## REFERÊNCIAS:

ARCE, Alessandra. Neoliberalismo e a Formação de Professores para a Educação Infantil no Brasil – uma análise preliminar. In: LOMBARDI, José Claudinei (org).

Temas de Pesquisa em educação. Campinas, SP: Autores Associados, 2003, pp. 25-37.

BAUMAN, Zygmunt. *Modernidade e Ambivalência*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1999.

BRASIL. *Lei nº 10.639*. Ministério da Educação. Brasília, 9 de janeiro de 2003.

BRASIL. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*. Ministério da Educação, Distrito Federal, Outubro de 2004.

BRASIL. *Lei nº 9.394*. Ministério da Educação, Brasília, 20 de dezembro de 1996.

CHEVITARESE, L. As 'Razões' da Pós-modernidade. In: *Analógos*, 2001, Rio de Janeiro. *Anais da I SAF-PUC*. RJ: Booklink. 2001.

CUCHE, Denys. *A Noção de Cultura nas Ciências Sociais*. 2ª ed. Bauru: EDUSC, 2002.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

EAGLETON, Terry. *A idéia de cultura*. São Paulo: Editora UNESP, 2005.

GENTILI, Pablo. Neoliberalismo e Educação: Manual do Usuário. In: GENTILI, Pablo; SILVA, Tomaz T. (orgs). *Escola S.A*. Brasília: CNTE, 1996.

GIDDENS, Anthony. *As consequências da modernidade*. São Paulo: Unesp, 1991.

GOMES, Nilma Lino. Cultura negra e educação. *Revista Brasileira de Educação*, nº 23, Rio de Janeiro, mai./ago 2003.

GUIMARÃES, Antônio Sergio Alfredo. *Classes, Raças e Democracia*. São Paulo: Fundação de Apoio à USP, 2002.

\_\_\_\_\_. Preconceito de Cor e Racismo no Brasil. *Revista de Antropologia*, vol. 47, nº1, São Paulo, 2004. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0034-77012004000100001&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0034-77012004000100001&script=sci_arttext)>. Acesso em: 15/08/2009.

HALL, Stuart. *A Identidade cultural na pós-modernidade*. 11ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

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

LIMA, Mônica. *Enfrentando os desafios: a História da África e dos africanos no Brasil na nossa sala de aula*, (2004). Disponível em:

<<http://www.redebrasil.tv.br/salto/boletins2004/rab/tetxt1.htm>>. Acesso em: 04/04/2009.

MUNANGA, Kabengele. *Rediscutindo a Mestiçagem no Brasil – Identidade nacional versus identidade negra*. 3 ed. Belo Horizonte, Autêntica, 2008, pp.47 – 84.

OLIVEIRA, Iolanda. Raça, Currículo e Práxis Pedagógica. *Cadernos Penesb*, nº 7. Niterói, EdUFF, pp.42-67, Nov. 2006.

SOUZA, Maria Elena Viana. *DIÁLOGOS POSSÍVEIS ENTRE CONCEPÇÕES DE CURRÍCULO E A LEI 10.639/03*. (2009). Disponível em <[www.anped.org.br/reunioes/.../GT21-5547](http://www.anped.org.br/reunioes/.../GT21-5547)>. Acesso em: 10 jul. 2010.

SISS, Ahyas. A educação e os afro-brasileiros: algumas considerações. In: GONÇALVES, Maria Alice R (org). *Educação e Cultura: pensando em cidadania*. Rio de Janeiro, Quartet, 1999, pp. 64-89.

UNESCO; MEC. *Contribuição para Implementação da Lei 10.639/2003*. Brasília, 2008.