

Relações raciais e educação: desafios e possibilidades para a formação continuada do professor

Race relations and education:
challenges and opportunities for the
continued training of the teacher

Maria Elena Viana SOUZA¹

Resumo

O objetivo principal deste artigo é trazer para o debate alguns desafios que estão postos para os professores, mais especificamente de Educação Infantil e Ensino Fundamental, no que se refere ao entendimento das relações raciais no cotidiano escolar e propor algumas possibilidades de ação. É resultado de uma pesquisa bibliográfica que nos leva a concluir que é necessário, além de dar uma atenção especial aos currículos dos cursos de Formação de Professores, preocupar-se com a formação daqueles professores que já estão em serviço, para que consigam lidar, entre outras coisas, com o preconceito racial em sala de aula.

Palavras-chave: Relações raciais. Formação de professores. Cotidiano escolar.

Abstract

The main goal of this article is to bring to the debate some challenges that are brought to the teachers, more specifically of early childhood education and elementary education, with regard to the understanding of race relations in school everyday and propose some possibilities for action. Is the result of a bibliographic search that leads us to conclude that it is necessary, in addition to giving a special attention to curricula of training courses for teachers, concern itself with the formation of those teachers who are already in service, so that they can deal with, among other things, with the racial prejudice in the classroom.

Keywords: Race relations. Teacher training. Daily life at school.

1 Doutora em Educação, Professora do Departamento de Didática, da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro/ UNIRIO. Coordena o projeto de pesquisa “O preconceito racial nas entrelinhas das diferentes práticas educativas escolares”, desde 2004, e o grupo de pesquisa “Educação, Preconceito Racial e Ação Afirmativa”. Endereço: Estrada da Boiúna, 1133, casa 179, Jacarepaguá, RJ - CEP: 22723-021. E-mail: <mevsouza@yahoo.com.br>.

Introdução

Que desafios e as possibilidades estão postos para a formação continuada do professor, no que se refere às relações raciais no cotidiano escolar? Essa indagação orientou a elaboração deste artigo, pois não é raro ela surgir nos estudos feitos sobre o assunto e em vários eventos dos quais participo, cujo público é o professor.

Esses desafios e possibilidades consistiriam em propostas para a formação de professores em serviço; entendo-a como “[...] atividades de formação continuada que se realizam no próprio local de trabalho dos professores e outras atividades [...] tendo as realidades escolares concretas a que estão vinculados estes professores como referência fundamental”. (NASCIMENTO, 1997, p. 70).

Nessa formação, entende-se que a complexidade de cultura e de valores exige para os professores um compromisso com *questões de emancipação e transformação*. Essas questões combinariam, de um lado, *conhecimento e crítica* e, de outro lado, “[...] um apelo para a transformação da realidade em benefício de comunidades democráticas”. (GIROUX; MCLAREN, 1994, p. 138).

Tal compromisso implica, entre outras coisas, em fornecer uma visão geral e atualizada dos povos e países africanos e possibilitar uma compreensão global da dinâmica das culturas afrodescendentes. Mas, como provocar no professor a vontade, a curiosidade por novos saberes? Quando o professor entenderia que qualquer mudança no sistema educacional teria nele um dos principais agentes? E, finalmente, quando o professor perceberia a necessidade de discutir com seus alunos o racismo na sociedade brasileira?

Esses questionamentos me acompanham e, ao pesquisar sobre o assunto, percebo o quão pouco avançamos em relação à formação de professores para o trabalho com as questões raciais. Esse fato é percebido, dentre outras coisas, quando, ao entrevistar professores de uma escola municipal, tenho como respostas sobre a existência ou não do preconceito racial na escola, os seguintes depoimentos:

Nessas turmas, ao longo de todos esses anos, eu nunca observei nenhuma ocorrência de preconceito racial. Pode ser até que tenha acontecido, mas eu não observei. Nunca houve. Eu não percebo que haja preconceito racial da escola para o aluno. Eu não sinto isso.

Eu vejo acontecer entre eles, às vezes, aquela criança que tem um nível sócio-econômico um pouquinho melhor, às vezes, naquela brincadeira chamam o negro de macaco. ... De vez em quando acontece isso. Ver uma pessoa de nível social um pouco melhor atribuir a uma pessoa de nível social menor, mais inferior, à cor negra, macaco. Mas, não teve um fato marcante que me chamasse atenção.

Os depoimentos dos professores revelam o quanto é importante a formação continuada dos professores, no que diz respeito à problemática racial da população afrodescendente, para que seja possível refletir sobre a situação desvantajosa em que se encontra essa população em relação à população branca, revelando que mais do que o preconceito há uma discriminação, um preconceito nada velado contra esse segmento populacional. Trata-se, portanto, de perceber os desafios que precisam ser enfrentados para que se vislumbrem algumas possibilidades de ação para minimizar conflitos que surgem nas escolas, decorrentes da falta de atenção de professores sobre as relações raciais estabelecidas no ambiente escolar.

1 Desafios e possibilidades

1.1 Desafios

- Perceber que o preconceito e a discriminação racial acontecem no cotidiano escolar e identificá-los

O primeiro desafio é perceber a existência do preconceito e da discriminação racial no cotidiano escolar e saber identificá-los. Mas, como perceber e identificar algo que não se conhece? Existe diferença entre preconceito e discriminação? Como identificar o preconceito e a discriminação?

Nas palavras de Nilma Lino Gomes (2005), preconceito racial seria

[...] um julgamento negativo e prévio dos membros de um grupo racial de pertença, de uma etnia ou de uma de uma religião ou de pessoas que ocupam outro papel social significativo. Esse julgamento prévio apresenta como característica principal a inflexibilidade, pois tende a ser mantido sem levar em conta os fatos que o contestem. Trata-se do conceito ou opinião formados antecipadamente, sem maior ponderação ou conhecimento dos fatos. (GOMES, 2005, p. 54).

Já discriminação, ainda conforme Gomes (2005), pode ser considerada como a prática do racismo e a efetivação do preconceito. “Enquanto o racismo e o preconceito encontram-se no âmbito das doutrinas e dos julgamentos, das concepções de mundo e das crenças, a discriminação é a adoção das práticas que os efetivam”. (GOMES, 2005, p. 55).

Apesar de haver diferença entre uma concepção e outra, preconceito e discriminação racial estão muito próximos, porque só discrimina quem tem preconceito. Quando uma criança se nega a dar a mão para uma criança

afrodescendente para um ensaio de festa junina, por exemplo, sem expressar que o motivo é racial, provavelmente, essa criança está sendo preconceituosa racialmente. Mas, se além dela negar dar a mão e ainda xingar a criança, tem-se aí a prática do preconceito, ou seja, a discriminação.

Evidentemente que não se pode condenar criminalmente uma criança por racismo, porém, não se pode desmerecer o episódio como apenas uma bobagem de criança, porque expressões de racismo como essa, na infância, demonstram o quanto a sociedade está ideologizada, racialmente, de forma negativa, no que se refere à população negra.

Existem várias situações no cotidiano escolar que expressam o preconceito e a discriminação. Para o professor identificá-las, é preciso estar muito atento e essa atenção advém, principalmente, do conhecimento sobre a situação racial brasileira, constituindo-se essa busca no segundo desafio.

- Buscar conhecimentos que auxiliem a refletir sobre situação racial brasileira e seus reflexos na instituição escolar.

Atualmente, existem muitas pesquisas e muitos estudos sobre o afrodescendente na sociedade brasileira. Várias publicações são encontradas no mercado editorial. Autores como Kabengele Munanga, Iolanda de Oliveira, Nilma Lino Gomes, Eliane Cavalleiro, dentre outros, trazem muitas contribuições para o repensar de uma prática em favor da diversidade racial. Algumas dessas publicações podem ser encontradas pela Internet.

Um material que precisaria ser lido e analisado, com urgência, diz respeito às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, estabelecidas pela Lei 10.639/03.

Trata-se de uma política curricular, apoiada em diversas áreas do conhecimento, buscando combater o racismo e a discriminação contra a população negra brasileira. Nesse sentido, propõe “[...] a divulgação e produção de conhecimentos, a formação de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos orgulhosos de seu pertencimento étnico-racial” (BRASIL, 2005, p. 10).

O direito dos negros de se reconhecerem na cultura nacional e poderem manifestar seus pensamentos com autonomia é uma das metas do parecer. Uma outra, diz respeito ao direito dos negros e de todos cidadãos brasileiros em cursarem todos os níveis de ensino, em instituições bem equipadas, com professores qualificados para lidar com diversas situações decorrentes do racismo entre os diferentes grupos.

Essa qualificação passa pela formação dos professores para trabalhar com os mais variados saberes que vão permitir o entendimento e a sensibilidade indispensáveis para trabalhar a questão. (SOUZA, 2009, p. 78).

São vários os saberes que podem auxiliar ao professor repensar sua prática. Um desses se refere a currículo, dentro de uma concepção mais crítica, como a de Tomaz Tadeu e Silva, Sacristán, Moreira, Apple e outros.

Como afirma Apple (2000, p. 53), o currículo é “[...] produzido pelos conflitos, tensões e compromissos culturais, políticos e econômicos que organizam e desorganizam um povo”. Neste sentido, o que é considerado como conhecimento e sua organização, quem pode ou não pode transmiti-lo, fazem parte de “[...] como a dominação e a subordinação são reproduzidas e alteradas nesta sociedade”. (APPLE, 2000, p. 54).

Continuando com as palavras do autor,

[...] sempre há, então, uma política do conhecimento oficial, uma política que traduz o conflito entre o que alguns consideram simplesmente como descrições neutras do mundo e o que os outros vêem como concepções de elite que dão poder a alguns grupos enquanto o tiram de outros. (APPLE, 2000, p. 54).

Percebe-se essa dupla política de conhecimento oficial – ou considerada neutra ou reprodutora do poder - quando se observa que o professor/educador adapta ou transforma sua forma de trabalhar, quando pressionado por normas vindas de fora. Ou seja, mesmo que não se tenha uma proposta de currículo prescrito mais crítica, o currículo praticado poderá sê-lo. Quero dizer com isso que, mesmo não havendo um empenho por parte da política de conhecimento oficial para implementar as diretrizes estabelecidas pela lei 10.639/03, é possível a instituição escolar fazê-lo.

Como diz Sacristán (2000, p. 173),

[...] o currículo é muitas coisas ao mesmo tempo: idéias pedagógicas, estruturação de conteúdos de uma forma particular, detalhamento dos mesmos, reflexo de aspirações educativas mais difíceis de moldar em termos concretos, habilidades nos alunos, etc.

E, não se pode deixar de lado os estudos sobre multiculturalismo – entendendo-o como *crítico ou revolucionário* (MCLAREN, 2000) – porque, como bem diz Silva (2007, p. 86), o “[...] multiculturalismo é um importante

instrumento de luta, pois, transfere para o plano político a compreensão da diversidade cultural que, por muito tempo, esteve desvalorizada”. E, como ainda afirma o autor, “[...] não haverá ‘justiça curricular’ se o cânon curricular não for modificado para refletir as formas pelas quais a diferença é produzida por relações sociais de assimetria”. (SILVA, 2007, p. 90, grifo do autor).

Enfim, compreender a situação racial brasileira, buscar saberes que trarão acréscimos de conhecimentos para essa compreensão, são formas de trazer subsídios ao professor para trabalhar o tema em sala de aula, porque quanto mais se conhece sobre o assunto, mais sugestões vão surgindo e haverá mais criatividade para se trabalhar com tal tema, sendo este o terceiro desafio.

- Buscar formas de trabalhar a questão de maneira pontual e contínua.

Em uma pesquisa feita por Iolanda de Oliveira (2006), que investiga a atuação, em sala de aula, de alunos egressos do curso de especialização na Educação da População Negra, ministrado pelo Programa de Educação sobre o Negro na Sociedade Brasileira (PENESB/FEUFF), chega-se à conclusão que, em relação à inclusão em sala de aula dos estudos feitos sobre a população negra, estes podem provocar uma ação educativa ocasional (emergencial), sistemática e/ou ocasional/sistemática.

Ocasional seria aquela ação educativa caracterizada a partir de situações raciais discriminatórias cotidianas. No momento em que o professor se vê diante de uma atitude preconceituosa ou discriminatória, entre alunos ou entre pessoas da instituição escolar, alguma ação é realizada. Outro exemplo seriam os eventos e comemorações em datas pontuais, como 20 de novembro.

Uma atuação sistemática refere-se àqueles trabalhos que são realizados continuamente, a partir de projetos, práticas educativas que valorizam a cultura afrodescendente brasileira, as culturas de raiz africana, a identidade de alunos afrodescendentes, entre outros. Evidentemente que a postura mais adequada do professor seria aquela em que as duas ações se combinariam. Nas palavras de Oliveira (2006),

Entende-se que a situação ideal é a alternância emergencial/sistemático, porque mesmo incluindo os estudos raciais no seu projeto de trabalho para uma atuação determinada, o profissional se defrontará com situações cotidianas, geradas espontaneamente, que exigirão abordagens emergenciais. (OLIVEIRA, 2006, p. 183).

Comumente, e pelos resultados da pesquisa realizada por Oliveira (2006), o que se percebe – quando há – são ações emergenciais. Diante de uma ofensa feita a um aluno afrodescendente, o professor, normalmente, chama atenção

para tal postura inadequada, penaliza, faz discurso etc. Ações emergenciais são necessárias, porém não são suficientes, porque não basta chamar a atenção para o fato pontual; é preciso educar – na concepção estrita da palavra – para o entendimento de que há conflitos nas relações raciais, entre negros e brancos, e para a valorização da população afrodescendente. As ações sistemáticas, portanto, requerem um envolvimento e compromisso maior com a diversidade racial brasileira. Nesse sentido, “[...] a crítica que se faz em relação aos classificados nesta categoria [emergencial] se dá por motivo da timidez de tais profissionais em relação à ousadia necessária ao trabalho sistemático” (OLIVEIRA, 2006, p. 183).

Ações educativas que promovam o acolhimento, por parte do professor, para a seriedade da situação em que a população afrodescendente se encontra no cotidiano escolar são necessárias, pois, é preciso que se trabalhe, urgentemente, em prol de uma identidade positiva para as crianças afrodescendentes. Esse é o quarto desafio.

- Trabalhar em prol de uma identidade positiva para as crianças afrodescendentes.

No Dicionário Aurélio Escolar da Língua Portuguesa (FERREIRA, 1988, p.349), a palavra identidade traz como significado “qualidade de idêntico”, tendo idêntico o significado de “perfeitamente igual”. Por dedução, identidade, então, seria qualidade de perfeitamente igual. Identidade, porém, é uma expressão polissêmica que envolve muito mais sentidos e significados.

Ferreira (2004) considera identidade como

[...] uma referência em torno da qual o indivíduo se auto-reconhece e se constitui, estando em constante transformação e construída a partir de sua relação com o outro. Não é uma referência que configura exclusivamente uma unidade, mas, simultaneamente, unidade e multiplicidade, e, [...], ela seria mais bem compreendida se considerada como uma ‘identidade em crise’. Portanto, não uma simples representação do indivíduo, mas, qualidade submetida a uma tensão. (FERREIRA, 2004, p. 47, grifo do autor).

Essa constituição do indivíduo é una e múltipla, simultaneamente, porque é um processo dinâmico, em constante transformação, em que o eu e o outro mantêm uma interação dialética, responsável por organizar as experiências pessoais, tendo como representação um mundo simbólico, ou seja, essa experiência se dá através de construções simbólicas vistas como interpretações do real.

E ainda, conforme Cuche (1999), a identidade é sempre uma negociação entre uma *autoidentidade* – definida por si mesma e uma *heteroidentidade* - definida pelos outros. Uma situação relacional é que vai legitimar, de forma positiva ou

negativa, a autoidentidade. Ou seja, em uma relação de força entre os grupos, a *autoidentidade* fica em desvantagem quando a *heteroidentidade* estigmatiza o grupo dominado. Essa estigmatização dos grupos minoritários leva tais grupos a um reconhecimento para si de uma identidade negativa. Desenvolve-se entre eles um fenômeno de desprezo por si mesmo que está ligado à interiorização de uma imagem construída pelos outros (heteroidentidade).

Quando, na escola, um aluno chama o outro – o aluno afrodescendente – de macaco, tição, que tem um cabelo ruim, vai se construindo e se reforçando nesse aluno uma autoidentidade negativa, pois, o que se interioriza é uma heteroidentidade considerada superior. Evidentemente que o portador dessa autoidentidade negativa, dependendo dos mecanismos desenvolvidos até então, para lidar com maior ou menor segurança com tal desvalorização, procurará negar essa identidade. Um aluno da Educação Infantil ou do Ensino Fundamental, de pouca idade, não teve ainda a oportunidade de ter acesso a certos conhecimentos/instrumentos que poderiam levá-lo a rebater melhor essa questão. E a partir daí fica muito propício ao aluno afrodescendente desenvolver um sentimento de rejeição contra si. Portanto, é necessário que o professor entenda a situação das crianças afrodescendentes no cotidiano escolar para que fique atento a certos fatos que as desvalorizam, sendo esse o quinto desafio

- Despertar nos professores, alunos e responsáveis o entendimento sobre a situação das crianças afrodescendentes no cotidiano escolar

No documento intitulado Proposta de Plano Nacional de Implementação da Lei 10.639/03 (BRASIL, 2008), há alguns dados da realidade educacional brasileira: estavam fora da escola, na faixa etária dos sete aos 14 anos, 2,39% de negros e 1% de brancos. Entre 15 e 17 anos, o percentual de pessoas negras fora da escola era de 6,02 % e o de pessoas brancas era de 3,7%. Já na faixa etária dos 18 aos 24 anos, os negros representam 46% e os brancos 39% (IBGE/PNAD (2006) IPEA/DISOC/NINSOC - Núcleo de Gestão de Informações Sociais, apud BRASIL, 2008, p. 25).

A taxa de analfabetismo entre os jovens e adultos pretos e pardos de 15 anos ou mais de idade era de 14,6% para 6,5% entre brancos. Os negros com 15 anos ou mais tinham em 2006, em média, 1,7 anos de estudo a menos que os brancos - 6,4 anos e 8,1 anos, respectivamente (OBSERVATÓRIO DA EQUIDADE, 2006 apud BRASIL, 2008, idem).

Em relação à frequência escolar, em 2005 a taxa líquida de matrícula entre jovens negros de 11 a 14 anos era de 68%. Os outros 32% já haviam desistido ou se encontravam ainda no primeiro ciclo do ensino fundamental enfrentando a repetência (IPEA, 2006, apud BRASIL, 2008, idem).

No que se refere à taxa de escolarização em idade correta, a desigualdade é ainda acentuada no Ensino Médio e Ensino Superior. Em 2006, no Ensino Médio a diferença que separa a taxa dos brancos (58,3%) da alcançada pelos negros (37,94%) é de quase 21 pontos percentuais. No Ensino Superior a distância entre negros e brancos é de 12,7 pontos percentuais, sendo 18,5% a taxa de escolarização na idade correta de brancos para 6,1% da população negra (IBGE/PNAD, 2006)/ Relatório de Monitoramento de EPT Brasil, apud BRASIL, 2008).

Os dados, por si só, já nos revelam o quanto a situação escolar do aluno afrodescendente no contexto escolar se diferencia da situação escolar do aluno branco. E se a população fenotipicamente negra brasileira representa cerca de 45% da população total, por que as disparidades percentuais entre uma população e outra? Evidentemente, que o cotidiano escolar enfrentado pela população afrodescendente é muito mais desafiador, devido, dentre outros fatores, à falta de visibilidade desta população nas atividades cotidianas, à hegemonização da cultura branco-europeia e à falta de atividades que valorizem as culturas de influência africana.

Diante desses desafios, que possibilidades se pode vislumbrar para um trabalho efetivo que possa minimizar a atual situação dessa realidade enfrentada por todos aqueles que se sentem motivados para trabalhar com diversidade racial brasileira, especialmente, no que se refere à população afrodescendente?

1.2 Possibilidades

O parecer da Lei nº 10.639/03, aprovado em 10/03/2004, é bem explícito ao atribuir ao Estado brasileiro o papel de promover políticas de reparações voltadas para a educação de negros, cumprindo, assim, o disposto na Constituição Federal em seu Artigo 205, que reza o dever do Estado em garantir direitos iguais para todos os cidadãos brasileiros se desenvolverem, de modo pleno, através da educação. No parecer, o argumento é que

sem a intervenção do Estado, os postos à margem, entre eles os afro-brasileiros, dificilmente, e as estatísticas o mostram sem deixar dúvidas, romperão o sistema meritocrático que agrava desigualdades e gera injustiça, ao reger-se por critérios de exclusão, fundados em preconceitos e manutenção de privilégios para os sempre privilegiados. (BRASIL, 2005, p. 11).

Mas, a despeito da intervenção do Estado, sabe-se que, apesar de poucas, há iniciativas de instituições escolares para realizar trabalhos que procuram valorizar a cultura da população afrodescendente. O que se pretende aqui é apontar, de forma sumária, algumas possibilidades de ação, com ou sem apoio do Estado:

- Ler e pesquisar sobre o assunto
- Nada impede que o coletivo de uma instituição escolar possa fazer centros de estudo com o objetivo de ler e pesquisar sobre o assunto aqui tratado. Os desafios postos, nesse século, são múltiplos e os professores não podem mais fechar os olhos para esses desafios que se nos apresentam. O campo educativo, como um todo, precisa criar ações desestabilizadoras da ideia de que existe uma cultura universal – leia-se eurocêntrica – e de que existe uma hierarquia entre as culturas.

Essas ações desestabilizadoras seriam resultados de muitos estudos e muitas reflexões, ou seja, de muita formação. E, como diz Candau (1997, p. 55), “[...] o lócus da formação a ser privilegiado é a própria escola”.

- Visibilizar a população afrodescendente através de histórias, murais, etc., com personagens afrodescendentes.

Mesmo que não seja tão fácil encontrar fotos de pessoas afrodescendentes para serem colocadas em murais ou trabalhos realizados por alunos, há revistas especializadas encontradas em bancas de jornais, que trazem fotos dessas pessoas. E, atualmente, vários livros de história com personagens afrodescendentes são encontrados no mercado editorial, além de livros que trabalham as culturas de raízes africanas.

- Trabalhar com vivências em que os alunos afrodescendentes e brancos possam se tocar, em que o aluno afrodescendente possa ser colocado como personagem principal e outras.

O toque entre alunos afrodescendentes e brancos é enriquecedor, pois permite a sensibilização para o fato de que, ao nos tocarmos, a cor da pele desaparece porque não há diferença significativa entre texturas de pele. Além do mais, esse tipo de vivência permite que haja uma integração entre todos, favorecendo, assim, a troca enriquecedora que a diversidade permite.

Também é importante que o professor escolha alunos afrodescendentes para *papéis principais*, quando uma história for dramatizada, quando houver pelotão da bandeira, ou seja, sempre que houver oportunidade em mostrar que esses alunos também fazem parte da história da sociedade brasileira.

Às vezes, a invisibilidade do aluno afrodescendente é tão marcante que é comum alguns não se considerarem merecedores de tais *papéis*. Para ilustrar tal afirmativa, recorro a um fato acontecido em uma turma de quarto ano, de uma escola de Ensino Fundamental. Uma bolsista de pesquisa de iniciação científica fez um projeto sobre a valorização da criança negra em sala de aula. Uma das atividades do projeto foi contar uma história em que todos os personagens são negros. Após a leitura, as crianças propuseram dramatizar a história e a bolsista ao *escolher*² alunos negros para os papéis, foi questionada por alunos brancos que colocaram em dúvida a capacidade dos afrodescendentes em desempenhar os papéis. A bolsista manteve sua posição e, ao final, a história acabou sendo dramatizada para toda a escola, provocando um debate muito enriquecedor.

Conclusões

Como pode ser percebido, foram apresentados mais desafios do que possibilidades, porque não temos respostas para muitas questões referentes ao assunto, não se constituindo esses desafios e possibilidades em receita a ser seguida porque *o quê* e *o como fazer* serão descobertos na busca pelos referidos saberes.

A intenção foi trazer propostas consideradas viáveis de serem trabalhadas pelas instituições escolares e, apesar de serem colocados separadamente, para fins de melhor entendimento, cada desafio traz em si uma possibilidade e vice-versa. Existem mais desafios e mais possibilidades, mas penso que devem ser buscados e refletidos por toda a comunidade escolar.

Entende-se que é necessário dar uma atenção especial aos currículos dos cursos de formação de professores e à formação dos professores que já estão exercendo o magistério, para que saibam lidar com o preconceito racial em sala de aula, pois, o desconhecimento da existência de racismo, a falta de orientação da escola para abordá-lo de forma democrática e sem mais preconceitos, a expectativa que os professores teriam em relação às crianças afrodescendentes, provocariam uma atuação que fortaleceria a prática da desigualdade racial, colocando os alunos afrodescendentes em posição desvantajosa.

2 Essa escolha aconteceu com base nas sugestões dos próprios alunos.

Enfim, defende-se aqui a luta por uma igualdade substantiva, ou seja, uma igualdade que leve em consideração as desigualdades de raça, gênero, etnia etc. Defendemos a existência de uma escola, de fato, cidadã, que não se prenda a uma cidadania burguesa herdada da Revolução Francesa, mas, em uma cidadania em que todos possam se reconhecer nela.

Referências

APPLE, Michael W. **Política Cultural e Educação**. Tradução de Maria José do Amaral Ferreira. São Paulo: Cortez, 2000. 214 p.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei nº 10.639, de 09 de janeiro de 2003. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília, DF: 2005. 143 p.

_____. Ministério da Educação. Grupo de Trabalho Interministerial. **Contribuições para a Implementação da Lei 10639/2003**: Proposta de Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação das Relações Etnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana – Lei 10639/2003. Brasília, DF, 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/contribuicoes.pdf>>. Acesso em: 27 jun. 2012.

CANDAU, Vera Maria (Org.). **Magistério. Construção cotidiana**. Petrópolis: Vozes, 1997. 317 p.

CUCHE, Denys. **A noção de cultura nas Ciências Sociais**. Bauru: EDUSC, 1999. 256 p.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Dicionário Aurélio Escolar da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1988. 684 p.

FERREIRA, Ricardo Franklin. **Afrodescendente: identidade em construção**. São Paulo: EDUC/FAPESP. Rio de Janeiro: Pallas, 2004. 64 p.

GIROUX, Henry A.; MC LAREN Peter. Formação do Professor como uma esfera contrapública: a Pedagogia Radical como uma forma de Política Cultural. In: MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). **Currículo, Cultura e Sociedade**. São Paulo: Cortez, 1994. p. 61-79.

GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: BRASIL. **Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. p. 39-62.

MCLAREN, Peter. **Multiculturalismo revolucionário**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000. 386 p.

NASCIMENTO, Maria das Graças. A formação continuada dos professores: modelos, dimensões e problemática. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). **Magistério. Construção cotidiana**. Petrópolis: Vozes, 1997. p. 69-90.

OLIVEIRA, Iolanda. Educação e população negra: especialistas em sala de aula e no contexto escolar. In: OLIVEIRA, Iolanda (Org.). **Cadernos PENESB 6**. Rio de Janeiro: Quartet; EdUFF, 2006. p. 181-208.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O currículo. Uma reflexão sobre a prática**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000. 352 p.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de identidade. Uma introdução às teorias do currículo**. 2. ed. 10. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. 154 p.

SOUZA, Maria Elena V. Relações raciais no ensino superior: experiências de ensino/aprendizagem e pesquisa. In: SOUZA, Maria Elena V. (Org.). **Relações raciais no cotidiano escolar. Diálogos com a lei 10.639/03**. Rio de Janeiro: Rovel, 2009. p. 63-89.

Recebimento em: 14/03/2012.

Aceite em: 20/03/2012.