

A LEI N.º 10.639/03 E A FOLCLORIZAÇÃO RACISTA

Jair Santana

Doutor em Educação pela UFPR

santanaam1@yahoo.com.br

Tânia Maria Baibich-Faria

Professora e pesquisadora do PPGE/UFPR

tbaibich@terra.com.br

Claudemir Figueiredo Pessoa

Mestre em Educação/UFPR

onasayo10@yahoo.com.br

Resumo

Esta pesquisa discute “A Lei n.º 10.639/03 e o ensino de artes nas séries iniciais: políticas afirmativas e Folclorização racista”. Analisa a implementação da obrigatoriedade legal do ensino da Cultura Afro-Brasileira e Africana na escola, promulgada em 2003, no que tange especificamente ao ensino de Arte, em Escolas Públicas de um Município do Estado do Paraná. A presente pesquisa aborda: (a) a Lei n.º 10.639/03, que estabelece a obrigatoriedade do Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nas escolas; e (b) a forma como tem sido desenvolvido o trabalho de implementação, após sete anos de vigência da referida Lei, em escolas municipais nas séries iniciais, e como isto se dá, na perspectiva dos professores responsáveis por esta implementação. Partindo do plano discursivo das respostas, obtidas em conversas gravadas, para efeito de análise, inferiu-se que os dados empíricos obtidos permitem defender a seguinte tese: a implementação que hoje se dá na disciplina de Artes para as séries iniciais do município analisado pode ser caracterizada como uma “folclorização racista”, cujas

consequências alimentam a afirmação do preconceito ao invés de seu combate, como é o objetivo das Políticas Afirmativas.

Palavras-chave: políticas afirmativas; Lei n.º 10.639/03; ensino de Artes; folclorização racista.

LAW 10.639/03 AND RACIST FOLKLORIZATION

Abstract

This study discusses “Law 10.639/03 and the Teaching of Arts in Initial Grades: Affirmative Action Policies and Racist Folklorization”. It analyses the implementation of the legal obligation to teach Afro-Brazilian and African Culture in schools, issued in 2003, particularly in regard to art teaching in public schools in given a municipality in the State of Paraná. This research addresses: (a) Law 10.639/03 that makes Teaching Afro-Brazilian and African History and Culture in schools obligatory; and (b) the way the law has been implemented, after seven years in effect, in initial grades at municipal schools. The issue raised here is: analysis of what is and what is not being taught in schools as a consequence of the Law, and how this is taking place, in the opinion of the teachers responsible for this implementation. From the discursive perspective of the answers obtained during recorded conversations (for analysis purposes), it was inferred that the empirical data obtained in this survey allow the defense of the following thesis: the implementation of the law, as it is taking place – part of the Arts discipline taught in initial grades in schools in the municipality analyzed – may be characterized as “racist Folklorization”, that is reaffirming prejudice instead of fighting it as proposed by Affirmative Action policies.

Keywords: Affirmative Action Policies; Law 10.639/03; Arts Teaching. Racist Folklorization

Introdução

A presente pesquisa, desenvolvida na tese de Doutorado de um de nós (SANTANA, 2010), sob orientação de Baibich-Faria, analisa a implementação da obrigatoriedade legal do ensino da Cultura Afro-Brasileira e Africana na escola, promulgada em 2003, no que tange especificamente ao ensino de Arte, em Escolas Públicas de um Município do Estado do Paraná. As Escolas investigadas, todas municipais, são localizadas em um município da região metropolitana de Curitiba, sendo a grande maioria de seus alunos pertencente a famílias de baixa renda.

A referida Lei constitui uma das políticas curriculares, fundadas em dimensões históricas, sociais, antropológicas oriundas da realidade brasileira, e busca combater o racismo e as discriminações que atingem particularmente os negros (SILVA, 2004).

Esta pesquisa partiu: a) da Lei n.º 10.639/03, que estabelece a obrigatoriedade do Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nas escolas, o que na opinião de vários estudiosos, desde a própria relatora do processo, Professora Beatriz Petronilha Silva, deveria vir a constituir-se como um importante diálogo, uma contribuição da Escola no desenvolvimento de uma pedagogia antirracista e antipreconceito; e (b) da forma como tem sido desenvolvido o trabalho de implementação, após sete anos de vigência da referida Lei, em escolas municipais nas séries iniciais. E pretende responder às seguintes questões, na perspectiva dos professores responsáveis por esta implementação: 1) Como a Lei estava sendo implementada; e 2) de que maneira a forma como tem se dado esta implementação em sua própria disciplina contribuía para a pedagogia antirracista.

A tese defendida, a partir da pesquisa desenvolvida, é a de que a implementação da Lei n.º 10.639/03, na disciplina de Arte das séries iniciais da Educação Básica, como tem se dado, produz, paradoxalmente, o fenômeno que aqui se denomina como sendo uma “folclorização racista”ⁱ.

Os dados empíricos obtidos nesta pesquisa permitem afirmar que o fenômeno da folclorização racista, cujas consequências alimentam a afirmação do preconceito ao invés de seu combate, como é o objetivo das Políticas Afirmativas, é multideterminado. Suas causas remontam à total ignorância de consciência e de atitude em relação ao negro e sua cultura, bem como à naturalização pejorativa, com ou sem intenção de fazê-lo, das características culturais e de aparência nos espaços escolares.

Trajetória Metodológica

A opção de pesquisa é a da pesquisa qualitativa. Foi permanentemente intenção deste trabalho buscar, captar sinais, recolher indícios, perceber os sentidos e significados das situações vividas pelos sujeitos, no caso os próprios professores da disciplina de Artes das Séries Iniciais das Escolas do município em tela, no intuito de perscrutar as subjetividades, mediante o encontro com o que é pensado, sentido, expresso pelos professores e mediante aquilo que se encontra escondido, às vezes, até mesmo, do próprio sujeito.

A coleta de dados se deu, mediante questionários semiestruturados e entrevistas, no intuito de verificar suas representações acerca da implementação da Lei em sua prática docente, bem como do fenômeno do preconceito em relação ao dia a dia da escola e ao advento da Lei.

Foram enviados questionários, via Secretaria Municipal de Educação, a todas as escolas públicas do município que possuem Educação Infantil, sendo que retornaram onze questionários, o que corresponde a 50% das escolas.

Segundo a coordenadora de Artes do Município, em conversa informal, após o envio dos questionários, apenas três eram as escolas, onde dever-se-ia aplicar o instrumento de pesquisa. Para ela, “o trabalho sobre a questão da cultura afro-brasileira e africana estava bem avançado nas três escolas indicadas, à diferença das demais, numa perspectiva de um fazer artístico com base na arte africana”. Respeitando a dinâmica do processo, decidimos entrevistar as três professoras e passamos a denominar estas escolas como “escolas vitrine”, seguindo a concepção expressa, ainda que informalmente, pela própria coordenadora.

As entrevistas foram feitas individualmente com cada professoraⁱⁱ, nos turnos da manhã e tarde, em suas respectivas escolas. As questões que compõem as entrevistas foram organizadas visando a investigar os seguintes temas: analisar a implementação da Lei n.º 10.639/03, no que tange especificamente ao ensino de Arte; o que pensam professores(as) da disciplina de Arte de escolas públicas municipais sobre a implantação da Lei; e como a forma como se tem dado esta implementação contribui, no interior da própria disciplina, para a pedagogia antirracista e antipreconceito.

Máscaras que mascaram e vitimam

Conforme já expresso em outro momento por um de nós, é necessário examinar as situações concretas, o elenco das experiências das escolas, analisando-se os procedimentos institucionais e docentes, bem como as reflexões críticas que tenham sido desencadeadas a

partir delas para extrair lições transformadoras, tanto da prática acadêmica quanto da realidade social (BAIBICH-FARIA. In: PESSOA FIGUEIREDO, 2008, p.107).

Considerando a afirmação acima e para entender melhor como a Lei n.º 10.639/03 tem sido implementada na disciplina de Artes para as séries iniciais das escolas municipais de um determinado município do estado do Paraná, para “extrair [daí] lições transformadoras” é que se procede à análise a seguir.

Dentre os dados relativos ao perfil dos professores que responderam aos questionários, vale ressaltar que, relativamente à sua formação básica, apenas três são formados em Artes Plásticas e um tem Especialização em Educação Artística. Dentre os professores entrevistados, uma não possui formação em Artes Plásticasⁱⁱⁱ.

Os fenômenos observados, mediante os dados empíricos, sejam os obtidos pelas respostas aos questionários, sejam pelas entrevistas realizadas com as “professoras vitrine”, serão, por motivos unicamente didáticos de exposição, tratados como: (i) aqueles relativos ao preconceito e à discriminação; e (ii) os que se referem propriamente à Lei n.º 10.639/03. Cabe sublinhar que vários destes fenômenos já foram observados em trabalhos anteriores orientados por um de nós em Dissertações e Teses, o que confere aos dados ainda maior credibilidade.

Explicitaremos, a seguir, os fenômenos identificados, no que tange ao preconceito e à discriminação e a teorização desenvolvida a partir deles, seja nesta pesquisa, seja em pesquisas anteriores a nossa. São eles: (a) fenômeno do enegrecimento profilático; (b) fenômeno do reconhecimento da existência do preconceito nas escolas no Paraná, inclusive no nível superior de ensino; (c) fenômeno da inexistência, de parte das professoras, de qualquer tipo de consciência da existência, de parte das vítimas do preconceito de um tipo de processo de assimilação dos valores identitários do grupo dominante, como forma de defesa que funciona como um ataque à própria identidade; (d) fenômeno de imputar o preconceito aos outros, reconhecendo-o como real, mas retirando de si qualquer responsabilidade; (e) fenômeno de atribuir culpa à vítima; (f) fenômeno de assumir atitudes pouco enérgicas, com “luvas de pelica”, tanto para o reconhecimento quanto para o trato do problema, aliado a uma compreensão avessa do que seja diversidade e com uma atitude espectadora da discriminação^{iv}; (g) fenômeno de ataque às políticas afirmativas, especialmente as cotas, como se constituíssem um racismo às avessas; (h) fenômeno de não responsabilização da Escola, como instituição, pelas representações e saberes veiculados por meio das práticas pedagógicas, que concorrem para manter uma inferiorização das crianças negras; e (i) o mito da democracia racial brasileira, da naturalização do privilégio e do paradoxo do racismo brasileiro.

Fenômenos Observados

As estatísticas do governo (IPARDES, 2007) afirmam que o Município analisado possui uma população constituída por 24% de pretos e pardos, dado corroborado por um de nós em observação a olho nu. Entretanto, esta predominância de brancos, nas distintas escolas, não foi confirmada pelas professoras que, em sua maioria (seis respondentes dos questionários), ou não responderam à questão que faz esta pergunta, ou, quando o fizeram, responderam que a população da escola era de 50% brancos e 50% negros e pardos.

Baibich-Faria e Lopes (2008, p.55) cunharam esse conceito de *enegrecimento profilático* para explicar um fenômeno que se manifestou em outra pesquisa. No entendimento das autoras, o dito fenômeno poderia indicar uma intenção, consciente ou não, do dirigente, de previamente a qualquer pesquisa ou diagnóstico, vacinar a sua Escola como destituída de conflitos de ordem racial ou, dito de outra forma, de conferir-lhe um ISO 9000 de democracia racial.

Assim como em outros estudos (BAIBICH, 2002, BAIBICH; ARCOVERDE, 2006, PESSOA FIGUEIREDO, 2008, LOPES, 2008, SOARES, 2008), neste também se dá, por parte das professoras, o reconhecimento do preconceito nas escolas no Paraná, inclusive no nível superior de ensino^v. Apenas dois dos respondentes dos questionários não testemunharam sua existência, sendo que um deles admite que “isto não quer dizer que não exista”, ou seja, diz que não, mas (pela forma como se manifesta) parece dizer que sim.

As observações das professoras, que apareceram algumas vezes, são relativas à: (a) referências ao fato de que os próprios negros nutrem racismo contra si^{vi}; e (b) a menção às cotas. E são também expressões da existência do preconceito e de manifestações, que mostram o que não desejam ao tentar justificar ou omitir.

Na primeira situação, a que aponta a vítima como responsável ou culpada pelo preconceito, todas as referências a distintas maneiras, pelas quais as crianças ou seus pais utilizam para “mimetizar-se” como brancos^{vii}, desconsideram que estes indivíduos, “foram, pela coação, forçados a alienar sua identidade, transformando-se, culturalmente e fisicamente em brancos” (MUNANGA, 2004, p.102), ou como no dizer de Baibich (2001, p.19):

[...] indivíduos pertencentes ao grupo que é vítima do preconceito e da perseguição identificam-se com os indivíduos do grupo dominante, assimilando inclusive valores relativos à visão deturpada de seu próprio grupo, passando a manifestar, em diferentes níveis, sentimentos e condutas deste mesmo preconceito.

Não há, portanto, de parte dos professores, nenhuma consciência de que este tipo de processo de assimilação dos valores identitários do grupo dominante, através da ideologia de branqueamento, que se dá em uma parcela da população negra brasileira, “visto que [o sujeito vítima do preconceito] busca ser aquilo que supõe que o outro [no caso, o branco] desejaria que ele fosse deixando para tanto de ser o que é” (BAIBICH, 2001, p.01), é o que contribui para que o objetivo da elite, o da unidade nacional, seja gradualmente alcançado (D'ADESKY, 2001, p.43-44 *apud* SOARES, 2008, p.79).

Um exemplo que merece destaque pela ausência de compreensão do professor acerca dos motivos que levem alguém, uma criança, a não poder aceitar-se como é, apareceu em uma questão de entrevista na qual o pesquisador perguntava qual a percepção do professor dos sentimentos das crianças negras/pardas, quando ele começa a falar da cultura afro-brasileira. Diz a professora Carlota:

Eu vejo, assim, o primeiro ano que eu trabalhei, as crianças que são mestiças, que são mais negras mesmo^{viii}, elas não se identificam como negros, quando a gente foi fazer pintura de humano [...], questão de [...] professora qual o lápis cor de pele? Aí então, eles procuram aquele rosinha. Então, eles são lápis cor de pele. Então depois, eu comecei a perceber, mas espera aí, eu discuto muito com eles, olha a tua pele, auto-retrato você vai desenhar a tua pele; então vamos, vai procurar na caixinha de lápis de cor quais os lápis que podem ser tua pele, da pessoa, porque não tem lápis exatamente igual a tua pele, né? Mas, você via o aluno negro pintar o auto-retrato com a cor rosinha. Então assim, aí que eu comecei a trabalhar quais são as cores de pele que existem? [...] para eles se perceberem. Eu vi assim que agora, já não tanto, já faz dois anos que eu tenho trabalhado, dois, três anos, mas no começo, era aquela coisa assim em que o aluno que era mestiço, que era mulato, que era negro, ele não se reconhece como tal. (Professora Carlota)

A análise da própria professora, quando questionada sobre o porquê desse fato, reitera sua falta de compreensão sobre o racismo e suas origens bem como sua romântica concepção de que trabalhar a Lei, sem conhecer a teoria que explica sua necessidade, magicamente, resolveria o problema, pois, no entendimento dela, é de responsabilidade da vítima.

Apenas uma das professoras, sujeito da pesquisa, ainda que contraditoriamente a outras afirmações suas, ao falar da repercussão de seu trabalho, junto aos pais dos alunos, interpreta que o mimetismo ou a negação da vítima deva indicar o preconceito social:

A maioria dos pais não gostaria que a escola falasse sobre religiões afro-descendentes e a maioria desconhecia também

sua própria história como negro. [...]. Eu acredito que é uma consequência natural do que foi acontecendo na sociedade. [...] o negro excluído [...] a história do negro excluída. Acredito nisso, mesmo que hoje conscientemente ainda, eu estou me escondendo porque eu não posso ser negro na sociedade hoje. Mas acho que é algo que está no consciente coletivo [sic], que acaba repercutindo nas próximas gerações. (Professora vitrine Belmira).

No segundo caso apontado, o que faz referência às *cotas* (também consequência das políticas afirmativas), mais de uma vez há críticas, veladas ou não, acerca das mesmas; críticas que embutem, para mais além do desconhecimento, aspectos de inveja e de sentimento de usurpação. Assim, uma professora refere-se a uma colega, ao tratar da Lei e de sua efetivação, dissera que “dado o fato de hoje os negros serem quase maioria, as cotas teriam que ser dirigidas à minoria branca”.

Outro fenômeno, que aparece no material empírico, também já apontado por Baibich (2002, p.111-129) e Baibich-Faria e Arcoverde (2006, p.29-48), é o de imputar o preconceito aos outros, *alguns colegas professores*, reconhecendo-o como real, mas retirando de si qualquer responsabilidade. Assim, por exemplo, uma das professoras contou que a pedagoga da escola havia dito: *[Por que] vai trabalhar a cultura africana se aqui na nossa região nós não temos descendentes?* Para mostrar que o preconceito existe sim, inclusive da parte dos adultos professores, mas corrobora, o que mostra a literatura que somos um país racista, mas que ninguém é racista, apesar de todos conhecerem alguém racista.

Quando os professores foram questionados acerca das formas de combate a essas práticas racistas em suas respectivas Escolas, referiram-se à: (i) existência de conversas para orientação; (ii) queixa à Direção e Coordenação Pedagógica^{ix}; (iii) conversa breve sobre história e importância dos povos, de que atualmente é comum a grande diversidade existente entre as pessoas, seja ela étnica, física, estética etc. e que, portanto, algo que é comum nem é notado, nem para o bem nem para o mal^x. Isto já aparece como indicador de que o direito aos direitos iguais, não respeitado pela instituição formadora de cidadãos, não parece constituir um problema para a Escola e seus/suas professores/as, pelo contrário.

Esta atitude pouco enérgica, com “luvas de pelica” tanto para o reconhecimento quanto para o trato do problema, aliada a uma compreensão avessa do que seja diversidade e com uma atitude espectadora da discriminação, revela, como no dizer de Arendt (1989), uma “banalização do mal”, na medida em que parecem acostumar-se com ele, o racismo, como se natural fosse.

Quando a pergunta feita aos professores, mediante os questionários, era relativa ao fato de as crianças negras possuírem ou não algum tipo de referência identitária nas respectivas escolas, as

professoras responderam da seguinte forma: (a) três disseram, taxativamente, que não possuíam; (b) uma disse que sim, citando uma professora negra considerada por ela como excelente além de outros colegas negros; enquanto as sete demais respondentes, de alguma forma, negaram ou banalizaram o preconceito ou, ainda, culpabilizaram as vítimas pela existência dele, como, por exemplo, nas seguintes falas: “todos são iguais e diferentes e que portanto todos têm as mesmas referências” ou “não só aqui, mas em outras escolas, a criança negra é tida como referência racista de outras crianças”.

A Escola aqui, ao afirmar que não há referências negras positivas para que as crianças possam identificar-se, também demonstra que não se sente responsável, como instituição pelas representações e saberes veiculados por meio das práticas pedagógicas que concorrem para manter uma inferiorização dessas crianças. Como no dizer de Cavalleiro (2000, p.101), “a escola tem se mostrado omissa quanto ao dever de reconhecer positivamente a criança negra”.

Nesse sentido, e nesse nível, o combate do preconceito e a elevação da autoestima ao grupo discriminado mostram outros caminhos, que fortalecem o racismo mesmo que indireto nas práticas pedagógicas. Foi assim o que se verificou nos estudos da autora supracitada, quando observava, no espaço escolar, as relações raciais e as práticas pedagógicas neste cotidiano, onde:

(...) o silêncio que atravessa os conflitos étnicos da sociedade é o mesmo que sustenta o preconceito e a discriminação no interior da escola. De modo silencioso ocorrem situações, no espaço escolar, que podem influenciar a socialização das crianças, mostrando diferentes lugares para pessoas brancas e negras (Cavalleiro, 2000, p.98).

O que fica evidente, desde logo, no que se refere ao direito à identificação positiva das crianças cuja pertença não seja a do grupo que detém a hegemonia social, “tendo em conta que a identidade das pessoas é constituída de poucos atos 'reais' que possam dizer a que viemos sem que seu sentido dependa do olhar dos outros” (CALLIGARIS, 2009)^{xi}, é que este direito lhes é ceifado e isto parece natural e destituído de consequências. Dado que reificados, os sujeitos sequer merecem identificação.

Um possível fator de complexidade para se discutir relações raciais no Brasil é a crença de uma grande parcela da população brasileira – entre negros e brancos – de que vivemos em uma sociedade mestiça, na qual não se leva em consideração a cor/raça das pessoas para sua inserção e mobilidade social. É a crença no *mito da democracia racial* (LOPES, 2008).

Criado por elites brancas e laboriosamente inscrito no imaginário social, com a contribuição de eminentes cientistas sociais, o mito da democracia racial que se supõe existir no Brasil foi, provavelmente, um dos mais poderosos mecanismos de dominação ideológica já produzidos no mundo (GONÇALVES; SILVA, 2002, p.73)

O fenômeno da Democracia Racial aparece com muita força em várias das respostas dos professores da disciplina de Artes, sujeitos desta pesquisa. Os professores não são conscientes das motivações e consequências que ele possui; daí ser considerado um Mito. Aqui, nesta pesquisa, conforme já apontado acima, um Mito que serve como justificativa para aqueles que consideram a não existência do racismo, ou a não validade/necessidade/justiça das políticas afirmativas. Estas concepções, ainda que míticas, no entendimento desta pesquisa, explicam em grande parte a efetivação “gauche”^{xii} da Lei n.º 10.639/2003.

Como ilustração, cabe apontar para algumas respostas à questão feita aos professores referente ao fato de realizarem, em sua disciplina, alguma atividade (seja na música, dança, teatro, artes visuais, literatura, história oral da cultura), que trabalhasse o tema dos artistas negros, ou com arte africana e (ou) afro-brasileira. Em caso afirmativo, lhes era solicitado que descrevessem as ações e, em caso negativo, que explicitassem suas razões para não fazê-lo.

Ao responder, “procuro trabalhar com artistas de várias etnias e não somente de uma, e isso inclui negros, brancos, japoneses, poloneses, alemães, judeus, brasileiros, mexicanos, homens e mulheres”, a professora Francis^{xiii} corrobora o que entende ser a diversidade, bem como sua não concordância com as políticas afirmativas. Utiliza-se do conceito de diversidade que, descolado do conceito de desigualdade e descontextualizado histórica e politicamente, alberga um multiculturalismo acrítico.

Essa mesma professora, ao responder sobre o significado que tem para ela o trabalho sobre cultura africana e (ou) afro-brasileira na disciplina de Artes, complementa: “o mesmo significado que outros trabalhos com outras culturas: todas são importantes e interessantes. Procuro equilibrar “de tudo um pouco”^{xiv}. Como no dizer de Munanga (2004, p.89):

O mito de democracia racial, baseado na dupla mestiçagem biológica e cultural entre as três raças originárias, tem uma penetração muito profunda na sociedade brasileira: exalta a idéia de convivência harmoniosa entre os indivíduos de todas as camadas sociais e grupos étnicos, permitindo às elites dominantes dissimular as desigualdades e impedindo os membros das comunidades não-brancas de terem consciência dos sutis mecanismos de exclusão da qual são vítimas na sociedade.

A professora Gevanilda Santos^{xv} (2005, p.45-53), ao tratar da Cultura política da negação do racismo no Brasil, fazendo uma leitura dos dados da pesquisa nacional denominada “Discriminação racial e preconceito de cor no Brasil”, levada a efeito pela Fundação Perseu Abramo, em parceria com a fundação alemã Rosa Luxemburg Stiftung, em 2003, esclarece-nos sobre os fenômenos da naturalização do privilégio, do mito da democracia racial e do paradoxo do racismo brasileiro, utilizando-se, para tanto, dos dados de discriminação e preconceito no país, já do século XXI. Sobre a Naturalização do Privilégio, diz o seguinte: ao encobrir as práticas discriminatórias repetidamente desde a abolição da escravatura em 1888, tornou-se hábito entre os brasileiros ver a posição subalterna, a ponto de parecer natural a diferença de posição social entre negros e brancos. A ideologia oculta uma realidade concreta: desde a abolição da escravatura, a população negra se vê diante da falta de condições sociais para uma maior mobilidade social ascendente^{xvi}. Isso explica um tipo de cultura política entre os brasileiros em que predomina o hábito de não reconhecer as práticas discriminatórias, ao mesmo tempo em que percebe que algo impede sua mobilidade^{xvii}.

Os preconceitos são assimilados no contexto sócio-histórico e, posteriormente, sua principal decorrência (as atitudes discriminatórias) é aplicada, espontaneamente, em situações concretas do cotidiano, seja no âmbito pessoal, seja no institucional. Nossa sociedade naturaliza o privilégio a quem é branco, rico, cristão e homem.

Paradoxo do Racismo Brasileiro

Sobre o paradoxo do racismo brasileiro, pesquisa realizada pela Fundação Perseu Abramo (FPA, 2003) revelou que há muita diferença entre o que os brasileiros fazem e o que pensam diante do racismo. Enquanto 93% dos brancos, 88% dos pardos e 70% dos negros negaram a percepção de práticas discriminatórias contra si, 89% dos brasileiros confirmaram mais uma vez a existência do racismo na sociedade brasileira, sendo que 74% manifestaram algum preconceito e 26% nenhum (Santos, 2005, p.45-46)^{xviii}. Ao mesmo tempo, é preciso lembrar que o contexto sócio-histórico brasileiro formatou aquela paradoxal política de relações raciais, em que se habituou dizer que existe bastante preconceito na sociedade, porém poucos confessam ou praticam a discriminação.

Dura Lex sede Lex?

No que se refere ao foco principal desta pesquisa que se pergunta: a) como a Lei n.º 10.639/03 está sendo implementada, na opinião dos professores da disciplina de Artes, em sua própria disciplina; e b) de que maneira contribui, para a pedagogia antirracista, a forma como tem se dado esta implementação. Partindo para obter estas respostas dos questionários e das entrevistas^{xix}, desenvolveu-se a análise, que segue, baseada em matriz de análise de Baibich-Faria & Pessoa Figueiredo (2008, 108-115) e criando outras formas de compreensão naquilo que a matriz sugerida não tenha se mostrado suficiente para teorizar acerca da realidade aqui focalizada.

A matriz analítica dos autores referidos acima, desenvolvida no ano de 2008, tinha como foco mapear os fatores obstaculizadores da implementação da Lei n.º 10.639/2003, na visão dos/as professores/as de dez escolas públicas do município de Almirante Tamandaré-PR.

Os aspectos levados em conta, para a presente análise e categorização, foram os abaixo descritos:

(i) Das formas de implementação: professores(as) não vilões, mas produtores/as-reprodutores/as de vítimas

Aqui, nesta pesquisa, à semelhança da citada acima, as manifestações das professoras vitrines Belmira, Alcione e Carlota, ao contar sobre como implementam a Lei, exemplificam o fenômeno: “reflito sobre todas as contribuições culturais presentes na cultura brasileira, entre elas a africana” (Belmira); “na verdade eu não aprofundo a Lei, o que eu consegui de informações, mostro a parte visual, e aí a gente vai discutir isso em sala. Não pensar que porque agora existe uma Lei [eu seria obrigada a fazer algo...]” (Alcione); “[eu] já trabalhava africanos, parte mais primitiva, mas em 2006 a pedagoga trouxe a Lei, que eu nem sabia que tinha essa lei” (Carlota); “[esta Lei] obriga a abordagem da cultura afro nas escolas, procurando dar mais identidade ao negro, mas e as outras raízes de nosso povo? Como é que ficam? [Ainda mais que agora] também [mandam] incluir a cultura indígena” (Belmira); “[trabalhei] as coisas que os negros nos deixaram [...] digamos assim, chegaram no Brasil, e trouxeram [subentendido a escravidão, não mencionada] ...e hoje faz parte.... e tem coisa que é comum para nós, por exemplo, o som, adoram [os alunos] o som”. [Estigma do batuque] ou ainda:

(...) iniciei meu trabalho em 2006, antes eu já trabalhava a visão da cultura africana mas só ficava naquilo, mostrando um pouco da dança no Brasil, um pouco das comidas africanas, esporte,

música; aí, no final, da exposição traziam feijoada, doces [...]. Aí nos tínhamos pessoas na escola que praticavam Candomblé, [...] nós não tínhamos conhecimento de nada, só de pinceladas, então funcionários, serventes... [ausência da crítica relativa à diferença da classe social, negritude e a religião das serventes e dos professores/alunos, não há consciência da atualidade da Casa Grande e da Senzala]. (Carlota)

(ii) Dos obstáculos: ou da fartura da falta

Assim como na pesquisa de Pessoa Figueiredo (2008), também nesta, os principais fatores obstaculizadores, apontados pelos professores para a implementação da Lei n.º 10.639/03, foram basicamente os seguintes:

- a) a falta de material didático (livros, revistas, cd's, dvd's, manuais etc.) para se trabalhar as temáticas da Lei de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, tanto para o(a) professor(a) quanto para o(a) aluno(a);
- b) a falta de um Projeto de Articulação para a elaboração das Diretrizes Curriculares e do Projeto Político Pedagógico, pois, no atual formato da SEED/PR, a proposta vem pronta da superintendência da educação e, normalmente, os(as) professores(as) têm uma relação passiva em relação à proposta, cabendo às pedagogas do Estabelecimento de Ensino fazer as adequações à realidade da Escola. Ressalte-se, aqui, novamente o fator tempo para a reflexão e o trabalho teórico/prático como obstaculizador da construção dos PPPs e das DCEs^{xx};
- c) as dificuldades em trabalhar temas específicos (História da Capoeira, influências folclóricas, Dança, História da África anterior ao século XVI, dificuldade em encontrar materiais sobre o continente africano etc.);
- d) a falta de tempo (remunerado para os/as professores/as em grupos de estudos pesquisarem conteúdos e se formarem, pois falta planejamento por parte do Estado e melhor estruturação nas horas-atividades);
- e) a falta de embasamento teórico e experiência acumulada quando se depara com as situações concretas de discriminação e preconceito no ambiente escolar (a maioria dos(as) entrevistados(as) não teve História da África no currículo de suas graduações);
- f) a falta de condições teórico/ práticas para usar o conteúdo como instrumento para o exercício de uma didática do antipreconceito^{xxi}. Os dados levantados referendam, portanto, uma forte sensação de orfandade teórico/prática, e de materiais, tempo e recursos, em geral, de parte dos(as) professores(as).

(iii) Do reconhecimento do racismo na Escola: um problema da vítima

No caso desta pesquisa, as professoras não têm compreensão de que a negação ou o mimetismo por parte das crianças, de sua pertença étnica, constitua uma forma de defesa à baixa estima por pertencer. Uma das professoras que respondeu à entrevista, ao mencionar o que percebe da parte das crianças ao trabalhar com a Lei, afirmou: “as crianças que são mestiças, que são mais negras, mesmo elas não se identificam como negras” (Professora vitrine Carlota). Ela explica que, numa dada aula em que foi trabalhada a pintura do humano, ficou explícito que o seu aluno quis pintar a cor da pele de rosinha (lápiz cor de pele) 'significando a maioria branca daquela sala'. A professora Carlota, então, conta que interpelou seu aluno(a): “Espere aí! Olha a tua pele! Autorretrato, você vai desenhar a tua pele, então vamos, vai procurar na caixinha de lápis de cor quais os lápis que podem ser tua pele, da pessoa, porque não tem lápis exatamente igual a tua pele, né? Mas você via aluno negro pintar o autorretrato com a cor rosa”.

A entrevistada Alcione (vitrine), por sua vez, demonstra dificuldades em posicionar-se em relação aos estudos específicos da Lei, ao ser perguntada se trabalha com o conteúdo dela: “trabalho e não trabalho”, afirma sem sequer parecer perceber a contradição^{xxii}.

A existência da Lei n.º 10.639/03 e a falta de controle do Estado de sua efetiva implementação pode levar à institucionalização de uma política de “faz de conta” que, contrariamente ao que se pretendia quando de sua criação, sirva de disfarce para a manutenção e reprodução do racismo como hoje se configura na sociedade brasileira em geral ^{xxiii}.

Na entrevista, quando foi perguntado para a Professora Alcione sobre quando iniciara o trabalho com o conteúdo da Lei, a entrevistada respondeu que “antes da Lei, antes de existir a Lei, já [era] nosso conteúdo”. Entretanto, também foi ela quem questionou a necessidade da Lei por afirmar que a Lei acaba tolhendo a gente [...], e segue questionando: “será que está certo, será que é isso [...]”^{xxiv}. Também, as demais entrevistadas afirmaram que já trabalhavam com a Lei antes mesmo da sua promulgação. Entretanto, o que se percebe é o “faz de conta” que se estabelece nas escolas, principalmente em situações quando as perguntas são pontuais. O que se observa é que a existência da Lei funciona como uma espécie de um pano de fundo falso, isto é, um cenário fictício, ilusório, um simulacro da representação da realidade escolar.

Sobre a questão, algumas respostas apontam para esta realidade da existência da Lei como disfarce da proteção contra o racismo e o preconceito: “valorização das diferenças [...]”, Professora Carlota

(Vitrine); “[...] em defesa e contra o preconceito [...]”, Professora Marta^{xxv} (questionário); “a não existência do preconceito entre profissionais da escola e entre alunos [...]”, Professora Roberta (questionário); “a ignorância de que a existência do preconceito não vem das formas intelectuais de conhecimento e sim das práticas que se estabelecem na popularidade da relação escolar”, Professora Belmira (Vitrine).

(iv) Das dificuldades para implementação da Lei: do Estado para a Escola, desta para os/as Professores/as, destes para os Professores/as Afrodescendentes.

Da mesma forma como na pesquisa da autoria de Pessoa Figueiredo (2008), supracitada, aqui, parece ficar demonstrado ainda, logo de saída, que os(as) professores(as), “sentem-se órfãos de condições de conhecimento teórico-prático para desenvolver uma ação desta envergadura, e para a qual não sentem dispor de tempo e de material acessível para preparar-se para tal empreitada. Assim, tudo leva a crer que da Lei ao espaço da sala de aula há um trajeto indefinido e obscuro cuja responsabilidade do percurso foi imputada a quem, ainda que com boa vontade, não se sente apto(a) e não reconhece em si e em seu entorno maneiras possíveis de habilitar-se”.

Parece ocorrer, por parte do sistema, uma delegação não formalizada da responsabilidade às Escolas e destas aos professores(as) e destes, muitas vezes, aos professores(as) afrodescendentes. Os(as) professores(as), por sua vez, sem respaldo e formação, julgando-se incapazes e (ou) sós, pouco ou nada fazem, ou, quando o fazem, contribuem, sem o saber, para a preservação do estigma e do preconceito (grifo dos(as) autores(as)).

(v) Do reconhecimento de uma Didática do Antipreconceito: uma ausência institucionalizada

Com relação às formas pelas quais a Escola tem lidado com as situações de racismo e discriminação, demonstrou-se, até aqui, o reconhecimento por parte dos(as) entrevistados(as) e da análise extraída dos questionários de que existem práticas racistas na Escola e que este fenômeno se manifesta de distintas e variadas formas, desde as agressões verbais diretas e indiretas às ações que se transformam em ações sutis de preconceito e discriminação.

Contudo, para combater este fenômeno presente nas Escolas, os/as professores/as: (a) não se sentem preparados(as); (b) desenvolvem atividades relativas à questão da Cultura Afro-brasileira e Africana de forma eventual; (c) tais atividades realçam características folclorizadas da Cultura Afro-brasileira e Africana,

reforçando aspectos estereotipados de uma “subcultura tribal de um povo subdesenvolvido”; (d) chamam os/as alunos/as que manifestam mais evidentemente ações de preconceito e discriminação para conversar, orientar e, às vezes, aplicam-lhes advertências verbais ou registradas em ata e podem até punir de acordo com a legislação vigente o que praticamente nunca ocorre.

No entanto, foi constatado que, apesar de haver um reconhecimento por parte dos(as) professores(as) da existência do fenômeno do racismo no espaço escolar, estes(as) não conhecem as formas de combate ao fenômeno institucionalizadas pela Escola, o que fazer diante das situações concretas, se existem tais práticas didáticas do antipreconceito, se devem ser cumpridas, se deve se aplicar a legislação vigente.

A Professora Belmira relata a falta de atitude do reconhecimento da pedagogia do antipreconceito, quando diz: “eu vi um professor usando justamente essas imagens [referindo-se as obras de arte de artista negro], que mostram situações muito negativas da figura do negro, não aproveitando esse momento para buscar outros exemplares ou artistas que mostrem uma imagem diferente.” Já a Professora Alcione, ao mesmo tempo em que evidencia uma grande preocupação da aplicação do conteúdo, sempre voltado à importância de seu trabalho, nega a necessidade da legislação vigente até as últimas consequências, afirmando: “Na verdade, eu acho que não precisava da lei [...]”. É a Professora Carlota que mais reconhece como empecilho, para situações concretas da prática do antipreconceito, a falta de material e, sobretudo, o desconhecimento, além de estigmatizar, ela mesma, as pessoas que praticam o Candomblé. Diz a professora: “aí, nós tínhamos na escola pessoas que praticavam Candomblé; então funcionários, serventes, tinham conhecimento de outras coisas e começavam trazer para gente”. Aqui, nessa observação, fica implícita a visão estrangeira em relação ao Candomblé, que é praticado pelos cidadãos de segunda classe na hierarquia, isto é, serventes e funcionários.

À guisa de Considerações Finais

A presente pesquisa, ao analisar a implementação da obrigatoriedade legal do ensino da Cultura Afro-Brasileira e Africana na escola, promulgada em 2003, no que tange especificamente ao ensino de Arte, em Escolas Públicas de um Município do Estado do Paraná, buscou fundamentalmente saber, após sete anos de promulgação da Lei, como, na opinião dos professores da disciplina de Arte de escolas públicas de um município paranaense: (1) está sendo esta implementação; e (2) de que maneira tem contribuído, para a pedagogia antirracista, a forma como tem se dado esta implementação em sua própria disciplina.

Os dados empíricos obtidos nesta pesquisa permitem defender a tese de que a implementação, que hoje se dá na disciplina de Artes para as séries iniciais do município analisado, pode ser caracterizada como uma Folclorização Racista, cujas consequências alimentam a afirmação do preconceito ao invés de seu combate, como é o objetivo das Políticas Afirmativas.

A “folclorização racista”, segundo definição de Baibich-Faria e Santana, é um fenômeno que se dá involucrado na folclorização, definida no dicionário^{xxvi}, e é mascarado por ela. É um fenômeno multideterminado, cujas causas, aqui captadas, são: o Mito da Democracia Racial; a Naturalização do Privilégio; o não discernimento entre diversidade e desigualdade; o preconceito do próprio sujeito professor; o fato de a disciplina de Artes não constituir campo epistemológico definido; a não compreensão do que sejam Políticas Afirmativas; a não contextualização da Lei como uma política afirmativa; o não-lugar de responsabilidade para a implementação da Lei nas próprias escolas; a total ignorância de consciência e de atitude em relação ao negro e sua cultura, bem como a naturalização pejorativa, com ou sem intenção de fazê-lo, das características culturais e de aparência nos espaços escolares.

Os dados obtidos no campo empírico, apropriados como real pensado, permitem afirmar que quanto à possível constituição de uma Pedagogia Antirracista, mediante a implementação da Lei, o que efetivamente se observa é uma Pedagogia que, em um movimento consciente ou não, deliberado ou não, difunde ao domínio cultural, com a aceitação e a dinâmica popular, o estigma, o preconceito, o racismo.

Ainda que, discordando do “remédio” sugerido pela professora Belmira, que propõe um tipo de “homeopatia de tratamento” – visto que esta sugestão de conduta traz embutida em si a concepção da negação das Políticas Afirmativas –, é ela quem melhor expressa a tese defendida aqui quando diz, como já referido acima, que:

[...] é interessante ver que muitas vezes quando as pessoas [...] enfatizam o trabalho da cultura africana [acabam elas mesmas] [...], inculcando muito mais o preconceito [do] que se [...] viessem fazendo isso aos poucos no seu dia a dia com as crianças. [...] Tá muito inculcado em nós [...] esse inconsciente ainda é muito forte.

Assim, no dizer da professora Belmira – que por sua vez, também se reconhece como ignorante do conteúdo a ser trabalhado conforme a prescrição da Lei –, as políticas afirmativas, mais especificamente a Lei n.º 10.639/2003, quando executadas por quem é fortemente impregnado pelo preconceito, produzem uma reação paradoxal^{xxvii}.

Portanto, pode-se afirmar que esse trabalho confirma o que já disse Baibich-Faria (2009, não publicado) acerca das responsabilidades do racismo na escola: “os professores, que não podem ser taxados de vilões, visto que a responsabilidade pela formação não é individual, produzem e reproduzem, no cotidiano da sala de aula, avarias anímicas irreparáveis, isto é, produzem vítimas”.

Os autores, sabendo na alma o quanto “os temas mais amplos interferem nas coisas minúsculas e vice-versa, que é [o] que ocorre na vida real” (AJZENBERG, 2009, p.1), dialética e esperançosamente, veem a Escola como espaço de reprodução das desigualdades e, também, de emancipação e construção de uma sociedade justa.

Referências

- AJZENBERG, B. *Gazeta do Povo*. Caderno G. 10/10/2009, p. 1.
- ARENDT, H. *Origens do totalitarismo*. Tradução Roberto Raposo. São Paulo: Cia das Letras, 1989.
- BAIBICH, T. M. *Fronteiras da identidade: o auto-ódio tropical*. Curitiba: Moinho do Verbo, 2001.
- BAIBICH, T. M. *Os Flintstones e o preconceito na escola*. In: Escola, n. 19. Curitiba: UFPR, 2002.
- BAIBICH, T. M.; ARCO-VERDE, Y. F. S. O preconceito em uma instituição de nível superior: um estudo sobre o processo de vagas remanescentes na Universidade Federal do Paraná. In: *Educação Superior em Debate: democratização no campus*. Brasília: MEC/INEP, v. 6, 2006.
- CAVALLEIRO, E. *Do Silêncio do Lar ao Silêncio Escolar: racismo preconceito e discriminação na educação infantil*. São Paulo: Contexto, 2000.
- D'ADESKY, J. *Pluralismo Étnico e Multiculturalismo: Racismos e Anti-Racismos no Brasil*. Rio de Janeiro: Pallas, 2001.
- FIGUEIREDO, C. O. *Fatores obstaculizadores para implantação da Lei n.º 10.639/03*. (Dissertação de Mestrado). Curitiba: Universidade Federal do Paraná, 2008.
- GONÇALVES, L. A. O.; SILVA, P. B. G. *O Jogo das Diferenças: o multiculturalismo e seus contextos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.
- LOPES, T. *Professoras negras e o combate ao racismo na escola: um estudo sobre a auto-percepção de professoras negras da rede pública de educação do Estado do Paraná, de escolas localizadas no bairro do Boqueirão, do município de Curitiba, acerca de suas*
- MUNANGA, K. *Rediscutindo a Mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

SANTANA, Jair dos. *A Lei n.º 10.639/03 e o Ensino de Artes nas Séries Iniciais: Políticas Afirmativas e Folclorização Racista*. (tese de doutorado). Curitiba: Universidade Federal do Paraná, 2010.

PASSOS, J. C. dos. Discutindo as relações raciais na estrutura escolar e construindo uma pedagogia multirracial e popular. In: *Multiculturalismo e a Pedagogia Multirracial e Popular*. Florianópolis: Atilende, 2002.

SANTOS, Gevanilda e SILVA, Maria Palmira da (Orgs.). *Racismo no Brasil*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2005.

SANTOS, Gevanilda. A cultura política da negação do racismo institucional in SANTOS, Gevanilda e SILVA, Maria Palmira da (Orgs.). *Racismo no Brasil*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2005.

SILVA, P. B. G. (Relatora). BRASIL, Ministério da Educação. *Parecer do CNE/CP 003/2004*.

SOARES, E. G. *Do Quilombo à escola: os efeitos nefastos das violências sociais silenciadas*. Dissertação de Mestrado, UFPR, 2008.

NOTAS

ⁱ De acordo com o Dicionário Aurélio, *folclorização* significa "passar ao domínio cultural coletivo (qualquer manifestação de cultura), com a aceitação e a dinâmica populares". Esta tese, entretanto, buscará aprofundar os sentidos da folclorização concreta que ocorre na Escola, suas contradições e efeitos paradoxais. O que aqui se desvelará, a partir dos dados empíricos desta pesquisa, é o movimento consciente ou não, deliberado ou não, que difunde ao domínio cultural, com a aceitação e a dinâmica popular, o estigma, o preconceito, o racismo. Este fenômeno, aqui denominado "folclorização racista", segundo definição de Baibich-Faria e Santana (2010, p. 11) se dá envolvido na folclorização, definida no dicionário, e é mascarado por ela.

ⁱⁱ Para fins de manutenção do anonimato, usaremos, no intuito de identificar as "professoras vitrines", os seguintes codinomes: Belmira, Alcione e Carlota, aleatoriamente escolhidos.

ⁱⁱⁱ Vale sublinhar que a Disciplina de Artes não parece constituir campo epistemológico definido visto que vários professores de outras formações a desempenham sem que isto pareça constituir um "problema" para as Escolas, sendo este uma realidade nas séries iniciais. No município em tela, existem os chamados professores RMDs para ensinar Arte ou Educação Física, na falta de formação existem os chamados professores RMDs para ensinar Arte ou Educação Física, na falta de formação específica.

^{iv} Em trabalho anterior, conceituei este fenômeno como Fenômeno Fred Flintstone (BAIBICH, 2002). Análises realizadas em uma Escola Pública, na mesma cidade do presente estudo, escolhida para as entrevistas precisamente por suas características diferenciadas na Rede Estadual, de maior envolvimento político com uma proposta de sociedade mais igualitária no que se refere a direitos e deveres de cidadania (BAIBICH, 2002), tornam possível afirmar que a Educação parece muito distante de evitar que Auschwitz se repita. A Escola, mesmo a que se pretende voltada à

convivência entre os diferentes, enfrenta, além dos inimigos já conhecidos, a grande e aparentemente intransponível barreira da negação que, deliberadamente ou não, promove a manutenção do estado de preconceito, bem como da geração de indivíduos preconceituosos. A crueldade reside, portanto, tanto na invisibilidade, seja ela de caráter consciente ou não, quanto no preconceito propriamente dito, visto que o que não existe não pode, por princípio, ser tratado ou evitado.

v Bem como na literatura em nível nacional.

vi Disse a professora Belmira: "eu escuto de colegas que o negro é preconceituoso com o negro. É o negro que não se aceita, não são as outras pessoas que não aceitam o negro.[...] Ela é negra como o outro que é polaco, índio... é mais um pontinho colorido no meio desse mundaréu."

vii Uma das professoras refere-se, em tom de crítica, que já presenciou pais, vindo à Escola reclamar que não queriam que seus filhos trabalhassem esses assuntos de racismo e negritude. E há várias manifestações de que os próprios negros nutrem racismo contra si.

viii O eufemismo usado pela professora ao referir-se às crianças "mestiças, mais negras mesmo", é por si mesmo indicador do reconhecimento da existência do preconceito, e que sua natureza é eminentemente de marca.

ix Indicando que o problema não é seu, mas de alguém outro.

x Aqui se observa uma confusão entre a constituição da diversidade dos grupos sociais, sempre real, e a contemporânea liberdade de tratar-se sobre o tema.

xi Folha de S. Paulo, Caderno Ilustrada, p.E9.

xii Parodiando o poeta Drummond, no Poema de Sete Faces (nota dos autores).

xiii Nome fictício para professora que respondeu ao questionário.

xiv Em inúmeras situações, as professoras demonstram não compreender o que são Políticas Afirmativas, nem que a Lei 10.639/03 é, ela mesma, uma Política Afirmativa; muito menos que seu histórico de constituição inclui anos de mobilização social. Também, parecem desconhecer que Lei é feita para ser cumprida ainda que não concordemos individualmente com ela.

xv Professora da FAAP e pesquisadora no campo das desigualdades sociorraciais. Coordena a Soweto Organização Negra.

xvi Quando aplicamos a estes cursos o critério da representação por cor/raça, concluímos que, entre os 10 cursos mais brancos, estão cinco da área da saúde (Odontologia, Veterinária, Farmácia, Psicologia e Medicina) - todos com mais de 77,7% de representação de brancos. Na sociedade, é bom lembrar, os brancos representam 52%. Entre os cursos com os menores percentuais de brancos estão: Enfermagem, com 67,2%, e Biologia, com 69,1%. Ou seja, mesmo nos cursos menos brancos, o *campus* distorce significativamente a representação dos percentuais da sociedade (Ristoff, 2005).

^{xvii} “Essa realidade inconclusa, em que professores e reitores universitários, em sintonia com os editoriais dos principais jornais e revistas, negam que os preconceitos de marca sofridos por afrodescendentes e índio-descendentes tenham um papel importante na nossa hierarquia social e na distribuição de poder e recursos, atesta uma dialética contraditória sobre o problema racial brasileiro” (Araújo, 2006, p.78-79).

^{xviii} Pesquisa (Baibich-Faria et alii, 2006, no prelo) junto a 87 professores da rede pública mostrou que 80% testemunhou ou ouviu falar de preconceito no ambiente da sua escola.

^{xix} Já de saída, tanto pela experiência vivida quanto pela literatura, havia a hipótese de que, entre o plano do desejável, "do politicamente correto" e o que ocorre no cotidiano da Escola e da sala de aula, as contradições existissem.

^{xx} Até o presente momento, não foram observadas quaisquer menções sobre a Lei n.º 10.639/2003 nas Diretrizes Curriculares do Município.

^{xxi} A professora Belmira fez a seguinte referência: “a experiência, que eu tive mais recentemente, foi no ensino religioso. Trabalhei o tema de mitos e o surgimento do mundo. Peguei o mito africano, o mito cristão, mitologia grega e [aí] trabalhei com o que há de comum entre essas mitologias, porque acredito que tem que ser percebido [pelos alunos]. Assim...[que] todos têm seu valor, toda história, todos os povos têm seu valor e, colocando a cultura africana junto com as culturas no mesmo patamar para [...] comparação [desta forma pode ser visto] com mais naturalidade pelas crianças, do que se eu chegasse e dissesse: olha, eu vou trabalhar africanidade, porque agora saiu a Lei lá, tem que aprender mais sobre a África. [...] alguns séculos atrás da questão da religiosidade do negro que está atrelada ao mal e por coincidência eles criaram uma imagem de demônios muito parecida com imagem de Orixá... Então, até hoje, há essa confusão. Inclusive as palavras das religiões afrodescendentes acabaram tendo um outro significado que não aquele *a priori* [sic], [provavelmente queria dizer original], e isso, a gente percebe em sala de aula”. (Professora Vitrine Belmira)

^{xxii} Relembrando Passos (2002, p.36), quando se refere à forma como são apresentados os trabalhos, os conhecimentos na escola, “[...] muitas escolas passaram a desenvolver atividades em que, supostamente, estariam trabalhando na perspectiva racial. No entanto, quando olhamos atentamente percebemos uma abordagem folclórica das culturas, raças e etnias, em detrimento do estudo de práticas culturais cotidianas, perdendo seu significado de origem”. Normalmente, nas escolas em que as culturas são apresentadas, é seguida uma lógica: a cultura do vencedor, do colonizador, europeu, branco, masculino, heterossexual e cristão, sempre em detrimento das contribuições dos negros.

^{xxiii} Um de nós já ouviu em escolas a seguinte frase: "vamos passar um filminho que fale sobre negrões, que já cumprimos o horário para falar da Cultura Afro-brasileira".

^{xxiv} A professora utiliza um argumento liberal, totalmente voltado às liberdades individuais como valor primeiro e único, para colocar em xeque o direito de uma minoria social.

^{xxv} Todos os nomes utilizados são fictícios.

^{xxvi} Como já dito anteriormente, de acordo com o Dicionário Aurélio, *folclorização* significa "passar ao domínio cultural coletivo (qualquer manifestação de cultura), com a aceitação e a dinâmica populares".

^{xxvii} Na medicina, é o termo usado para referir a reação provocada por um medicamento cuja expectativa de reação era seu contrário. Por exemplo: excitação ao invés de prostração ou sono.