

**Igualdade racial na
educação: visões
docentes acerca da
aplicação da
Lei Federal n. 10.639/2003**

*Racial equality in
education: teacher's visions
over the application of the
Federal Law n. 10.639/2003*

Denise Maria Soares Lima

advdenise@yahoo.com.br

UCB, Brasília, DF, Brasil

Carlos Ângelo de Meneses Sousa

-cangelo@ucb.br

UCB, Brasília, DF, Brasil

Resumo

Com o objetivo de contribuir para a consolidação de uma cultura em direitos humanos nas escolas, particularmente voltada para a discussão do direito à igualdade racial, este artigo apresenta os resultados de pesquisa qualitativa e quantitativa realizada na rede pública do Distrito Federal sob a aplicação da Lei 10.639/2003. Trata-se de política pública educacional, que implementou o ensino de História e Cultura Afro-brasileira em estabelecimentos públicos e particulares, cujo escopo é combater as desigualdades raciais presentes no cotidiano escolar. As abordagens aqui consideradas são resultantes de questionário e entrevistas semiestruturadas realizadas com professoras e professores que atuam em turmas do ensino médio. Os resultados apontaram para a importância da educação para as relações étnico-raciais, demonstrando que a Lei é um tema que diz respeito a todas e a todos, não apenas aos grupos racialmente discriminados.

Palavras-chave: Lei Federal nº 10.639/2003. Aplicação. Direito à igualdade racial.

Abstract

This article aims to contribute towards the consolidation of a culture of human rights in schools, particularly regarding the discussion of the right to racial equality, as prescribed by the law 10.639/2003, which refers to educational public policy. It presents the partial results of a survey, both qualitative and quantitative, conducted in the network of public schools pertaining to the Federal District area (Brazil) under the application of the referred law. The Law 10.639/2003, whose purpose is to combat racial inequality in everyday school life, implemented the teaching of Afro-Brazilian History and Culture in both public and private schools. The approaches considered here are the results of the research, comprised of questionnaires and semi-structured interviews, conducted with high school teachers. The results point to the importance of education for ethnic-racial relations, demonstrating that the issue concerns all, not only racially discriminated groups

Keywords: Law 10.639/2003. Usages. Right to racial equality

Introdução

A Lei Federal n.10.639, publicada em 9 de janeiro de 2003, que tornou obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira em estabelecimentos oficiais e particulares (BRASIL, 2003), é resultado de política pública educacional, configurando-se como ação afirmativa na medida em que, ao invés de conceber políticas em que todos seriam beneficiários, o Estado passa a considerar determinados fatores (raça, cor, sexo) em suas ações interventivas, não para prejudicar quem quer que seja, mas para evitar que discriminações terminem por perpetuar iniquidades sociais (GOMES, 2001).

Nesse ponto, afirma o citado autor que, diferentemente de leis de conteúdo proibitivo, “as ações afirmativas têm natureza multifacetária” (GOMES, 2001, p. 40), cujos mecanismos de inclusão objetivam a concretização da efetiva igualdade de oportunidades a que todos os seres humanos têm direito. E continua, além dessa meta, promover “transformações de ordem cultural, pedagógica, psicológica, aptas a subtrair do imaginário coletivo a ideia de supremacia e de subordinação de uma raça em relação à outra” (GOMES, 2001, p. 30).

Relacionando os objetivos acima com os estabelecidos pela Lei e as Diretrizes que a sobrevieram (BRASIL, 2004), constata-se uma série de semelhanças, entre as quais se destacam: a) “a superação da indiferença, injustiça e desqualificação com que negros, povos indígenas e, também, classes populares são comumente tratados” (BRASIL, 2004, p. 19); b) “a igualdade básica de pessoa humana como sujeito de direitos” (BRASIL, 2004, p. 18) e c) “o combate à privação e violação de direitos” (BRASIL, 2004, p. 19). Neste sentido, esse conjunto legal demarca um discurso voltado para interesses e demandas que proclamam a educação como promotora de desenvolvimento social e humano.

Note-se ainda que, a partir de 2003, o Estado brasileiro implementou a Secretaria Especial de Políticas Públicas de Promoção de Igualdade Racial (SEPPIR), o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH), o Plano Nacional de Promoção de Igualdade Racial (PLANPIR) e, em 2009, participou da Conferência de Revisão de Durban, reiterando o compromisso com a superação do

racismo e da discriminação em âmbito global e mais recentemente, o Estatuto da Igualdade Racial, Lei n. 12.288, de 20 de julho de 2010.

Neste contexto de busca de alternativas para superar as desigualdades raciais existentes, educar para as relações étnico-raciais se insere na agenda do governo brasileiro. Entre outros propósitos, com o intuito de induzir uma política antirracista que promova a superação de injustiças sociais, já que as diferenças raciais, no Brasil, continuam acentuadas.

Na perspectiva da Lei em estudo, a superação do racismo se dá via educação, ao reconhecer as várias possibilidades de construção de práticas e abordagens antirracistas, principalmente em sala de aula, espaço privilegiado no cotidiano escolar. Neste sentido, orienta o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH):

Nas sociedades contemporâneas, a escola é local de estruturação de concepções de mundo e de consciência social, de circulação e de consolidação de valores, de promoção da diversidade cultural, da formação para a cidadania, de constituição de sujeitos sociais de desenvolvimento de práticas pedagógicas (BRASIL, 2009, p. 23).

De acordo com Bento (2006), a Lei em estudo, ao atender às reivindicações e aos anseios dos movimentos negros e militantes, constitui-se em elemento essencial na promoção social para a recuperação da negra e do negro como agentes ativos do processo de formação da sociedade brasileira, cuja imagem, por séculos, foi deturpada e carregada de representações preconceituosas e racistas que se têm configurado nos conteúdos didáticos e no espaço da escola, tendo como sua mais grave consequência: a destruição histórica e social que determinado grupo fez de outro.

Diante de tais demandas, esse estudo investigou como está a implementação da citada Lei verificando os reflexos de sua aplicação, à luz dos direitos humanos, na comunidade escolar, após quase dez anos de sua publicação.

Procedimentos metodológicos

Para compreender como as professoras e os professores da rede pública de ensino do Distrito Federal aplicam a Lei Federal n. 10.639/2003, elegeu-se a

pesquisa quali-quantitativa. Martins (2008) afirma que, geralmente, as pesquisas comportam tanto uma avaliação quantitativa quanto qualitativa, dependendo das características e natureza do objeto investigado que pode ser mensurável ou medido, no primeiro caso; e descrito, compreendido ou explicado, no segundo caso. De modo que para o entendimento do problema em exame, a aplicação dos dois métodos adequou-se à natureza do estudo.

Com essa finalidade, foi aplicado um questionário com 47 perguntas, percorrendo sobre o perfil dos participantes e sobre a Lei Federal nº.10.639/2003, que buscava compreender as questões raciais no cotidiano escolar sob a ótica do professorado. Esse instrumento continha perguntas do tipo sim/não, questões de múltipla escolha e questões com base na escala de Likert, essa última muito utilizada nas investigações sociais no intuito de analisar os níveis de importância em relação a determinadas crenças e valores ligados ao objeto de estudo. Esses questionários foram respondidos por uma amostra não-probabilística de 63 (sessenta e três) docentes em exercício, atuantes com turmas juvenis, por apresentar vantagem em relação ao custo e ao tempo despendido (GIL, 2010).

Além do questionário, entrevistas semiestruturadas foram realizadas. Gatti, ao demonstrar algumas características da pesquisa educacional, enfatiza que: “Pesquisar em educação significa trabalhar com algo relativo a seres humanos ou com eles mesmos, em seu próprio processo de vida” (2007, p.12). Nesse sentido, ao tratar de assuntos como obrigação de inserção de conteúdo legal, racismo institucional, alunas negras e alunos negros, exigiu-se atenção redobrada na elaboração, na observação e na condução da entrevista, da transcrição, e, conseqüentemente, na análise.

Adotou-se a análise de conteúdo, nos moldes de Bardin (2009) para a interpretação das entrevistas e para a tabulação dos dados quantitativos coletados, utilizou-se o programa, aplicativo do tipo científico, *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS).

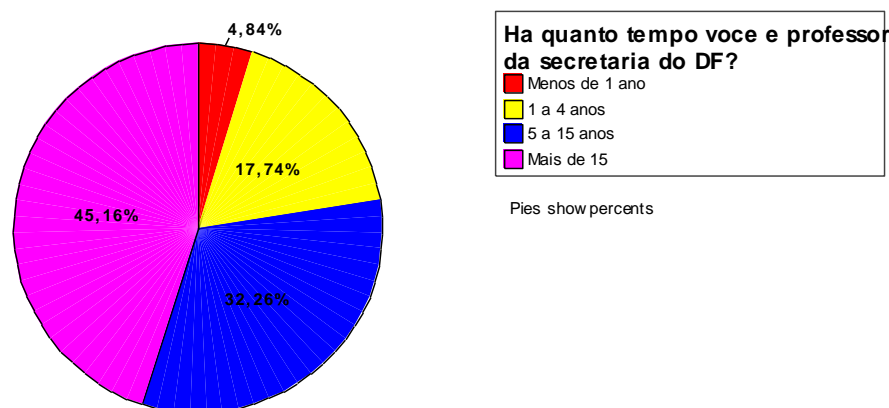
Assim, neste artigo far-se-á uma exposição parcial dos dados e análise de uma pesquisa de mestrado, cujo recorte tem como objetivo examinar como os participantes da pesquisa aplicam a Lei Federal nº 10.639/2003, revelando-a como política pública educacional necessária de combate ao racismo nas instituições.

Quem são os participantes da pesquisa?

Os sujeitos eleitos para essa pesquisa foram professoras e professores da rede pública do Distrito Federal que atuam em sala de aula predominantemente com alunas e alunos do Ensino Médio no turno diurno.

No que se refere à idade, uma parcela significativa do grupo pesquisado (41,3%) tem idade entre 41 a 50 anos e, quanto ao sexo, a maioria (58,0%) pertence ao sexo feminino. Além disso, professoras e professores, quando perguntados sobre há quanto tempo são professores da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEDF), apenas uma parcela pequena respondeu que é professora ou professor há menos de um ano (Gráfico 1).

Gráfico 1 – Há quanto tempo você é professora ou professor da SEDF?



Fonte: Pesquisa de campo.

Isso significa que pelo menos 45,1% dos participantes já estavam em exercício quando da publicação da Lei Federal nº 10.639/2003, ou seja, para essas professoras e esses professores os cursos de formação continuada são essenciais face aos conteúdos programáticos exigidos pela legislação que obriga sua aplicação no âmbito de todo o currículo escolar.

Essa recomendação está expressa nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (BRASIL, 2004, p. 23):

Inclusão de discussão da questão racial como parte integrante da matriz curricular, tanto dos cursos de licenciatura para Educação Infantil, os anos iniciais e finais da Educação Fundamental, Educação Média, Educação de Jovens e Adultos, **como de processos de formação continuada de professores**, inclusive de docentes no Ensino Superior (grifo nosso).

Em relação às disciplinas ministradas, verificou-se que todas as áreas de conhecimento foram contempladas já que na dimensão da matriz curricular, o Ensino Médio concentra conteúdos em três dessas. Verificaram-se os seguintes percentuais entre os respondentes: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias (44,2%); Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias (21,3%) e Ciências Humanas e suas Tecnologias (35,5%).

Entre o grupo de professores respondentes, selecionou-se o grupo dos entrevistados, perfazendo doze informantes. Entre esses: sete eram do sexo feminino e cinco do masculino. A maior parte desses tem mais de quarenta anos. Em relação ao tempo de exercício na rede pública, 83% deles há mais de dez anos atuam em sala de aula. E finalmente, em relação à disciplina ministrada, entrevistaram-se: dois professores de Geografia, um de História, um de Sociologia, dois de Matemática (professor e professora), uma professora de Língua Estrangeira Moderna – Inglês, uma de Biologia, duas de Língua Portuguesa, uma de Educação Física e uma de Filosofia.

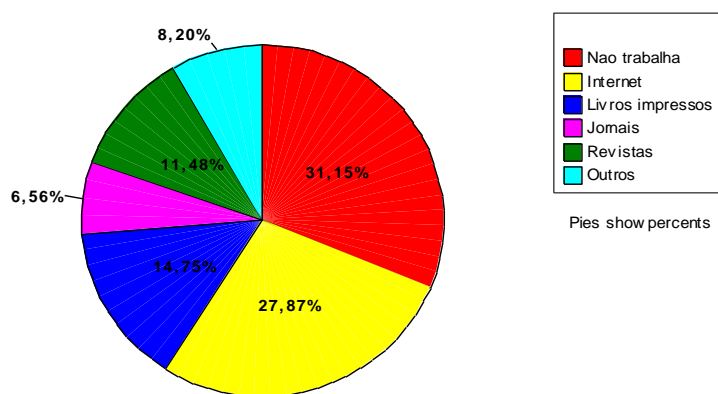
No decorrer da análise a seguir, ao apresentar os relatos do grupo depoente, as falas serão identificadas por nome de letras gregas, a fim de proteger-lhes a identidade. Antes, porém, vale reforçar que ouvir pessoas envolvidas no processo educacional pode indicar caminhos para análises, contudo as constatações são apenas sugestivas não devendo ser, portanto, generalizadas, exceto naturalisticamente (STAKE, 2007; LÜDKE, 1988).

Análise e discussão: para começo de conversa...

Inicialmente, o recorte da pesquisa aqui apresentado não tratará da necessária formação de professores para a lida dos temas raciais, mas, à luz das informações dadas pelos docentes sobre a aplicação da Lei, buscar-se-á compreender outros fatores que obstaculizam essa prática.

Nessa investigação, perguntou-se às professoras e aos professores, sobre as fontes de pesquisas utilizadas para trabalhar o tema em estudo. O percentual de 31,1% apareceu como o mais elevado e incidia justamente sobre a seguinte resposta: não trabalho esse tema. Diante de estimativa tão elevada, e acareando-a com informações anteriores, levantaram-se algumas questões: a) Como o corpo docente que revelou tamanho interesse pela temática, salientando sua importância (93,7%), não trabalha esse tema? b) O que o impede de trabalhar algo considerado relevante, ou melhor, algo que afirma que gostaria de trabalhar (78,9%)? c) Por que não agir em face de identificada urgência em barrar o preconceito e a discriminação raciais na escola?

Gráfico 2 – Qual a fonte de pesquisa que você utiliza para trabalhar este tema?



Fonte: Pesquisa de campo.

Essas contradições evidentes entre o desejo de fazer e o ato de fazer confirmam que acima do interesse pelas questões raciais, há um modelo

estruturante radicado no setor educacional, e demais setores da sociedade, que acolhe a ideologia do racismo, cuja moldura brasileira denuncia um olhar desviante em relação às questões raciais, como bem apontam vários autores (NOGUEIRA, 1954; FERNANDES, 1965; HASENBALG, 1979, 1992; BENTO, 2009; ARROYO, 2010). A percepção aponta um desconforto, mas que somente é um mal-estar, nada mais. Espera-se que em algum momento passe, ou, em outra hipótese, vai se administrando o problema. A aplicação da legislação de fato também sofre desse mal, entre a vontade de fazer e a incerteza de como, quando, o que e, provavelmente, para que, e, revelam ações que continuam a ser adiadas.

Esse convívio pacífico com o racismo ainda presente, e de difícil abordagem, está enraizado e é perceptível em muitas falas. Abaixo, há um desvio inicial em relação ao assunto, e posteriormente, um abrandamento: o racismo, embora, preocupante, é justificado pelo diversificado perfil racial do alunado:

Eu acho que a tendência da discriminação, cada vez mais, se fala em sala de aula até porque agora a gente tem outras questões que a gente... A questão hoje é o homossexualismo, o que é adolescência? No momento em que existem os comportamentos de homossexualismo é aí o grande choque. Essa semana, tivemos um aluno que tentou se suicidar, cortou os pulsos com gilete porque ele começou a perceber nele comportamentos homossexuais, então... Assim é claro que o racismo é preocupante, mas a diversidade em sala de aula é muito grande (Kapa).

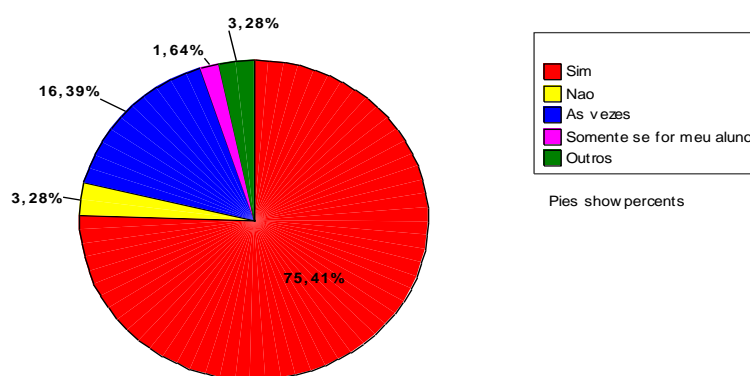
Essa dificuldade foi revelada em outro dado: 58,1% concordam ou concordam parcialmente que falar sobre assuntos como racismo, discriminação e preconceito raciais é um assunto difícil para profissionais de ensino. Bento (2009) traz interessantes apontamentos neste sentido: a) discutir o racismo, inúmeras vezes, significa falar sobre algo que não envolva as pessoas diretamente ou que é algo fora da instituição para a qual fazem parte e b) nem sempre os sujeitos envolvidos estão dispostos a aceitar que são beneficiários dessa opressão, se identificados como brancos; ou assumir que há uma condição de insucesso, de incompetência ou de inferioridade, que lhes são associadas, se pertencentes ao grupo discriminado. Dessas dificuldades díspares, surgem diferentes reações, por exemplo: dor, medo, culpa, agressividade, entre outras.

Evidencia-se, então, um conflito a ser superado por educadoras e educadores: a lida das questões raciais na escola exige não somente discutir os

problemas sociais e as diferentes consequências que atingem os distintos segmentos raciais, mas revelar as vantagens e as desvantagens de pertencer a determinado grupo racial (CAVALLEIRO, 2001). Essa inferência é, portanto, consequente e parte do fazer pedagógico em prol das relações raciais.

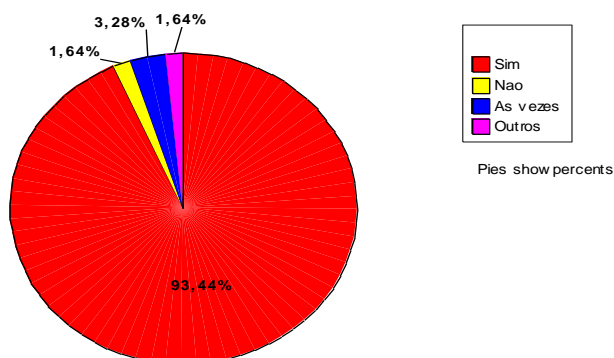
Apesar da dificuldade mencionada, a pesquisa revelou que modos de agir distintos em casos de preconceito e discriminação raciais entre alunos, conforme ocorressem na escola ou durante a aula, segundo se depreende dos gráficos a seguir:

Gráfico 3 – Interfiro quando presencio casos de preconceito e discriminação raciais entre alunos, na escola.



Fonte: Pesquisa de campo.

Gráfico 4 – Interfiro quando presencio casos de preconceito e discriminação raciais entre alunos, durante a aula.



Fonte: Pesquisa de campo.

Nos dois casos citados, a interferência das professoras e dos professores é positiva em relação a um fato: a presença de preconceito e discriminação raciais entre alunos. Contudo, o percentual assume distintos valores conforme tenham ocorrido em sala de aula (93,4%) ou na escola (75,4%). Essa diferença no registro pode sinalizar uma atuação mais presente e vigilante em sala de aula, mas, ao mesmo tempo, revela questão já abordada na literatura (CAVALLEIRO, 2001; GOMES N., 2010): a questão racial a ser tratada na escola não é tarefa restrita ao professorado, assim como não pode estar circunscrita à sala de aula. Para todos os efeitos, as práticas discriminatórias evidenciadas no espaço escolar exigem a interferência de todos os agentes educativos, de modo que não é tarefa exclusiva das professoras e dos professores que assumem uma atitude política em prol das questões raciais ou de interesse somente das negras e dos negros (GOMES N., 2010).

Mais conversas e visões

No conjunto de situações pedagógicas referentes à prática, consultou-se sobre qual a frequência com que as professoras e os professores fazem alguma reflexão sobre a temática étnico-racial com suas alunas e seus alunos. No enunciado, havia uma gradação para aferir essa constância (semana, mês, bimestre, semestre, ano), assim, obtivemos dois percentuais: 44,1% responderam todo ano, enquanto 13,6% responderam nunca. Mais uma vez, se detecta a disparidade entre as categorias conhecimento/importância, sempre com percentuais elevados, e a categoria aplicação. Esses dados foram reforçados por quem informou:

Na escola a gente tem um momento pra gente trabalhar isso, é sempre no quarto bimestre. A gente trabalha sobre a consciência negra (Alfa).

[...] tem lá semana do dia 16 ao dia 20, no calendário, mas trabalharemos este ano numa perspectiva a mais, (...) nós trabalhamos também questões inter-raciais: o negro, o índio, o caçara, o afrodescendente, nessa perspectiva de que essa consciência negra seria dada dentro de uma perspectiva histórica relacional e propondo essa alteridade, a questão da alteridade (Kapa).

Tais declarações reforçam que ainda é reduzida a participação da temática racial nos espaços escolares, e, além disso, continua restrita aos eventos relativos ao Dia Nacional da Consciência Negra, incluído no calendário escolar por força da Lei em questão. Verifica-se, ainda que muitos desses espaços cedidos à temática são supervalorizados, no sentido de que se trata de uma concessão, dando-lhes, na maioria das vezes, um caráter folclórico, superficial:

Aí, para todo conteúdo e aí foca naquele negócio ali e assim, por exemplo, a consciência negra... É engraçada porque todo ano a gente faz a beleza negra com... Todos os anos tem (Eta).

[...] Por isso que é importante a semana da consciência negra porque é um outro olhar, uma outra experiência enquanto a gente tá acostumado a sempre fazer o concurso de beleza de aluna loira de olhos azuis é a bonita, nessa Semana da Consciência Negra quem é a beleza? É a negra. Então, nessa semana da consciência elas tem uma outra experiência de beleza (Beta).

Outros depoimentos, também deixam transparecer que além de pouco educativos, as referidas propostas ainda dividem espaço com outros grupos discriminados:

[...] teve um ano que eu achei muito interessante... que tinha uma menina que tinha Síndrome de Down, lembra dela? Era uma gracinha e ela que abriu o desfile e aí terminou que foi assim a diversidade, espírito da diversidade. É muito lindo... (Gama).

Ano passado a gente fez aqui a feira regional. Que a feira regional meio que aborda tudo isso aí. Que como não tem espaço na escola pra você trabalhar conteúdo e trabalhar essas peculiaridades. Aí, o que que acontece? O diretor ano passado fez essa experiência da feira regional. Ele queria englobar tudo, ia ter um espaço também da tribo indígena. Foi muito interessante, o quarto período do matutino (Alfa).

Tais posturas convergem para visões diametralmente opostas às expectativas geradas pela tabela 1 a seguir, uma vez que uma parcela significativa de respondentes (60,7%) declara que não é um problema promover a igualdade, encorajando a participação de todos os alunos e todas as alunas.

Tabela 1 – Promover a igualdade, encorajando a participação de todos os alunos e todas as alunas.

	Frequência	Percentual
É um problema	24	39,3%
Não é um problema	37	60,7%
Total	61	100,0%

Fonte: Pesquisa de campo.

Neste particular, refletir sobre o princípio constitucional da igualdade é, antes de tudo, reconhecer seu caráter perene, não esporádico. No que tange à igualdade racial, também, são vedadas as diferenciações, que são injustificáveis. Portanto, as práticas adotadas pelas educadoras e pelos educadores no intuito de encorajar a participação na promoção da igualdade não podem e não devem ficar restritas a uma participação festiva, desarticulada. Pensar nesse conjunto de práticas requer uma atitude política e pedagógica, que será refletida nas escolhas feitas pelos docentes (FREIRE, 1996).

Para Filice (2011, p. 68), cuja tese investigou a gestão da educação básica brasileira, particularmente na implementação da Lei Federal n. 10.639/2003, a função da educação no que tange à propagação da história negra exige compreender a estrutura da sociedade brasileira: “Não há como se descuidar e tratar isoladamente raça, classe e educação, se o objetivo for a transformação das relações estabelecidas”. Com base nessa reflexão, a mesma autora acrescenta que é imperioso também, conhecer o que denominou “movimento cata-vento da história” para a compreensão da dinâmica das populações negras, particularmente da cultura africana e afro-brasileira, cujo processo construtivo resistiu e persistiu, apesar dos múltiplos artifícios operados em seu desfavor. Dito isso, ressalta-se que para a aplicação de um ensino escolar que valorize a história e cultura africana e afro-brasileira é necessário o entendimento do racismo à brasileira, que é regido por sua própria negação (FLORESTAN, 1965, 1972; GOMES N., 2001).

O tratamento em relação a essas questões desafia o docente, pois, segundo Gomes N. (2001), ao se construir uma política educacional que aborde a história e a situação do povo negro, é forçoso considerar o caráter ambíguo do racismo brasileiro, pois ele se mantém por mecanismos sutis, consciente ou

inconscientemente, que regem o comportamento de nossa sociedade. A mesma autora expõe:

O ideal da brancura tão incrustado em nossa história torna-se uma abstração e é retificado e colocado na condição de realidade autônoma independente. O padrão branco torna-se sinônimo de pureza, artística, nobreza estética, majestade moral sabedoria científica, a idéia da razão (GOMES N., 2001, p. 92).

Essa atribuição superior dada ao branco foi enfatizada por uma das entrevistadas:

*Hoje em dia você vai no.... eletro [loja de eletrodoméstico] e você compra uma chapinha a 19 reais, então isso vai proporcionar ao negro uma nova postura. Com 19 reais eu compro uma chapinha, se eu compro uma chapinha, eu vou bonita pra escola, então, a gente observa que agora, quer dizer, agora existe um novo visual **de nível** na sala, todas elas vem de chapinha, todas (Beta)(grifo e colchetes nossos).*

Nessa visão, os cabelos das alunas negras são valorizados, pois, agora, existe para elas a possibilidade de transformarem seus cabelos em um padrão considerado ideal, de nível: o padrão liso, portanto um simulacro de brancura. Tal observação foi ratificada por outra professora:

A autoestima delas tá mil vezes melhor. Elas falam professora, elas fazem questão de falar. Quando elas vêm de cabelinho amarradinho assim, elas falam: Pelo amor de Deus não me pergunte nada, não quero falar nada, eu tô feia hoje (Gama).

O exemplo acima reforça a necessária e urgente interferência de educadores como promotores de mudança social no combate a estereótipos raciais que projetam o ideário branco, fomentando a alienação, ao impor o ideal estético, a ponto de fazer a aluna emudecer em face da rejeição do cabelo. Neste sentido, adverte Gomes N. (2002), que investigou os conflitos raciais vividos pela expressão do corpo e do cabelo na sociedade e na escola:

O discurso pedagógico proferido sobre o negro, mesmo sem referir-se explicitamente ao corpo, aborda e expressa impressões e representações sobre esse corpo. O cabelo tem sido um dos principais símbolos utilizados nesse processo, pois desde a escravidão tem sido usado como um dos elementos definidores do lugar do sujeito dentro do sistema de classificação racial brasileiro. Essa situação não se restringe ao discurso. Ela impregna as práticas pedagógicas, as vivências escolares e socioculturais dos sujeitos negros e brancos. É um processo complexo, tenso e conflituoso, e

pode possibilitar tanto a construção de experiências de discriminação racial quanto de superação do racismo (GOMES N., 2002, p.42).

Nessa perspectiva, a Lei 10.639/2003 visa garantir e reforçar uma educação para os direitos humanos. Em primeiro lugar, como política pública educacional tem o escopo de realizar uma ação interventiva preventiva no sentido de evitar qualquer forma de desrespeito. Assim, a referida Lei diz respeito a todas e a todos, não apenas aos grupos discriminados racialmente. Em segundo, há um conjunto de direitos humanos demandados pelo artigo 26-A da LDB: direito ao conhecimento histórico e cultural; respeito às tradições culturais do outro; superação das discriminações raciais; resgate da dignidade pelo reconhecimento histórico; entre outros.

A título de conclusão

Na prática pedagógica, conforme verificado, o efetivo emprego da Lei Federal n. 10.639/2003 ainda é exíguo. Entre os modos revelados de fazer valer a citada Lei, um dos mais destacados foi a forma esporádica e, por vezes, descompromissada, servindo apenas para justificar um calendário (Semana Nacional da Consciência Negra).

Em alguns casos, a fala de entrevistados expôs que esses eventos estão mais a reforçar desigualdades que a combater práticas discriminatórias. Além disso, revela-se outra contradição, o reconhecimento da Lei como conteúdo obrigatório e necessário colide, na prática, com os conteúdos exigidos, isto é, não os desenvolvendo cotidianamente. Percebe-se, portanto, uma dificuldade não em compreender a necessidade da aplicação da Lei, mas, na prática, uma resistência de elevar esses conteúdos e demais dispositivos que complementam a legislação à categoria de necessários, tais como são considerados aqueles já aplicados no dia a dia, em sala de aula.

Tal realidade exige a formulação de estratégias por parte do Estado em tomar medidas mais eficazes na elaboração de cursos de formação de professores e outras ações voltadas para a Lei que priorizem práticas pedagógicas que visem à superação das desigualdades raciais.

Entretanto, a escola não deve se mostrar frágil para assumir esse papel social de incluir conteúdos voltados para os direitos humanos verdadeiramente em seus projetos. Ao contrário, deve estimular e capacitar atores para uma educação em direitos humanos, a uma educação antirracista ou, em outras palavras, a uma pedagogia da autonomia (FREIRE, 1996), a uma pedagogia da diversidade (GOMES, 2010) ou a uma pedagogia de emancipação racial e social (ARROYO, 2010). Todas essas têm em comum a crença de que a educação é um instrumento para a formação de cidadania e de participação política, cujos resultados podem operar mudanças na vida dos envolvidos. Nesse sentido, conforme ensina Arroyo (2010 a, p. 95): “o direito à educação é central e inseparável das lutas pelo conjunto de direitos humanos, cidadãos”.

Referências

ARROYO, Miguel González. A pedagogia multirracial popular e o sistema escolar. In: GOMES, Nilma Lino (Org.). *Um olhar além das fronteiras: educação e relações raciais*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p.111-130.

_____. Educação e exclusão da cidadania. In: BUFFA, Ester. *Educação e Cidadania: quem educa o cidadão?* São Paulo: Cortez, 2010a. p. 35-98.

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 2009.

BENTO, Maria Aparecida Silva. *Cidadania em preto e branco*. São Paulo: Ática, 2006.

_____. Branqueamento e branquitude no Brasil. In: CARONE, Iray; BENTO, Maria Aparecida Silva (Orgs.). *Psicologia social do racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009, p. 25-57.

BRASIL. Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*. Brasília, DF, 9 jan. 2003. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10639.htm>. Acesso em: 03 ago. 2010.

_____. Ministério da Educação. MEC. *Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Etnorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africana*. Brasília, 2004. Disponível em: <

http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=913&catid=194%3Asecad-educacao-continuada&id=13788%3Adiversidade-etnico-racial&option=com_content&view=article >. Acesso em: 12 ago. 2010.

_____. Ministério da Educação. *Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos – PNEHD*. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos: 2008. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2009.

CAVALLEIRO, Eliane. (Org.). *Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola*. São Paulo: Selo negro, 2001.

FERNANDES, Florestan. *A integração do negro na sociedade de classes*. São Paulo: Dominus, 1965.

_____. *O negro no mundo dos brancos*. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1972.

FILICE, Renísia Cristina Garcia. *Raça e classe na gestão da educação básica brasileira: a cultura na implementação de políticas públicas*. Campinas: Autores Associados, 2011.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GATTI, Bernardete Angelina. *A construção da pesquisa em educação no Brasil*. Brasília: Liber Livro, 2007.

GIL, Antonio Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GOMES, Joaquim B. Barbosa. *Ação afirmativa & princípio da constitucionalidade da igualdade: o direito como instrumento de transformação social. A experiência dos EUA*. Rio de Janeiro: Renovar, 2001.

GOMES, Nilma Lino. Diversidade étnico-racial e educação no contexto brasileiro: algumas reflexões. In: GOMES, Nilma Lino (Org.). *Um olhar além das fronteiras: educação e relações raciais*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 97-109.

_____. Educação cidadã, etnia e raça: o trato pedagógico da diversidade. In: CAVALLEIRO, Eliane (Org.). *Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola*. São Paulo: Selo Negro, 2001. p. 81-96.

_____. Trajetórias escolares, corpo negro e cabelo crespo: reprodução de estereótipos ou ressignificação cultural? *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro, n.21, p. 40-51, set-dez. 2002.

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

_____. Negros e mestiços: vida, cotidiano e movimento. In: SILVA, Nelson do Valle; HASENBALG, Carlos A. (Org.). *Relações raciais no Brasil contemporâneo*. Rio de Janeiro: Rio Fundo, 1992. p. 149-164.

LÜDKE, Menga. *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1988.

MARTINS, Gilberto de Andrade. *Estudo de caso: uma estratégia de pesquisa*. 2 ed. 2008.

NOGUEIRA, Oracy. [1954] *Tanto preto, quanto branco: estudo de relações raciais*. São Paulo: T. A. Queiroz, 1985.

STAKE, Robert E. *A arte da investigação com estudos de caso*. Lisboa: Fundação Caloste Gulbenkian, 2007.

Submetido em 12/2/2013, aprovado em 17/10/2013