
OS ENUNCIADOS NOS DOCUMENTOS LEGAIS: A representação negra, um ritual pedagógico a favor da diferença racial

Rosângela Maria de Nazaré Barbosa e Silva^(*)
Wilma de Nazaré Baía Coelho^(**)

Embora tenhamos como objeto verificar as *representações* de professores acerca das relações raciais no currículo escolar, optou-se por tomar, como ponto de partida, a análise de alguns documentos oficiais e escolares, que se constituem em *corpus* de arquivo (BARDIN, 2007), a saber: Lei 10.639/03¹; Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio; Parâmetros Curriculares Nacionais; Diretrizes para as Relações Étnico-Raciais, por considerar três aspectos fundamentais: primeiro, porque esses documentos oficiais propõem uma modificação estrutural no Ensino Médio e supunha-se que as mudanças conclamadas pelo movimento negro e pelos estudiosos das relações raciais, no que se refere ao enfoque dado aos negros, já estivessem agindo de forma significativa para a desmistificação do mito² da democracia racial³; segundo, porque se trata de um universo de material que, em sua totalidade, atinge a categoria docente nacional, pois o trabalho pedagógico docente e institucional deve pautar-se nesses referenciais; terceiro, devido ao fato de poderem ser submetidos à análise das representações por meio das quais os jovens negros do Ensino Médio percebem-se ou

(*) Possui Graduação em Pedagogia pela Universidade Federal do Pará – UFPA. Especialização em Gestão Escolar pela Universidade do Estado do Pará – UEPA. Mestre em Educação – Linha de Currículo e Formação de Professores pelo Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Pará - UFPA. É membro do Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Formação de Professores e Relações Étnico-Raciais - GERA/ICED/UFPA, sob a Coordenação da Professora Doutora Wilma de Nazaré Baía Coelho. Atualmente, doutoranda da Linha de Currículo e Formação de Professores – ICED/UFPA.

(**) Pedagoga. Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (2005). Atualmente é professor Adjunto III da Universidade Federal do Pará e titular II da Universidade da Amazônia – UNAMA. Coordenadora do Núcleo de Estudos e Pesquisa sobre Formação de Professores e Relações Étnico-raciais – GERA/UFPA e GEPRE/UNAMA. Coordena a Linha de Currículo e Formação de Professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPA. Coordenadora do Curso de Especialização em Relações Étnico-raciais para o Ensino Fundamental (UNIAFRO/MEC/UFPA).

¹ Neste estudo tratamos da Lei Federal nº 10.639/2003, mas vale lembrar que essa Lei foi complementada pela Lei nº 11.465/2008 que torna obrigatório o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena.

² *Mito* - Guimarães (2002) afirma que, para os antropólogos, não se confunde com “falsa ideologia”; significa a expressão simbólica de um conjunto de ideais que organizam a vida social de certa comunidade. Siss (2003) nos diz que “o mito, enquanto instrumento formal da ideologia possui um efeito social que pode ser entendido como o resultante social da convergência das determinações econômicas, políticas ou ideológicas”.

³ Sobre o “mito da democracia racial”, ver alguns autores que o discutem: Florestan Fernandes (1965), Carlos Hasenbalg (1979) e Lilia Schwarcz (2000).

não, refletindo o modelo de sociedade idealizado, inclusive, no que se refere à construção das relações a partir da *diferença racial* e da diversidade de grupos fenotípicos que constituem o povo brasileiro.

Muitas são as razões que fizeram de 1988 um ano marcante na história educacional brasileira. Com o centenário da abolição da escravatura e com a promulgação da Constituição, o Brasil passa a admitir a existência do racismo como prática criminosa no cotidiano social, cultural e educacional do país, considerando-o como crime inafiançável (GUIMARÃES, 2004, p. 71). Embora signatário de documentos internacionais antirracistas, a exemplo da Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e outras Formas de Intolerância, ainda se postulava a teoria da democracia racial cujas representações de efeito perduram. Esse reconhecimento engendrou a construção de documentos legais de regulamentação e de definição penal para esse tipo de crime, além de ações visando ao combate de manifestações discriminatórias nas escolas e em todo e qualquer espaço social. A partir dos marcos legais em vigor, o Ministério da Educação definiu diretrizes, por meio das quais as escolas possam promover a cultura negra, como ação prioritária do combate às desigualdades raciais e educacionais nas escolas, enquanto reconhecimento das diferenças que possibilitam um novo hábito de convívio, reciprocamente respeitoso entre alunos de diferentes fenótipos e culturas.

Antônio Sérgio Guimarães, em estudo realizado para analisar as práticas discriminatórias e as situações sociais reais que são propícias à sua concretização, parte do argumento de que a discriminação racial em nosso país vem sempre acompanhada pela arbitrariedade e pela violência aos mais elementares direitos de cidadania (2004, p. 22 e 23). Apesar de a Constituição Federal de 1988 destacar a promoção do bem-estar de todos sem quaisquer formas de preconceito e de discriminação como objetivo fundamental da nação, foi necessária a criação da Lei 7.716, de 05 de janeiro de 1989, que define os crimes que resultam de práticas preconceituosas de raça ou de cor e estabelece que: “praticar, induzir ou incitar a discriminação ou preconceito de raça, cor, etnia, religião ou procedência nacional (Art. 20)⁴ sujeita o infrator a pena de reclusão de um a três anos e multa”.

Ante isto tudo, os discursos acerca das relações raciais levam a crer que esses materiais documentais (aqui nos referimos aos de nossa análise) chegam ao século XXI com questões ainda

⁴ De acordo com Guimarães (2004), originariamente a Lei 7.716/89 não continha esse artigo. Foi acrescentado através da Lei 8.081/90, que “estabelece os crimes e as penas aplicáveis aos atos discriminatórios de preconceito de raça, cor, religião, etnia ou procedência nacional, praticados pelos meios de comunicação ou por publicação de qualquer natureza”. Esse artigo, novamente, sofre alteração pela Lei 9. 459/97, que altera os artigos 1º e 20 da Lei 7.716/89 e acrescenta parágrafo ao artigo 140 do Código Penal que trata da injúria.

primárias, de um pensamento subjacente ao “paraíso racial”, referente a antigas representações raciais não superadas, pois estão colocadas como subsídios de contribuição para uma educação antirracista e de construção da cidadania dos alunos, em particular, aos negros, de modo a transformá-los em cidadãos participativos nos moldes demandados pelo regime democrático. Pressupõe-se que sua elaboração parte da valorização da diversidade que constitui o povo brasileiro. Assim sendo, estabelecem-se parâmetros para que o professor da Educação Básica tenha como recurso um material que subsidiará seu trabalho, não só no que se refere às especificidades das disciplinas preconizadas pela Lei 10.639/03, mas também aos conteúdos gerais de cunho ideológicos que aparecem no bojo dos específicos. Nesse particular, dá-se um sentido novo ao educar, como um processo de criação de condições intersubjetivas para que se viva, tendo como princípio básico o respeito e a valorização das diferenças.

É possível perceber que os discursos, embora de origens diferentes, são uma prática, uma ação do sujeito sobre o mundo. Por isso, sua aparição nos documentos oficiais analisados neste estudo deve ser contextualizada como um acontecimento, pois funda uma interpretação e constrói uma vontade de verdade. Quando pronunciamos um discurso/enunciado agimos sobre o mundo, marcamos uma posição simbólica (BOURDIEU, 1998), ora selecionando sentidos, ora excluindo-os no processo interlocutório. Talvez seja porque todos visam aos mesmos destinatários e ao mesmo objetivo, isto é, evidenciar aos professores e à escola de Ensino Médio não só um caminho, uma passagem, uma diretriz, mas a preocupação com a eficiência desse material no processo educativo, a fim de superar as desigualdades ocultas, silenciadas.

Se o processo pedagógico, enquanto ritual de passagem, é tão central na formação do ser humano, na construção do conhecimento, dos valores e das identidades (ARROYO apud GOMES, 1995, p. 21), o mínimo a fazer é não ignorar essa realidade, mesmo que esta se apresente de forma sutil e camuflada, mas tratá-la pedagogicamente, sem esquecer que as *diferenças raciais* colocam os grupos em posições diferenciadas. Então, torna-se cadente a intenção deste estudo de fazer com que as representações dos professores não sejam marcas de um discurso que reforçam diferenças, mas de compreensão de que:

As diferenças são produzidas historicamente e invadem nosso próprio imaginário, nossas teorias pedagógicas, nossos rituais, nossas relações escolares. O mínimo a fazer é não ignorar essa realidade, não ocultá-la, não desrespeitá-la, não quebrar identidades e ancestralidades. Tratá-las pedagogicamente. Vê-las como uma riqueza que pode dinamizar nossas práticas sociais e educativas. Incorporá-las em nossa cultura profissional, nos processos mais sutis do cotidiano escolar sem esquecer que as

diferenças raciais e de gênero colocam os grupos sociais em posições diferenciadas (ARROYO apud GOMES, 1995, p. 21).

A LEI 10.639/03

Para compreender as representações das relações raciais na escola Básica Média, é preciso ter claro que um olhar mais atento para os enunciados legais, ou seja, a Lei 10.639/03, não significa beneficiar um grupo socialmente discriminado em detrimento de outro. Refere-se a tratar o desigual, já que é assim que o negro vem se constituindo historicamente, como desigual por um período de tempo, para que, no futuro, se possa de fato (e de direito) galgar a igualdade, pois os significados/representações, construídos na interação com o outro, pelo discurso, interferem no modo como cada um age, pensa e é. Assim, assevera-se que a constituição do sentido é socialmente construída. Aquilo que os sujeitos dizem aos outros de forma significativa e aquilo que lhes dizem têm papel central em sua formação. Daí ser possível afirmar que um discurso legal, de “força de lei”, é uma construção social que busca alterar o outro por meio do sentido, pois é dito de várias formas para garantir que a monossemia se naturalize, sendo importante ir além da naturalização do discurso pelas múltiplas linguagens presentes nos documentos oficiais.

Seguindo essa compreensão, ressaltamos que a Lei em estudo é uma estrutura sobre a qual incidem princípios estruturadores (BOURDIEU, 1983) que gerarão práticas docentes pedagógicas nas Escolas Básicas, bem como representações por meio das quais se compreende o sentido da *diferença racial* no Brasil, uma diferença que nasce nas relações cotidianas e chega nas Escolas de forma “naturalizada”, porém não menos contraditória, não menos complexa.

A promulgação da Lei 10.639, em 09 de janeiro de 2003 pelo Presidente Luiz Inácio Lula da Silva, visa a uma medida de ação afirmativa⁵ que torna obrigatória a inclusão do ensino de História da África e da Cultura Afro-Brasileira nos currículos dos estabelecimentos de ensino público e privados da Educação Básica. Trata-se de uma alteração a ser feita na Lei 9.394/96, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Porém, mais do que uma iniciativa do Estado vale ressaltar que essa Lei deve ser compreendida como uma vitória das lutas históricas empreendidas

⁵ Programa de Ações Afirmativas são políticas de reparações e reconhecimento. Isto é: “ conjuntos de ações políticas dirigidas à correção de desigualdades raciais e sociais, orientadas para oferta de tratamento diferenciado com vistas a corrigir desvantagens e marginalização criadas e mantidas por estrutura social excludente e discriminatória. Ações Afirmativas atendem ao determinado pelo Programa Nacional de Direitos Humanos, bem como a compromissos internacionais assumidos pelo Brasil” (Brasil – MEC, 2004, p. 12). Ver ainda Siss (2003), Munanga (2005), d'Adesky (2001), Gonçalves e Silva (1998) entre outros.

pelo Movimento Negro brasileiro em prol da educação. Portanto, a partir de 2003, a LDB passa a vigorar acrescida dos artigos 26A, 79A e 79B.

Nosso foco de análise é a Lei nº 10.639, embora tenha sofrido recente alteração por meio da Lei 11.645, promulgada em 10 de março de 2008, que modifica o artigo 26 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, incluindo obrigatoriamente no currículo de todas as escolas de ensino fundamental e médio particular e público, de todo o país, a disciplina “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Essa conquista é resultado de mais de um século de lutas – as quais servem para desqualificar os argumentos que definem as populações não brancas (as negras e indígenas, em especial) como incapazes, ingênuas, isentas de visão política e afeitas à condução, à subordinação e ao controle (COELHO, 2006b, p. 306).

Este dispositivo legal, bem como reivindicações e propostas do Movimento Negro ao longo do século XX, aponta para a necessidade de diretrizes que orientem a formulação de projetos empenhados na valorização da história e da cultura dos afro-brasileiros e africanos. Assim, após a sanção da Lei 10.639/03, o Conselho Nacional de Educação (CNE) aprovou a Resolução 1, de 17 de junho de 2004, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para uma Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (DCNER)⁶. A partir de então, as escolas de Educação Básica passam a ter um documento legal de discussão e aprofundamento do teor da Lei 10.639/03, capaz também de orientar a prática pedagógica de professores.

A inclusão do debate sobre a implementação da Lei 10.639/03 e de suas diretrizes curriculares nacionais nas escolas vai além do necessário reconhecimento de direitos dos afrodescendentes. É a soma às demandas do Movimento Negro, que vem se mantendo atento à luta pela superação do racismo na sociedade brasileira, de modo geral, e na educação escolar, em particular. Resgatar a contribuição ímpar do movimento social negro para uma prática cotidiana pedagógica é partilhar da concepção de que a escola é uma das instituições sociais responsáveis pela construção de representações positivas dos afro-brasileiros e por uma educação que tenha o respeito à diversidade como parte de uma formação cidadã (GOMES, 2008, p. 69).

A inserção da história da África e a contribuição do povo negro nos currículos escolares é um avanço, mas há que se refletir que África, que negro aí se retrata, e que representações são estabelecidas na sala de aula, em especial, pelo professor, desvendando-se uma outra história que

⁶ Esta Resolução está fundamentada no Parecer CNE/CP 003/2004 da Conselheira Relatora Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, aprovado por unanimidade pelo Conselho Pleno, em 10/03/2003, e homologado pelo Ministro da Educação em 19/05/2004 (MEC – SECAD, 2006).

não aquela em que fomos por séculos socializados, pautada na ideologia de “racismo cordial”, uma presença imaginária social sobre o negro no Brasil.

Isto posto, reforça-se a importância da discussão e implementação da Lei nº 10.639/03 pelas secretarias educacionais, escolas de Ensino Médio, e professores, mas ao mesmo tempo sinaliza-se para a necessidade de uma retomada histórica que amplie o arco de análise, apontando alguns caminhos possíveis para se compreender um pouco mais sobre o que efetivamente se pretende combater – a desigualdade racial no espaço educacional.

Talvez um dos caminhos para a superação dessa situação seja uma apropriação profunda sobre a discussão já realizada pelo Movimento Negro e por aqueles estudiosos, citados neste estudo, que acreditam em uma educação antirracista, uma vez que “a luta pela superação do racismo e da discriminação racial é, pois, tarefa de todo e qualquer educador, independentemente do seu pertencimento étnico-racial, crença religiosa ou posição política” (BRASIL- MEC, 2004, p.16) e faz parte da luta pela construção da cidadania e da democracia para todos.

De antemão, defendemos que, para compreender a desigualdade imposta aos negros por vários séculos e na atualidade sob diferentes nuances, é preciso adentrar no imaginário social brasileiro. É preciso ter claro e reconhecer que, no Brasil, o racismo, o preconceito e a discriminação racial são “estruturas estruturantes” da sociedade, ou seja, são princípios geradores e estruturadores das práticas e das representações (BOURDIEU, 1983, p.61) e ainda balizam as relações sociais e institucionais, hierarquizando as diferenças e inferiorizando um grupo, o negro, em detrimento de outro, o branco. Ressalta-se a urgência do debate, da reflexão sobre a desigualdade de tratamento entre brancos e negros na formação histórica e social brasileira o que demanda práticas efetivas de combate ao racismo sob todas as formas.

Na construção das sociedades (no Brasil não é diferente), a edificação da diversidade assume outros contornos, de acordo com o processo histórico vivido, relações de poder, representações, imaginários sociais, práticas de inclusão e exclusão que recaem sobre os diferentes sujeitos e grupos. Nesse sentido, é preciso entender os processos históricos e culturais singulares vividos por esses grupos no contexto das desigualdades, muito embora saibamos que empreender reeducação das relações raciais, como preconiza as DCNER, não são tarefas exclusivas da escola (2004, p.14), mas esta tem papel preponderante para a eliminação das desigualdades e para promover a emancipação dos grupos discriminados.

Muitas vezes, o caráter universalizante do discurso, enquanto questão de sentido em prol de uma “democracia para todos”, como assim quer a Constituição Federal de 1988, acaba

uniformizando e homogeneizando trajetórias, culturas, valores, discursos, ações e povos. Por isso, essa perspectiva de democracia enquanto compreensão de como um objeto simbólico produz sentido, como ele está investido de significância para e por sujeitos (ORLANDI, 2005, p.26), não se justifica, pois, conforme as DCNER: “as formas, os níveis e os resultados desses processos incidem de maneira diferente sobre os diversos sujeitos e interpõem diferentes dificuldades nas suas trajetórias de vida escolar e social” (BRASIL-MEC, 2004, p. 16). Compreender a trajetória do negro na educação brasileira reveste-se de significações/representações e implica verificar como esses processos recaem sobre as populações negras e em especial ao jovem da Educação Básica.

Na visão das DCNER é necessário alargar essa perspectiva de democracia para além dos direitos sociais e incluir nela o direito à diferença. Mas não uma diferença qualquer e sim a *diferença racial*. Desse modo, a noção de democracia estará mais próxima das vivências concretas dos diferentes sujeitos sociais e, por conseguinte, de sua luta pela construção da igualdade social, racial, educacional, cultural e política. É nesse contexto que se tem a emergência da Lei 10.639/03.

Para obter êxito, a Lei 10.639/03 e suas diretrizes curriculares necessitam de empreender esforços de superação sobre a desinformação da ascendência africana no Brasil, haja vista que se constitui em obstáculo à promoção de uma consciência coletiva que tenha como eixo da ação política a construção de uma sociedade mais justa para todos os grupos raciais deste país. Tais esforços devem desnudar a história que se aprende na escola, aquela realizada, sobretudo por europeus, na qual se difunde uma visão de mundo que impede que as crianças e os jovens tenham contato com a cultura de continentes como o Africano. Silva (2005) enfatiza que o ensino da História e Cultura Afro-brasileira não exclui a possibilidade de que a história e cultura de outras sociedades sejam ensinadas na escola, apenas determina-se e reconhece-se a necessidade de que a escola inclua o continente africano na discussão sobre a formação histórica do Brasil.

É preciso ter claro que a realidade atual dialoga com a história passada, daí a importância dos estudos sobre a história e herança africana como parte constituinte da formação dos sujeitos sócio-históricos brasileiros. Estes estudos não têm sido trabalhados a contento pela escola, mas podemos confirmar a inclusão dessa discussão no currículo escolar, mesmo que seja por força da lei.

O Art. 242 da C.F/1988, em seu § 1º, e o Art. 26 § 4º da LDB nº 9.394/96 dizem que o ensino de História do Brasil deverá levar em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente as de matriz indígena, africana e europeia. A Lei 10.639/03, ao alterar a LDB, vai mais além. Ela ultrapassa a ótica de que o sentido da ação dos negros no Brasil se resume à mera contribuição e traz para o epicentro a ideia de participação,

constituição e configuração da sociedade brasileira por meio das relações entre diferentes grupos étnico-raciais, ou seja, entre descendentes de africanos, de europeus, de asiáticos e povos indígenas (BRASIL- MEC, 2004, p. 11). Além disso, podemos afirmar que a Lei 10.639/03 extrapola o conhecimento específico do ensino de História, incluindo outras áreas do conhecimento, como Artes e Literatura.

Ao procedermos à leitura conjunta da Lei com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Raciais, podemos ter uma visão mais alargada de sua amplitude e do seu caráter interdisciplinar. Os discursos concebidos por Chartier (1990) são representações do mundo social assim construída. Embora universalizantes são sempre determinados pelos interesses do grupo que as forjam pelas posições ideológicas colocadas em jogo no processo histórico no qual os discursos são produzidos. E esse é um exercício perceptório que os professores da Educação Básica precisam fazer, ou seja, de análise e síntese, a fim de desenvolver estratégias pedagógicas para a implementação da Lei. Contudo, é preciso reconhecer que os professores, por diferentes motivos, como pela falta de embasamento teórico, de percepção para a questão, por despreparo ou simplesmente por não tomar conhecimento do fato, nem sempre têm interferido nas tensões cotidianas que se estabelecem na sala de aula, em função de *raça*⁷, seja por omissão, por desconhecimento da forma como agir ou por estarem naturalmente repassando as informações contidas nos livros didáticos (MUNANGA, 2005). Nesse particular, entende-se que todos estes pontos, de uma forma ou de outra, têm a ver com o modo como a imagem do negro foi construída ao longo dos anos.

No contexto da Lei 10.639/03, vale ressaltar o impacto que os estudos sobre a África e a Cultura Afro-brasileira causam nos alunos negros, e não somente nestes, uma vez que, segundo as DCNER, o racismo, o mito da democracia racial e a ideologia do branqueamento⁸ atingem a todos, pois, “enquanto processos estruturantes e constituintes da formação histórica e social brasileira, estes estão arraigados no imaginário social e atingem negros, brancos e outros grupos étnico-raciais” (BRASIL – MEC, 2004, p.16). Essa construção representacional da branquitude, segundo Bento (2002), refere-se aos traços de identidade racial do branco brasileiro, uma dimensão simbólica subjetiva formulada no contexto das relações de poder (BOURDIEU, 1998) e raciais do

⁷ Assentimos com a conceituação de raça trabalhada por Coelho (2009, p. 36) que afirma ser “um conceito identificador, tanto de um grupo quanto de uma postura política”.

⁸ A ideologia do branqueamento constituía-se da ideia de que o sangue branco purificava, diluía e exterminava o negro, abrindo, assim, a possibilidade para que os mestiços se elevassem ao estágio civilizado (GUIMARÃES, 1999, p. 53). Para Carone (2002), a ideologia do branqueamento era uma espécie de darwinismo social que apostava na seleção natural em prol da “purificação étnica”, e ainda para que o negro negasse a si mesmo, no seu corpo e na sua mente, como uma espécie de condição para se “integrar” na nova ordem social (p. 14).

nosso país. Desse modo, descentrar esses impactos na construção da identidade e da subjetividade dos jovens negros do Ensino Médio e promover a discussão de como esse fenômeno afeta outros grupos étnico-raciais é um dos debates propostos pela introdução da Lei 10.639/03, mas para tal, exige-se de todos um aprofundamento teórico sobre o tema, a superação de valores preconceituosos e uma visão sobre “a identidade enquanto construção social, cultural e política povoada de ambiguidades e conflitos, e não como algo estático” (GOMES, 2005, p. 43).

A percepção da identidade nacional brasileira passa pela compreensão da sociedade como multicultural e pluriétnica (BRASIL - MEC, 2004, p. 17), profundamente marcada por desigualdades e contradições, ditas e não ditas, nos diversos campos: sociais, políticos, culturais, econômicos e educacionais. É no campo educacional que peremptoriamente observamos a desinformação sobre a nossa herança africana e sobre as realizações do movimento negro, historicamente consolidadas e, também, na atualidade.

Falar em África na escola é falar, ainda, de escravismo e processo de escravidão, porém sem enunciar relações de poder e de dominação de um grupo que impõe, ou tenta impor, a sua concepção do mundo social, os valores que são os seus e o seu domínio (CHARTIER, 1990, p. 17). Revisitemos a forma como aprendemos a ver a África e os africanos escravizados em nossa trajetória escolar. O contato que tivemos foi de imagens presentes nos livros didáticos, sobretudo nos de História sobre o Brasil do século XIX e seus costumes. Negros recebendo castigos, instrumentos de torturas, navio negreiro e algumas manifestações culturais são as imagens mais comuns presentes nas mentes dessa população adulta e que ajudam a forjar a representação sobre a ancestralidade negra e africana, sobre a qual historicamente é produzido um sentido e, diferenciadamente, construída uma significação (*idem*, p. 24), por meio de discursos que apreendem e estruturam o modo de apreensão das imagens que dão a ver e a pensar o real (*idem*, p. 23). Logo, é uma representação da África e dos negros brasileiros de forma cristalizada, estereotipada pela visão do “outro”, ou seja, do colonizador, do branco, do europeu. Consequentemente, é difícil supor que essas imagens possibilitaram a construção de subjetividades mais atentas ao trato com as diferenças, principalmente as raciais.

Não deixa de ser significativo, como aponta Chartier, que as representações podem surgir do contexto contemporâneo, das relações sociais, das manifestações culturais e das relações econômicas em vigência, mas podem também ter uma origem histórica anterior, em sociedades anteriores, mitologias, escravizações e religiões do passado que chegaram até a atualidade, construindo *o mundo como representação* (CHARTIER, 1987, p. 28).

A importância da Lei 10.639/03 está no fato de fazer com que os jovens da Educação Básica, e não somente estes, mas as crianças e os adultos tenham contato com a História dos africanos escravizados vista na perspectiva da luta e da resistência negra (BRASIL – MEC, 2004, p.12), possibilitando a desconstrução do estereótipo de inferioridade a que foram submetidos esses povos.

As DCNER chamam atenção para a compreensão dos temas decorrentes da História e Cultura Afro-brasileira e Africana nos currículos escolares, não se tratando de mudar um foco etnocêntrico marcadamente de raiz europeia por um africano, mas de ampliar o foco dos currículos escolares para a diversidade cultural, racial, social e econômica brasileira:

Nesta perspectiva, cabe às escolas incluir no contexto dos estudos e atividades, que proporcionam diariamente, também as contribuições histórico-culturais dos povos indígenas e dos descendentes de asiáticos, além das de raiz africana e europeia. É preciso ter clareza de que o Art. 26A acrescido à Lei 9.394/1996 provoca bem mais do que a inclusão de novos conteúdos; exige que se repensem relações étnico-raciais, sociais, pedagógicas, procedimentos de ensino, condições oferecidas para aprendizagens, objetivos tácitos e explícitos da educação oferecida nas escolas (BRASIL – MEC, 2004, p. 17).

Para empreender a construção desse currículo proposto tanto pela LDB como pelas DCNER, é fundamental a compreensão de que a questão racial não se reduz à luta dos negros. Ela é uma questão da sociedade brasileira e deve ser assumida pelo Estado e pelo povo brasileiro. Portanto, todos estão implicitamente convocados para essa luta. Ela é uma questão da escola básica brasileira, seja ela pública ou privada. De acordo com as DCNER (2004, p. 16),

Um equívoco a superar é a crença de que a discussão sobre a questão racial se limita ao Movimento Negro e a estudiosos do tema e não à escola. A escola, enquanto instituição social responsável por assegurar o direito da educação a todo e qualquer cidadão, deverá se posicionar politicamente, como já vimos, contra toda e qualquer forma de discriminação. [...] O racismo, segundo o Artigo 5º da Constituição Brasileira, é crime inafiançável e isso se aplica a todos os cidadãos e instituições, inclusive à escola.

Esse é um dos pontos que podemos considerar de positividade da Lei e suas respectivas diretrizes curriculares. Trata-se do resultado efetivo de anos de luta do Movimento Negro brasileiro, principal protagonista nessa história, e constitui-se numa intervenção no Estado, na política educacional, na prática pedagógica e no currículo escolar. Neste sentido, entre o reconhecimento e a

afirmação das diferenças para a construção de igualdades de direitos, há ainda um longo percurso e grandes desafios, os quais toda a sociedade está convocada a assumir.

AS DIRETRIZES

O estudo considerou tanto as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), quanto as Diretrizes Curriculares Nacionais para as Relações Étnico-Raciais (DCNER), por meio do suporte teórico referente à Análise do Discurso da linha francesa, ou seja, em Chartier e Bourdieu, que articulam “o linguístico com o social e o histórico correspondentes a lugares determinados na estrutura de uma formação social” (BARDIN, 2007, p. 214).

Discutir aspectos legais de documentos para reformas operadas pelo Estado sempre implica realizar uma análise parcial da dinâmica que se instaura em razão da legislação. Entre o discurso normativo e representacional do Estado e a prática efetiva dos sujeitos responsáveis pela operacionalização das diretrizes preconizadas, há uma distância considerável, pois os sujeitos falam de um lugar social (DaMATTA, 1987). Este lugar no discurso é regido por regras anônimas que definem o que pode e deve ser dito. Somente nesse lugar constituinte, de aspectos sócio-históricos, o discurso vai ter um dado efeito de sentido. Para Chartier (2003, p. 166), o discurso se vale de uma história das práticas que são, elas também, invenções de sentido, de representações delimitadas pelas determinações múltiplas (sociais, religiosas, institucionais etc.), que definem, para cada comunidade, os comportamentos legítimos e as normas a incorporar. Manter uma distinção como essa é essencial para evitar, como diz Bourdieu (1987, p. 76 e p. 137), “ter como princípio da prática dos agentes a teoria que se deve construir para dar conta da prática”, ou ainda, projetar “nas práticas o que é função das práticas (não para os atores, mas), para qualquer coisa que se deve ser decifrada”. Tenciona-se, neste estudo, contribuir para o debate instaurado decorrente da força da lei que impõe, queiramos ou não, mudanças na dinâmica de conformação das políticas educacionais. Apesar dos limites da análise realizada nesses moldes de discursos naturalizantes, pretende-se discutir alguns eixos temáticos estruturadores e recorrentes apontados pela legislação para o Ensino Médio, como: identidade, cidadania, interdisciplinaridade e contextualização. Parte-se do pressuposto de que a análise de documentos oficiais, constituídos como *corpus* de arquivo documental (BARDIN, 2007), sempre deve levar em conta seus princípios e fundamentos políticos: quais são as finalidades implícitas na formação geral do aluno-cidadão? Os princípios de ação pedagógicos em sua ação interdisciplinar e de contextualização representam realmente uma possibilidade de ruptura no tratamento metodológico das disciplinas, a fim de atender à diversidade

racial? Por que alguns temas aparecem e outros estão ausentes, como é o caso dos negros? E, por fim, qual o discurso prevalente nos princípios da ação desses documentos?

Ao longo dos anos 1990, a Educação Brasileira passou por alterações substanciais provocadas sob o mote de construção de uma escola pública de qualidade, em alguns casos pelos movimentos sociais ao clamar pela ampliação de vagas para os alunos de toda ordem, colocando-os como protagonistas do processo de reconstrução educacional. Isso se deu, principalmente, em relação ao Ensino Médio, etapa final da Educação Básica, cuja importância vai para além de um ensino universalizante, presente em nossa tradição educacional brasileira, nas tentativas de suprimir, superar e escamotear a contradição social básica que recai sobre esse nível ensino (ZIBAS, 2001, p. 92).

A Resolução 03/1998 do Conselho Nacional de Educação reconhece essa limitação e determina que os Sistemas de Ensino e as escolas Básicas Médias busquem, por meio da articulação com a comunidade, construir identidade própria de modo a atender, da melhor forma possível, às condições e necessidades dos jovens e adultos, em termos de espaço e tempo de aprendizagem (art. 7). Na prática, significa atender às especificidades de uma clientela jovem e adulta, propiciando necessárias condições para que relações diversificadas, plurais e significativas com o conhecimento se estabeleçam.

Essas discussões, fruto de uma intensa participação de vários setores da sociedade civil, entre os quais se situam a Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação (ANPED), a Confederação Nacional de Trabalhadores da Educação (CNTE), os Conselhos de Educação (CONSED), o Fórum dos Conselhos Estaduais de Educação, as Universidades públicas e privadas, as Associações de escolas particulares de Ensino Médio, as escolas Técnicas Federais (CBE/CNE 15/98), fomentam o movimento de reformulação curricular que resultou na elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM).

O conceito de diretrizes e bases é interpretado como a linha reguladora do traçado que indica a direção. Então o que viria a ser Diretriz? Caminho, direção, conjunto de instruções. Diretriz indica ação e como tal deve responder às concepções prevalecentes na Constituição sobre o papel do Estado nacional na educação (BRASIL, 1998, p. 5).

Essa conceituação também se evidencia nas DCNER (2004, p. 26), onde se lê: “Diretrizes são dimensões normativas, reguladoras de caminhos, embora não fechadas a que historicamente possam, a partir de determinações iniciais, tomar novos rumos”, porém indo mais além da ideia de propor caminhos, mas reafirmando seu papel articulador da educação nacional sem desencadear

ações uniformes; todavia, “objetivam oferecer referências e critérios para que se implantem ações, as avaliem e reformulem no que e quando necessário”.

As Diretrizes Curriculares representam uma mudança significativa na organização curricular, inclusive incorporando discussões recentes no cenário acadêmico, e são, em grande parte, fruto de um período marcado por intenso intercâmbio entre o sistema escolar e as pesquisas acadêmicas, que neste momento se voltava para questões relativas à educação. A diretriz curricular empreendida pelos estados envolve não apenas a prescrição curricular, mas também a elaboração de material destinado ao professor, bem como direciona a elaboração de livros didáticos, sendo por esta razão um objeto de pesquisa privilegiado por oferecer-nos esta dupla dimensão: são a um só tempo referência para avaliação e seleção de conteúdo, bem como controle desta seleção, aspecto ainda presente nos currículos de nossas Escolas Básicas.

Assim, a atual legislação brasileira ampliou o conceito de Educação Básica, a partir da Constituição Federal de 1988, compreendida como um processo que engloba a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio. Essa ampliação deveria resultar num maior compromisso do Estado com a educação geral, e ainda de maior acesso das populações à escolarização formal. Tal incidência põe às claras a fragilidade da educação para desempenhar a tarefa que continuamente lhe é atribuída, ou seja, a de superar as desigualdades da estrutura social.

Alguns autores⁹ ressaltam a falta de identidade do Ensino Médio, portanto a LDB nº. 9.394/96, ao definir o Ensino Médio como continuação do Ensino Fundamental, pretende desmistificar essa contradição social básica, pois, ao considerar a estrutura escolar única até os 17-18 anos, pressuporia que todos teriam as mesmas oportunidades educativas. Desse modo, vê-se que as DCNEM objetivam lançar “proposições legais que visem dar identidade estrutural única a um nível de ensino que abriga destinos sociais diversos, destinos esses definidos, em geral, por distintas origens de classe” (ZIBAS, 2001, p. 92). Um outro ponto de convergência entre os autores é que a organização curricular do Ensino Médio brasileiro teve como referência mais importante às demandas do exame de ingresso à educação superior.

Este marco legal do ensino difere da antiga LDB (Lei 5.692/71), incorporando o Ensino Médio à Educação Básica (este deixa de ser um apêndice da universidade para ganhar identidade própria) e para este nível se propõe uma formação geral com ênfase na capacidade de pesquisar, aprender, criar e formular, propondo o abandono de velhas práticas centradas na memorização. As

⁹ Ver Dagmar M. L. Zibas (2001) e Dalila Andrade de Oliveira (1997) em estudos sobre a política educacional dos anos 1990.

DCNEM surgem neste contexto. Dessas discussões que cercaram o currículo no período resulta um currículo agrupado em três grandes áreas: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, Ciências da Natureza, Matemática e suas tecnologias e Ciências Humanas e suas Tecnologias e propõem, para cada uma delas, o desenvolvimento de competências e habilidades. Em cada uma dessas áreas a presença das tecnologias deve ser colocada dentro de um contexto e entendida como processo.

A análise das DCNEM coloca em relevo princípios que aproximam essas referências do sentido que apresentam as competências no mundo do trabalho e na formação profissional. Com efeito, da mesma forma que o modelo de competências que opera nesses âmbitos, as diretrizes curriculares valorizam as competências pelo seu potencial interdisciplinar e de contextualização do conhecimento. Na ótica dessas referências, as competências viriam a propiciar a “integração entre as diferentes disciplinas escolares, a concretização dos conteúdos para o aluno em situações próximas e vivenciais, a atribuição de significado ao conhecimento escolar e a articulação entre teoria e prática” (BRASIL, 1998, p. 21).

Interdisciplinaridade e contextualização são os eixos de sustentação da proposta de organização curricular, e, portanto, recorrentes nos documentos que tratam do Ensino Médio. Interdisciplinaridade não é a justaposição, por assim dizer, de disciplinas, mas o relacionamento destas em projetos de estudos, pesquisa e ação. A contextualização do conteúdo envolve uma relação entre sujeito e objeto, retirando o aluno da condição de espectador passivo. A contextualização requer que o trabalho pedagógico junto aos alunos mostre a realidade tal qual se apresenta e não um modelo de sociedade inexistente, baseado na concepção ideológica de democracia racial. Talvez esse seja o caminho de construção de uma nova sociedade, estabelecida na crítica e conseqüentemente na sua reconstrução por uma educação antirracista.

É importante compreendermos que na Resolução 03/1998 – CNE, a relatora, contudo, trata a contextualização como princípio pedagógico que define a forma de tratamento do conteúdo. Ao fazê-lo, não enuncia os critérios usados para a seleção dos conteúdos, apenas afirma que devem ser contextualizados.

Ao contrário disto, Acácia Kuenzer, diz que o que está sendo proposto é:

[...] tomar a relação entre o conhecimento científico selecionado e organizado segundo a lógica que regeu a construção histórica da disciplina e as relações sociais e produtivas regidas por outra lógica, não racional e abstrata, mas determinada por necessidades concretas que são diversas e contraditórias, para determinar que conteúdos são básicos, e as formas de sua organização (KUENZER, 2007, p. 72).

Definir o que é relevante, na abordagem dos conteúdos, a partir de um determinado ponto de vista ou compromisso social no âmbito da relação entre o conhecimento social e historicamente produzido e as necessidades de grupos decorrentes de lutas históricas (negros e indígenas) pode assegurar tanto a superação de um falso enciclopedismo que se resume a reproduzir, sem compreender, fragmentos de conhecimentos descontextualizados, quanto vir a proteger o processo pedagógico do risco da banalização de conteúdos sem considerar processos históricos excludentes.

A organização da base curricular por áreas é parte de uma orientação que concebe os conteúdos como parte de um processo global articulado. Esta concepção também se orienta a partir dos quatro eixos definidos pela Unesco, em Paris, em 1994: aprender a aprender, aprender a fazer, aprender a viver, aprender a ser (BRASIL, 1998). Esta proposta demanda dos sistemas escolares uma nova compreensão sobre a função social da escola e seu papel no mundo moderno. Assim, na educação a sinalização é para uma formação geral associada aos ideais humanistas, vê-se um retorno aos pressupostos dos ideais escolanovistas da década de 1930, ou seja, tornar o indivíduo um ser humano completo. Para o novo milênio, a educação deve formar um indivíduo que aprenda a conhecer, a fazer, a conviver e a ser.

No tocante às Diretrizes Curriculares para Educação Básica, trata-se de um texto produzido por pessoas com diferentes concepções e que buscam legitimidade junto a grupos sociais diversificados. Portanto, incorporam representações diversas tentando garantir a ideia de mudança, ou seja, o texto das DCNEM, para ser legitimado, buscou incorporar discursos recorrentes no meio educacional. Em virtude dessa associação de variadas concepções, é construído um texto obrigatoriamente híbrido, mescla difusa de múltiplos textos, de múltiplas representações.

Alice Casemiro Lopes (2002), ao analisar as políticas curriculares, adverte-nos quanto à interpretação destas, quando diz:

Toda política curricular é uma política de constituição do conhecimento escolar, um conhecimento construído para a escola (em ações externas à escola), mas também pela escola (em suas práticas institucionais cotidianas). Ao mesmo tempo, toda política curricular é também uma política cultural, na medida em que é fruto de uma seleção da cultura e é campo conflituoso de produção de cultura, de embate entre sujeitos, concepções de conhecimento, formas de ver, entender e construir o mundo.

Dessa forma, o caráter disseminador de representações das DCNEM tem na escola efeitos provocados pelas políticas curriculares que não se sustentam caso não existam discursos que justifiquem e legitimem a proposta curricular a ser desenvolvida, ou seja, não basta fomentar determinadas ações, mas também há necessidade de produzir discursos legitimadores dessas

mesmas ações. O poder central, por intermédio de diversas instituições, como a escola, precisa construir mecanismos simbólicos de legitimação de seus discursos e o faz, especialmente, pela apropriação de discursos legitimados socialmente junto a diferentes grupos sociais.

Nesse particular, há que se partir do reconhecimento de que o Ensino Médio não tem sido para todos, e, embora o compromisso do Estado deva ser com a sua universalização, do ponto de vista de sua concepção, tem-se clareza de que ela só será plenamente possível em uma sociedade em que todos desfrutem igualmente das mesmas condições de acesso aos bens materiais e culturais socialmente produzidos (KUENZER, 2007, p. 34). Ou seja, em uma sociedade na qual os jovens possam exercer o direito à diferença, sem que isso se constitua em desigualdade, de tal modo que as suas trajetórias educacional e profissional não sejam socialmente determinadas pela origem de classe, ou até mesmo racial.

Estabelecidas as bases legais para a modalidade de ensino em tela, em março de 2004, são aprovadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-brasileira (DCNER), que, em seu conjunto, reafirmam o cotidiano escolar do Ensino Médio como um espaço de fazer coletivo, “no qual todos os agentes escolares que integram e fazem o cotidiano escolar se reconheçam e ajam como sujeitos corresponsáveis pela sustentação de uma escola para todas as pessoas, voltada para a igualdade das relações étnico-raciais e o exercício da cidadania plena” (SOUZA, 2006, p. 80).

Dessa forma, a demanda do segmento negro para ascender a patamares mais avançados do sistema de ensino é visível na sociedade brasileira, paradoxalmente também porque, diante de um quadro rarefeito de oferta de trabalho, os jovens, filhos das classes populares, continuam estudando porque o número de postos de trabalho é insuficiente (SOUZA, 2006, p. 82). Essa ampliação de aspirações decorre não apenas do papel, imprescindível, do Movimento Negro, mas de uma crescente valorização da educação como estratégia de melhoria de vida e empregabilidade (SILVA, Jr., 2002; HENRIQUES, 2001; PAIXÃO, 2003; 2007; QUEIROZ, 1996; 2004).

Para justificar os diferenciais de cor em vários indicadores do mercado de trabalho, Hasenbalg (2005), pioneiro em estudos empíricos sobre a discriminação e desigualdades raciais, baseados em dados estatísticos, fundia, em seus primeiros trabalhos, as categorias “pardo” e “negro”, usados nos censos oficiais¹⁰, para criar uma dicotomização analítica entre “brancos” e

¹⁰ O IBGE tem trabalhado com a perspectiva da autodenominação, sendo que a pessoa tem que optar entre cinco categorias dadas: preto, pardo, branco, amarelo e indígena. Pesquisadores como Hasenbalg, Valle Silva e, sobretudo, adeptos dos movimentos negros, costumam somar os dados dos grupos “pretos” e “pardos” para falar da situação social dos negros.

“não-brancos”, o que também se percebe nos estudos de Marcelo Paixão (2003; 2007), à frente do Laboratório de Análises Econômicas, Históricas, Sociais e Estatísticas das Relações Raciais (LAESER). Muitas destas análises têm lançado mão de argumentos que responsabilizam a diferença de escolaridade dos negros em relação à população não negra como fator que explicaria a condição socioeconômica vivenciada pelos afro-brasileiros.

De fato, segundo dados publicados pelo IBGE, em 2003, as taxas de analfabetismo no Brasil das pessoas de cor negra/preta e parda correspondiam a 16,7% e 17,3%, respectivamente, enquanto a das pessoas de cor branca equivalia a 7,5%. Ainda, a população de 10 anos ou mais de cor branca possui, em média, 7,1 anos de estudo e a população de cor negra/preta, 5,5 anos e a de cor parda, 5,2 anos. Também se constata maior presença de negros nas famílias de baixa renda. Dados da Pesquisa de Emprego e Desemprego (PED) do Dieese apontam que, em importantes regiões metropolitanas brasileiras, mais de 50% dos chefes de família de baixa renda são negros. Estes dados se refletem na Educação Básica e demonstram que as questões raciais têm um papel importante nos indicadores de desigualdades educacionais.

Nascimento (2005) em seu estudo sobre os cursos pré-vestibulares populares ressalva que a partir do século XX, vários movimentos sociais se organizaram para lutar pelo direito à educação, com algumas iniciativas de escolarização destinadas a uma parcela da população que é colocada em desvantagem pela situação de pobreza que lhe é imposta, porém sem deixar de compreender as desigualdades sociais e raciais que estão presentes na educação em geral, e, em particular na Educação Básica. Um outro estudo importante nesta reflexão é de Delcele Queiroz que, nos anos de 1996 e 2003, chama atenção para as análises sobre o caráter seletivo da escolarização que, de modo geral, centram-se nos determinantes econômicos. No entanto, sinaliza para o efeito de outros marcadores sociais, como o gênero e a raça, que têm, seguramente, uma forte participação na equação de exclusão de parcelas da sociedade. A justificativa para esse comportamento, que tem se acentuado é o contexto recente de elevado desemprego que propiciou o crescimento de exigências quanto ao nível de instrução para preenchimento de vagas em postos de trabalho. Esta crescente demanda de escolaridade, nem sempre justificável para o desempenho das funções, colaborou com a expulsão do mercado de trabalho dos menos escolarizados.

Os estudos citados reafirmam a compreensão de que as desigualdades sempre estiveram reduzidas ao plano socioeconômico. Certamente, elas são um componente importante do problema, mas não o explicam totalmente. O que, realmente, chama atenção é a reprodução de condições desiguais aos alunos negros, conforme estudos de Silva Jr. (2002), Pinto (1987), Rosemberg (1998), Cavalleiro (2000), Henriques (2001), entre outros, nas escolas brasileiras, que atuam

permanentemente para o agravamento das desigualdades e diferença de desempenho escolar desse grupo populacional.

Apesar de um maior engajamento dos negros na Educação Básica, eles nem sempre conseguem uma colocação profissional, vivendo mais a situação de desemprego e, muitas vezes, quando ocupados, realizam trabalhos mal remunerados e sem vínculo formal. Para essa população, o desafio é duplo: ultrapassar a situação de maior pobreza e menor escolaridade, mas também vencer a discriminação, uma vez que o espaço de trabalho ainda é, preferencialmente, de pessoas não-negras.

Nesse cenário, políticas públicas educacionais que diminuam as diferenças estruturais, como a baixa escolaridade, e, ao mesmo tempo, conscientizem a população da existência da discriminação, ganham importância, de forma a garantir que a inserção e as oportunidades no mercado de trabalho e na escolarização ocorram de forma igualitária e justa. Para conduzir essas ações, o Brasil precisa de organizações escolares em que todos sejam incluídos, em que lhes seja garantido o direito de aprender e de ampliar conhecimentos, sem ser obrigados a negar a si mesmos e ao grupo étnico-racial a que pertencem, a adotar costumes, ideias, comportamentos que lhes são adversos. E estes certamente serão indicadores da *qualidade da educação* que estará sendo oferecida pelos estabelecimentos de ensino de diferentes níveis (BRASIL, 2004, grifo nosso)

Ao olhar a escola, a sala de aula, o professor comprometido com o combate ao racismo deverá buscar compreender a discriminação e os preconceitos embutidos na postura, linguagem e prática escolar; muitos deles construídos historicamente pela representação escravista que permeia a sociedade.

A Resolução nº 3/98, do Conselho Nacional de Educação – CNE, que institui as DCNEM, e o parecer que a ela se refere são documentos generalizantes, que ventilam uma enorme diversidade de problemas e apresentam propostas e perspectivas discursivas muito variadas, abrangendo desde a veiculação de certas perspectivas éticas, estéticas e políticas até a sugestão de procedimentos e competências que deverão fazer parte da base nacional comum dos currículos (BRASIL, 1998). Por essa razão, circunscrevemos nossas reflexões nos aspectos pontuais do discurso pedagógico, presente nesses documentos: tanto nas DCNEM como nos PCNs o desenvolvimento de competências básicas é tratado como objetivo fundamental da escolarização, bem como a interdisciplinaridade é proposta de organização curricular.

Esses aspectos fazem parte, ao lado da contextualização, por exemplo, do cerne de um tipo de discurso pedagógico cuja análise e debate podem eventualmente trazer contribuições importantes

para professores e para a escola neste momento de mudança estrutural da Educação Básica. Assim, paralelamente ao sentido proposto pela normatização destas diretrizes de política educacional, a Resolução e os PCNs veiculam também uma determinada perspectiva pedagógica que parece visar à modificação ou à substituição de certas práticas, pensadas como inadequadas em face de novas demandas educacionais, sociais e econômicas. Tal como são apresentadas nos documentos, essas representações abrem possibilidades de discursos variados e até algumas vezes conflitantes entre si, com tensões e dissonâncias produzidas pela “violência simbólica que é imposta pelos sentidos legítimos que naturalizam o mundo e suas relações” (BOURDIEU, 1997, p. 12).

Nesse sentido, tanto a contextualização como a interdisciplinaridade, embora só recentemente incluídas nos documentos oficiais, não são novidades do discurso pedagógico. Lembremo-nos dos ideais escolanovistas e das perspectivas educacionais sociointeracionistas, veiculados a partir da década de 30. Pensar e legitimar o ideal de uma organização curricular interdisciplinar, que viria romper com a fragmentação das disciplinas escolares tidas como “estanques” e “isoladas” (MOREIRA, 2006), assim como a ideia de que a escola deva voltar-se, fundamentalmente, para o desenvolvimento de capacidades ao invés da transmissão de informações, em que o aluno é o centro da aprendizagem, já integram há décadas os discursos e o ideário de renovação pedagógica proposto pela Escola Nova, que trazia como princípios metodológicos o aprender fazendo, que também se constitui em um dos pilares das DCNEM: a experimentação e a educação pela ação.

Não obstante o fato de que esses ideais tenham tido, ao longo desses anos, ampla divulgação e mesmo legitimação generalizada nos discursos pedagógicos e nas teorias educacionais, o que se constata é que no âmbito prático eles não têm produzido efeitos visíveis, pois o quadro social, desde o início do século XX, pouco mudou em relação às condições de vida da população negra. Quanto à educação, o racismo fica evidente nos índices de escolaridade dessa população, na discrepância quantitativa e qualitativa entre negros e brancos. Vários estudos sobre desigualdades raciais são apontados Munanga (1999), Gonçalves e Silva (2004), Gomes (2001), Cavalleiro (1998), Coelho (2009) diagnosticam que os negros são penalizados na educação por meio da exclusão do sistema formal de ensino como também nas outras esferas da vida social.

Um dos documentos articuladores dos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio foi o Relatório da Comissão Internacional sobre a Educação para o Século XXI da UNESCO (2001): “Entre outros caminhos e para além deles, como uma via que conduz a um desenvolvimento mais harmonioso, mais autêntico, de modo a fazer recuar a pobreza, a exclusão social, as incompreensões, as opressões e as guerras”.

Este documento vem seguindo uma tendência geral da UNESCO, desde a década de 70, que é a de denunciar a ampla exclusão social pela qual vem passando grande parcela da população mundial. Dentro desta vertente foram elaborados documentos fundamentais da educação mundial, como a Declaração sobre Educação para todos e a Declaração de Salamanca (ZIBAS; OLIVEIRA, 2001). A primeira privilegiando a inclusão social dos excluídos de uma forma geral e a segunda a exclusão dos portadores de necessidades educativas especiais.

Assim, não é por acaso que os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio encampam estas mesmas perspectivas e tenta se pautar incorporando as suas determinações mais gerais:

- a) a educação deve cumprir um triplo papel: econômico, científico e cultural;
- b) a educação deve ser estruturada em quatro alicerces: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver e aprender a ser (BRASIL, 2000, p. 14).

No entanto, há uma grande diferença entre pretender lidar e realmente lidar com essas determinações. Acreditamos que o item a possa ser encontrado na maior parte dos PCNs. No entanto, o item b apresenta-se de uma forma bastante fragmentada e pouco estruturada em todo o documento.

Invariavelmente, os documentos orientadores internacionais não fazem, porém, referências às graves questões que afetam a dinâmica da vida em sociedade: a discussão sobre a gravidade dos índices que acusam a ausência de emprego, estando os brancos mais bem representados no grupo das ocupações mais prestigiadas (QUEIROZ, 2000). Essa visão, por exemplo, é substituída de forma otimista pela escola que preparará, competentemente, o jovem para o mercado de trabalho. De modo geral, as injustiças sociais, as diferenças raciais, a distribuição desigual da riqueza e dos bens econômicos, a desigualdade nas possibilidades de acesso a um mercado de trabalho cada vez mais restrito às camadas subalternas da sociedade, nas quais encontramos os negros em sua maioria, passam ao largo das preocupações da literatura oficial da área, ou seja, dos discursos subjacentes nos documentos oficiais.

Os termos mais utilizados pelos Parâmetros Curriculares do Ensino Médio são habilidades e competências. O fazer do sujeito passando por sua vertente mais externalizada e comportamental por meio do desenvolvimento das habilidades e competências. Com isto a Educação é concebida através de sua vertente instrumentalizadora, como se ela existisse apenas para adequar o fazer dos alunos ao fazer socialmente proposto pelo sistema capitalista. Fica, então, evidente a necessidade de exclusão de todo tipo de pensamento crítico. Interessam sujeitos competentes e habilidosos, isto é,

sujeitos conformados socialmente. Giroux (1999, p. 25) anuncia o que há por trás do discurso dos documentos oficiais e do papel da escola:

Na minha opinião, nós instrumentalizamos tanto o processo da educação que esquecemos que a referência a partir da qual operamos é uma lógica da classe média alta, branca, que não só modula, mas na verdade silencia as vozes subordinadas. [...] As escolas como fronteiras culturais – e não apenas como campos de treinamento para a economia.

Torna-se necessário, então, fazer a crítica ao modelo de escola proposto pelos Parâmetros Curriculares do Ensino Médio. Isto porque ele sucumbiu ao impacto da lógica da escola-empresa. Ele reduziu o processo de escolarização a ter um único significado e a um só sentido: aquele proposto pelo sistema capitalista contemporâneo. Com isto as escolas passam a desempenhar um outro papel na proposta educacional. Elas passam a ser o lugar por excelência da luta e do confronto, o lugar de reprodução das desigualdades (BOURDIEU, 2004). Giroux, em sua obra *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*, reforça essa concepção, ao afirmar que: “inerente ao discurso da democracia está a compreensão de que as escolas são locais contraditórios; elas reproduzem a sociedade mais ampla enquanto, ao mesmo tempo, contêm espaço para resistir a sua lógica de dominação” (1997, p. 28).

Ao longo de boa parte dos Parâmetros Curriculares do Ensino Médio muito pouco aparece em relação ao item acima citado. Quando se pensa em relações coletivas, em relações sociais, elas são sempre concebidas como a mera adaptação dos sujeitos ao contexto social, econômico e político. O que se revela enquanto ausência? A perspectiva da diferença racial, da busca da compreensão mútua, da estruturação dos contextos que levem às interações menos desiguais para interagirem na construção de uma nação democrática, em que todos, igualmente, tenham seus direitos garantidos e sua identidade valorizada (DCNER, 2004, p. 231).

O Ensino Médio é aquele que tem acumulado maior defasagem em relação às suas origens históricas e capacidades de atendimento às demandas da sociedade, algumas provenientes de ações reivindicatórias do Movimento Negro buscando a implementação de políticas públicas que têm intenção de prover iguais oportunidades de educação, mudanças dos conteúdos curriculares, elaboração de livro didático em que a imagem do negro não venha carregada de estereótipos, além da formação de professores competentemente formados para respeitar a diversidade cultural e racial em todos esses âmbitos (DCNER, 2004). O Ensino Médio encontra-se defasado quando pensado na vertente científico-humanista como uma fase de transição ao ensino superior (*idem*, p.19), e na vertente técnica como formação profissional voltada para iniciar os jovens no exercício de uma

profissão. Se o Ensino Médio forma jovens que têm acesso ao ensino superior, como então explicar que, em 1999, 89% dos jovens brancos entre 18 e 25 anos não haviam ingressado na universidade? Os jovens negros, nessa faixa de idade, por sua vez, praticamente não dispõem do direito de acesso ao Ensino Superior, na medida em que 98% deles não ingressaram na universidade (HENRIQUES, 2001, p. 31). Há um grande contingente de jovens e adultos negros inseridos no mercado de trabalho que buscam acesso a novos conhecimentos que lhes permitam ascender econômica e socialmente.

A expansão das matrículas nesse nível de ensino é expressiva: entre 1985 e 1997 mais do que dobraram, concentrando-se nas redes estaduais e no período noturno (DCNEM, 1998, p. 8). Entretanto, segundo o próprio Ministério da Educação, o índice de escolarização líquida nesse nível de ensino, considerada a população de 15 a 17 anos, não ultrapassa 25%, o que coloca o Brasil em situação de desigualdade em relação a muitos países, inclusive os da América Latina (BRASIL, 1999). Os discursos veiculados nos dados estatísticos apresentados nos documentos de políticas públicas de educação frequentemente lançam mão de conceitos, imagens e expressões, ou seja, de representações, que passam imediatamente a constituir-se em *habitus* resultante de construções compartilhadas de sentido (SOBRINHO, 2003, p. 65) e tornam-se elementos centrais do discurso pedagógico das instituições escolares, sem que, contudo, sua significação prática ou teórica seja objeto de uma análise mais detida acerca das desigualdades raciais presentes nas escolas de Educação Básica.

As análises destes documentos oficiais foram fundamentais para a compreensão cada vez mais consensual – ou pelo menos cada vez mais amplamente proclamado – que o ideal maior da ação educativa escolar deve ser a preparação para o exercício da cidadania e a formação de uma conduta ética e solidária. Nos discursos oficiais pedagógicos há uma ênfase recorrente na *identidade, cidadania, interdisciplinaridade e contextualização* como necessidade de iniciação de jovens no campo de práticas e conhecimentos relativos aos valores públicos vinculados à democracia e aos direitos humanos. É necessário reconhecer, contudo, que a aceitação dessa meta como principal diretriz educacional tem sido mais retórica do que prática. A escola brasileira, em que pese a qualificação discursiva em relação à proclamação dos ideais da cidadania e da igualdade, tem sido marcada por práticas desiguais e discriminatórias.

A Educação Média não poderá mais ser pensada como mecanismo de seleção, orientação ou especialização (ABRAMOVAY; CASTRO, 2003). Seu papel deve ser o de integrar, de criar um sentido em si mesma como lugar de convivência e de vivência entre os jovens (aqui se incluem os negros) e, assim, formá-los para viver melhor. Decorre dessa visão a ênfase na construção de uma

escola que incorpore a cultura própria da juventude negra que a compõe. Sugere-se também que a Escola Média propicie opções para os alunos, abrindo-se para a diversidade étnico-racial ao mesmo tempo em que se persegue a igualdade de oportunidades para negros e brancos.

A partir desse panorama e diagnóstico sobre o disposto nos documentos oficiais acerca do Ensino Médio, vale explicitar que este estudo apresenta-se como uma possibilidade de compreensão acerca da legitimação das desigualdades, que, no caso brasileiro, configura-se como natural ao segmento negro. O reconhecimento e a valorização da diferença racial brasileira necessita de indivíduos capazes de perceber a realidade sócio-histórica com suas diversas nuances. Desse modo, os dispositivos legais tornam-se imperativos nessa compreensão para a melhoria do trabalho desenvolvido na Escola Básica.

É necessário que os professores assumam o compromisso com a perspectiva curricular antirracista, não-eurocêntrica, constituindo-se como fundamento da ação, pois se acredita numa educação enquanto estabelecimento de relações de solidariedade, cooperação, respeito, dialogicidade na produção do conhecimento, preocupação com outro em sua diversidade, participação qualificada nas discussões.

A partir de toda esta análise dos documentos oficiais, procurando contextualizar as desigualdades raciais na educação, avalia-se que se intensificou o acesso à educação, mas o maior desafio continua ao indagar se a população negra brasileira está presente neste processo. Compreende-se que, com a aprovação destes dispositivos legais, existe agora uma outra luta que é fazer com que essas Diretrizes, e aqui ressaltamos as DCNER, sejam, de fato, cumpridas pelas escolas brasileiras. Esse esforço requer um comprometimento principalmente de professores da Educação Básica, no sentido de exigirem cursos de formação sobre História da África e outras medidas que sejam necessárias para possibilitar o ensino dessa matéria de forma a contribuir para a compreensão de identidade, cidadania e relações raciais de negros no contexto escolar, e ainda para o enfrentamento das discriminações e preconceitos raciais no espaço escolar e na sociedade em geral.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOVAY, Miriam; CASTRO, Mary Garcia. *Relações Raciais na Escola: reprodução de desigualdades em nome da igualdade*. Brasília: UNESCO – INEP, Observatório de violências na escola, 2006.
- BARDIN, Laurence. *Análise do discurso*. Tradução Luis Antero. Lisboa, Portugal: Edições 70, Ida, 2007.
- BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. SECRETARIA DA EDUCAÇÃO CONTINUADA, ALFABETIZAÇÃO E DIVERSIDADE. *Orientações e ações para a educação das relações étnico-raciais*. Brasília, 2006.
- _____. Lei nº. 9.394. LDB – Leis de diretrizes e Bases da Educação Nacional de 20 de dezembro de 1996. D.O.U. de 23 de dezembro de 1996.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. *Educação antirracista: caminhos abertos pela lei Federal nº 10639/03*. Brasília, 2005.
- _____. Ministério da Educação. diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Parecer CNE/CP3/2004, de 10 de março de 2004.
- _____. Lei nº. 10.639, de 09 de janeiro de 2003. *Diário Oficial da União* de 10 de janeiro de 2003.
- _____. Ministério da Educação. Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Médio). Brasília, 2000.
- _____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Parecer CEB/CNE nº. 15/98, 1998.
- _____. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Gráfica do Senado, 1988.
- _____. Ministério da Educação, ANPEd. Educação como exercício de diversidade. Brasília: UNESCO, 2005
- BOURDIEU, Pierre. *Questões de sociologia*. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.
- _____. *Escritos de educação*. Petrópolis: Vozes, 1998.
- _____. *O poder simbólico*. 3 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.
- _____. *Coisas Ditas*. Paris. Edições de Minuit, 1987.
- _____. *A Miséria do Mundo*. 4 ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1997.
- CANEN, Ana; MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa (orgs.). *Ênfases e omissões no currículo*. São Paulo: Papirus, 2001
- CAVALLEIRO, Eliane. *Do silêncio do lar ao silêncio escolar*. São Paulo: Contexto, 2000.
- _____. *Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil*. Dissertação de mestrado. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 1998.
- CHARTIER, Roger. O mundo como representação. *Revista Estudos Avançados*, São Paulo, v. 11, n. 5, p. 173-191, 1991.
- _____. *A História Cultural: entre práticas e representações*. Tradução Maria Manuela Galhardo. Lisboa: Difel; Rio de Janeiro: Bertrand, 1990.
- _____. A história hoje: dúvidas, desafios, propostas. *Revista Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, v. 7, n. 13, p. 97-113, 1994.
- _____. Cultura Popular: revisitando um conceito historiográfico. *Revista Estudos Históricos*. Rio de Janeiro, vol.8, n.16, 1995, p.179 – 192.
- _____. Pierre Bourdieu e a História. *Revista Topoi*, Rio de Janeiro, mar. 2002, p.139 – 182.
- _____. *Formas e Sentido, Cultura Escrita: entre distinção e apropriação*. Campinas- SP, Mercado das Letras. 2003.
- COELHO, Wilma de Nazaré Baía. *A cor ausente: um estudo sobre a presença do negro na formação de professores – Pará, 1970-1989*. 2. ed. Belo Horizonte: Mazza Edições; Belém: Editora Unama, 2009.
- _____. Igualdade e diferença na escola: um desafio à formação de professores. Natal – RN, *Revista Cronos*, v.7, p. 303 – 309, jul./dez. 2006.
- D'ADESKY, Jacques. *Racismo e antirracismo no Brasil*. Pluralismo étnico e multiculturalismo. Rio de Janeiro: Pallas, 2001.

-
- Da MATTA, Roberto. *Relativizando: uma introdução à antropologia social*. Rio de Janeiro; Rocco, 1987.
- _____. *O que faz o Brasil, Brasil?* Rio de Janeiro: Rocco, 1984.
- DAYRELL, Juarez (org.). *Múltiplos Olhares sobre a Educação e Cultura*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006 [1996].
- _____. *A juventude no Brasil*. Belo Horizonte, 2003.
- FERNANDES, Florestan. *A integração do negro na sociedade de classes*. 2. ed. São Paulo: Ática, 1965. v. 2.
- FREYRE, Gilberto. *Casa grande e senzala: formação da família brasileira sob o regime de economia patriarcal*. 12. ed. Brasília: UnB, 1963.
- GIROUX, Henry A. *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- GOMES, Nilma Lino. O impacto do diferente: reflexões sobre a escola e a diversidade cultural. *Revista Educação em Foco*, Belo Horizonte, ano 4, n. 4, p. 21-27, dez. 2000.
- _____. *A mulher negra que vi de perto*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 1995.
- _____. *Sem perder a raiz: corpo e cabelo como símbolos de identidade negra*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006a.
- _____. *Afirmando direitos: acesso e permanência de jovens negros na universidade*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006b.
- _____. Alguns Termos e Conceitos Presentes no Debate sobre Relações Raciais no Brasil: Uma breve discussão. In: *Educação Antirracista: Caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03*. Brasília, 2005, p.39 – 62.
- _____. Cultura Negra e Educação. *Revista Brasileira de Educação*. Maio/jun/jul/ago, n. 23, 2003, p.75 – 85.
- _____. A contribuição dos negros para o pensamento educacional brasileiro. In: SILVA, Petronilha Beatriz G.; BARBOSA, Lucia Maria de A. (orgs.) *O pensamento negro em educação*. São Carlos, UFSCar, 1997. p. 17 -30.
- GOMES, Nilma Lino; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves (orgs). *Experiências étnico-culturais para a formação de professores*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.
- GOMES, Nilma Lino. Trabalho docente, formação de professores e diversidade étnico-cultural. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade. *Reformas Educacionais na América Latina e os trabalhadores docentes*. Autêntica, Belo Horizonte, 2003.
- GONÇALVES, Luís Alberto Oliveira; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. *O jogo das diferenças: o multiculturalismo e seus contextos*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004 [1998].
- GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. *Racismo e Antirracismo no Brasil*. São Paulo: Editora 34, 1999.
- HENRIQUES, Ricardo. *Desigualdade racial no Brasil: evolução das condições de vida na década de 90*. Rio de Janeiro: IPEA, 2001.
- KUENZER, Acácia (org). *Ensino Médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2007.
- LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth (orgs). *Currículo: debates contemporâneos*. São Paulo: Cortez, 2002.
- MOREIRA, Antonio F.; SILVA, Tomaz T. (orgs). 9. ed. *Currículo, cultura e sociedade*. São Paulo: Cortez, 2006.
- _____. *Currículo: questões atuais*. 12. ed. Campinas: Papirus, 2006.
- MUNANGA, Kabengele. *Rediscutindo a mestiçagem no Brasil*. Identidade nacional versus identidade negra. Petrópolis: Vozes, 1999.
- _____. *Superando o Racismo na Escola*. 2. ed. Brasília: Ministério de Educação, Secretaria de Educação Continuada Alfabetização e Diversidade, 2005.
- NASCIMENTO, Alexandre do. Negritude e cidadania: O movimento dos cursos pré-vestibulares populares. In. ROMÃO, Jeruse. *História da educação do negro e outras histórias*. Brasília: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade/Ministério da Educação, 2005. p. 139 – 156.
- ORLANDI, Eni P. *Análise de Discurso: Princípios e Procedimentos*. 6. ed. Campinas- SP: Pontes, 2005.
- PAIXÃO, Marcelo. *Desenvolvimento humano e relações raciais*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- _____. *Querelas do Brasil*. Observatório da Cidadania. Rio de Janeiro, 2007, p. 57-74.

-
- PESAVENTO, Sandra Jatahy. *História & História Cultural*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- PINTO, Regina P. Movimento negro e educação do negro: a ênfase na identidade. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, 1993, n. 86, p. 25-38.
- _____. A educação do negro: uma revisão de bibliografia. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, 1987, n. 62, p.3-34.
- QUEIROZ, Delcele M. *Mulher negra: trabalho e educação*. 1996. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal da Bahia, Salvador, 1996.
- _____. *O negro e a universidade brasileira*. Historia Actual Online. Bahia, p. 73-82, 2004.
- _____. *Desigualdades raciais no ensino superior: A cor da UFBA*. Educação, racismo e antirracismo, 2000, www.lpp-uerj.net, capturado em 11.05.2008.
- ROSEMBERG, F. Raça e desigualdade racial no Brasil. In: AQUINO, Júlio G. *Diferenças e preconceitos na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus, 1998.
- SILVA, Petronilha B. G. e BARBOSA, Lucia M. de A. *Pensamento Negro em Educação no Brasil: expressões do movimento negro*. São Carlos, EDUFSCar, 1997.
- SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. Movimento negro e educação. In: *Educação como exercício de diversidade*. – Brasília : UNESCO, MEC, ANPEd, 2005.476 p. – (Coleção educação para todos; 6).
- SILVA JR., Hédio. *Discriminação racial nas escolas: entre as leis e as práticas sociais*. Brasília: Unesco, 2002.
- SISS, Ahyas. *Afro-brasileiros, cotas e ação afirmativa: razões históricas*. Rio de Janeiro: Quartet; Niterói: PENESB, 2003.
- SOBRINHO, Moisés Domingos; CARVALHO, Maria do Rosário e PASSEGGI, Maria da Conceição (orgs.). *Representações Sociais*. Mossoró – RN, Fundação Guimarães Duque, 2003.
- SCHWARCZ, Lilia K. Moritz. *O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil, 1870 -1930*. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.
- SKIDMORE, Thomas. *Preto no branco: raça e nacionalidade no pensamento brasileiro*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.
- ZIBAS, Dagmar M. L. Reforma do ensino médio: lições que vêm da Espanha? In: DOURADO, Luiz Fernando; PARO, Vitor Henrique (orgs). *Políticas públicas & educação básica*. São Paulo: Xamã, 2001. p. 91 – 103.

RESUMO:

O estudo tem como temática: Educação e Relações Raciais. É parte do projeto de pesquisa: "Negro e Ensino Médio: Representações de Professores acerca de Relações Raciais no Currículo". Fundamentou-se no referencial teórico-metodológico em Chartier (1991) e Bourdieu (1990), Gomes (2002), Coelho (2006), Silva (1997), Canen (2001), Moreira (2006) para a análise das representações nos enunciados dos documentos legais, com os primeiros e, com os demais, em suas contribuições na formação de professores quanto às questões raciais no Brasil num (re)pensar do currículo para a diversidade. Utilizamos como instrumento de coleta de dados: documentos oficiais e escolares. Concluímos que, o processo por uma educação antirracista dependerá de (des)naturalizá-las e enfrentá-las pedagogicamente.

Palavras-chave: Representações de Professor. Relações Raciais. Ensino Médio.

ABSTRACT:

The study has as its theme: Education and Race Relations. It's part of the research project: "Black and High School: Representations of Teachers about Race Relations in the Curriculum. " Was based on theoretical and methodological Chartier (1991) and Bourdieu (1990), Gomes (2002), Coelho (2006), Silva (1997), Canen (2001), Moreira (2006) for the analysis of the representations contained in legal documents, with the firstand, with others in their contributions in training teachers how to racial issues in Brazil in a (re) consider the curriculum for diversity. Used as instrument to collect data: official documents and school. We conclude that the process by an anti-racist education will depend on (un) naturalize them and face them pedagogically.

Keywords: Representations of Professor . Race Relations. High School.

Recebido em: 09/03/2011

Aceito em: 27/11/2013