



**Maria Cristina Rodrigues Gomes**

*As representações de um grupo de  
professores  
do ensino fundamental acerca da  
Lei 10.639/03*

**Dissertação apresentada ao curso de mestrado da  
Faculdade de Educação da Universidade do  
Estado de Minas Gerais, como requisito parcial à  
obtenção do título de Mestre em Educação.**

**Área de concentração: Sociedade, Educação e  
Formação Humana.**

**Orientador: Prof. Dr. José de Sousa Miguel  
Lopes.**

**Belo Horizonte**

**2014**

Dedico este trabalho,

Ao Professor José de Sousa Miguel Lopes pela generosidade e apoio irrestrito nesta caminhada. Seu empenho e incentivo fortaleceram sobremaneira a crença que era possível cumprir esta tarefa. MUITÍSSIMO obrigada grande mestre.

À minha família, em especial, aos meus queridos filhos, Lívio e Tarso, sempre compartilhando com muito carinho e incentivo meus projetos. À minha netinha Isadora, presente que me enche de esperança na busca eterna por um mundo mais humano. Aos outros netinhos ou netinhas que logo chegarão, para também iluminarem o mundo. Obrigada de coração, pelo acalento e o apoio incondicional, pois sabem que foram decisivos para o encerramento desta jornada. Restituirei com muito afeto todas as horas que nos foram furtadas.

À minha querida mãe, eterna incentivadora pelo caminho das letras. Seu carinho, dedicação e incentivo pela busca utópica, sobretudo, nos momentos onde a esperança faltava, foram fundamentais para que mantivesse acesa a chama.

Aos sujeitos desta pesquisa, pela receptividade e generosidade com os quais me acolheram no labor de suas vidas cotidianas.

## Agradecimentos

Especial ao meu grande orientador, Professor José de Sousa Miguel Lopes, pelo apoio, pela compreensão, pela paciência e incentivo que tornaram possíveis a conclusão desta dissertação de mestrado. Sua sensibilidade e humanidade extrapolaram em diversas oportunidades as atribuições de orientador. Sua presença e habilidade na condução do processo nunca foram impeditivas de exercer dialogicamente minha autonomia ao longo do processo.

Aos professores e professoras do Mestrado pelos conhecimentos partilhados em nossas aulas.

A todos os irmãos e irmãs. Em especial a Lucília por ter incentivado de forma ímpar minha chegada ao Mestrado.

Aos colegas do Mestrado, pelo convívio enriquecedor, sobretudo em nossos debates teóricos e, claro, nos valorosos momentos de entretenimento.

A CAPES pela concessão da bolsa de estudo, a qual indubitavelmente foi fator decisivo na conclusão do curso.

**Universidade do Estado de Minas Gerais**

**Faculdade de Educação**

**Programa de Pós Graduação em Educação: Sociedade, Educação e Formação Humana.**

Dissertação intitulada “As representações de um grupo de professores do ensino fundamental acerca da Lei 10639/03”, de autoria da mestranda Maria Cristina Rodrigues Gomes, aprovada pela banca examinadora constituída pelos seguintes professores:

---

Prof. Dr. José de Sousa Miguel Lopes - FAE/UEMG – Orientador

---

Prof<sup>a</sup>. Dra. Lana Mara de Castro Siman – FAE/UEMG

---

Prof<sup>a</sup>. Dra Santuza Amorim da Silva – FAE/UEMG – Suplente

---

Prof<sup>a</sup>. Dra Inês Assunção de Castro Teixeira – FAE/UFMG – Suplente

## RESUMO

Esta dissertação teve como escopo o estudo da Lei 10.639/03 que tornou obrigatório o ensino de História e Cultura afro-brasileira na educação básica no Brasil. A análise teve como objetivo investigar se o proposto por essa lei está se constituindo em simbologias capazes de modelarem as representações dos docentes responsáveis pela sua aplicação, como valores norteadores de suas práticas pedagógicas. Embora a investigação não tivesse por objetivo a análise documental da instituição, como o Projeto Político Pedagógico, utilizou-se desse expediente como forma de apreender os discursos produzidos na escola. Usou-se como referencial teórico a Teoria das Representações Sociais de Moscovici com o objetivo de captar a representação como pensamento constituído ou campo estruturado. Nessa perspectiva, as análises visaram apreender e descrever os conteúdos constitutivos das representações: as informações, imagens, opiniões, crenças etc., relacionado-as com o contexto social em que se dá a produção desses conteúdos. Definiu-se como contexto social e cultural além das trajetórias pessoais dos docentes o período inaugurado com a reorganização do Movimento Negro em 1978 até a promulgação da Lei 10.639 em 2003. Assim, buscou-se como uma dimensão explicativa para o processo de efetivação da Lei a construção das subjetividades docentes. Utilizou-se como metodologia a abordagem qualitativa, de modo a aprofundar o fenômeno pesquisado. Para tanto, a investigação centrou-se em um estudo de caso em uma escola da rede municipal de Contagem. Foi realizado com três professores, sendo dois de História e um de Geografia. Para a coleta de dados utilizaram-se de procedimentos tais como: entrevista semiestruturada, diário de bordo e observação participante. O enraizamento da Lei sem muitas tensões pelo corpo docente se deve a um perfil moldado pelas trajetórias pessoais, as quais se configuram como espaços socializadores decisivos e determinantes na receptividade da Lei. Já a trajetória escolar, também entendida como espaço socializador, não disponibilizou, sobretudo na graduação, simbologias positivas para o enraizamento da Lei, pois sequer foram ofertadas disciplinas curriculares acerca do racismo ou diversidade cultural. Apurou-se que para os docentes o contato com o debate racial se deu, sobretudo, na atuação profissional. Assim, acredita-se que o docente antes de ser uma forma a ser preenchida, necessita ser pensado em sua subjetividade que pode ou não abrir-se ao novo. Nesta

perspectiva sugere-se que os cursos de formação inicial e continuada considerem essa dimensão da formação docente.

*Palavras-chave:* representações sociais, Lei 10.639/03, História e Cultura afro-brasileira, professores, educação básica.

## ABSTRACT

The scope of this dissertation was the study of the Law 10.639/03 which made compulsory the teaching of African-Brazilian History and Culture in basic education in Brazil. The analysis aimed to investigate whether what is proposed by this law gradually constitutes symbologies that are capable of modeling representations of teachers responsible for its implementation, as guiding values in their teaching practices. Although the research did not aim at a documental analysis of the institution, as the Political Pedagogical Project, we used this time as a way of apprehending the discourses produced in school. It was used as theoretical framework the Theory of Social Representations of Moscovici aiming to capture the representation as constituted thought or structured field. In this perspective, the analysis aimed to grasp and describe the constitutive contents of the representations: information, images, opinions, beliefs, etc., relating them to the social context in which the production of these contents is given. It was defined as a social and cultural context, beyond the personal trajectories of teachers, the period established with the reorganization of the Black Movement in 1978 to the enactment of Law 10.639 in 2003. Accordingly, we sought as an explanatory dimension to the process of realization of the Law the construction of teacher subjectivities. A qualitative approach was used as the methodology in order to deepen the phenomenon researched. Therefore, the investigation focused on a case study in a municipal school in the city of Contagem. It was conducted with three teachers, two in History and one in Geography. To collect data, procedures such as semi-structured interviews, school's logbook and participant observation were utilized. The rooting of the Law without much tension from the faculty is due to a profile shaped by personal trajectories which figure as determining and decisive socializing spaces in the receptivity of the Law. As for the school background, also understood as a socializing space, has not provide, especially in undergraduate courses, positive symbologies for the rooting of the Law because curricular subjects regarding racism and cultural diversity have not even been offered. It was found that for teachers the contact with the racial debate mainly occurred in professional practice. Thus, it is believed that the teacher before being a form to be filled needs to be thought from their own subjectivity that may or may not be open to the new. In this perspective, it is suggested that courses in initial and continuing education consider this dimension of teacher education.

*Keywords:* social representations, Law 10.639/03, African-Brazilian History and Culture, teachers, basic education.



## SUMÁRIO

<b>Introdução .....</b>	<b>11</b>
<b>1 Conceções teórico-metodológicas .....</b>	<b>17</b>
<b>1.1 Delineando o objeto de pesquisa.....</b>	<b>17</b>
<b>1.2 Boaventura de Sousa Santos e o paradigma emergente.....</b>	<b>20</b>
<b>1.3 A teoria das Representações Sociais.....</b>	<b>23</b>
<b>1.4 Construindo as estratégias metodológicas.....</b>	<b>25</b>
<b>2 A permanência do Racismo como pressuposto fundamental para compreender as relações sociais no Brasil.....</b>	<b>35</b>
<b>2.1 O mito sucumbe aos dados? .....</b>	<b>35</b>
<b>2.2 Raça como categoria analítica e política para revelar o racismo real ..</b>	<b>39</b>
<b>2.3 Raça e classe como categorias na explicação do processo de exclusão da população negra no Brasil.....</b>	<b>41</b>
<b>3 Novos símbolos para dimensionar as relações raciais no Brasil: da reorganização do Movimento Negro a partir de 1978 à lei 10.639 de 2003.....</b>	<b>46</b>
<b>3.1 Um debate necessário: o Movimento Negro Unificado e a Lei 10.639/03 no contexto das Ações Afirmativas.....</b>	<b>46</b>
<b>3.2 UNESCO e ONU na implementação das Ações Afirmativas.....</b>	<b>51</b>
<b>3.3 O Movimento Negro Unificado: da desconstrução do mito da democracia racial a configuração de outros sentidos para as relações raciais no Brasil.....</b>	<b>55</b>
<b>3.3.1 Para configurar outro paradigma: do mito racial a Durban .....</b>	<b>59</b>
<b>3.4 A Lei 10.639/03: novos sentidos para a construção de uma prática pedagógica afrodescendente.....</b>	<b>66</b>
<b>3.4.1 A Lei 10.639: transitoriedade ou permanência na reforma da L.D.B.E.? .....</b>	<b>67</b>
<b>3.4.2 Por uma prática pedagógica afrodescendente: as Diretrizes curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais .....</b>	<b>74</b>
<b>3.4.3 O ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.....</b>	<b>78</b>

<b>4</b>	<b>Estudo de caso: a implementação da Lei 10.639/03 na Escola Ubuntu.....</b>	<b>82</b>
4.1	Mapeando o discurso legal da Escola Ubuntu: Programa de Gestão Escolar (P.G.E.) e Proposta Pedagógica 2013/2015 como possíveis aportes a Lei 10.639/03 .....	87
4.2	O Espaço físico na construção de símbolos .....	95
4.3	As representações docentes acerca da Lei 10.639/03 .....	97
4.3.1	Professor José.....	97
4.3.2	Professor Antônio .....	108
4.3.3	Professor José Antônio .....	112
4.3.4	Lugares de rupturas e continuidades na construção das representações.....	117
	Considerações finais .....	123
	Referências .....	128
	ANEXO.....	134

## INTRODUÇÃO

Ao longo desta pesquisa, foi possível constatar que não se pode pensar a história do povo negro brasileiro sem as políticas sistemáticas de invisibilização do preconceito e da discriminação. A “raça,” como se pode verificar é ainda uma categoria política necessária para organizar a resistência ao racismo em nosso país.

Com efeito, logo após a abolição da escravidão tem início um intenso debate sobre o que fazer com a imensa população negra de nosso país. O centro desse debate não era fundamentado em preocupações de cunho humanitário, mas sim na busca de soluções que afastassem de forma definitiva o perigo do “escurecimento” do Brasil, e, assim, garantir o branqueamento da população. Deste modo, ao longo do século XX, o pensamento brasileiro sobre raça sustentou-se sobre duas ideologias – supremacia branca e a democracia racial – ambas tendo como característica básica a miscigenação. A miscigenação se tornou um dogma da ideologia do branqueamento e da democracia racial a ponto de permanecer como crença no imaginário social brasileiro até os dias de hoje, mesmo quando submetida à verdade dos dados objetivos. Enquanto marca histórica do racismo, singulariza o país se comparado a outras formas de racismo vigentes em outras partes do mundo.

Essas ideologias foram empreendidas pela elite nacional, que tinham por objetivos eliminar a grande população de negros da cena nacional. Miscigenar tornou-se o mote das elites brancas associadas às políticas de Estado empreendidas pelos governos desde o fim de século XIX e, só foram contestadas de forma contundente em fins da década de setenta do século XX com a reorganização formal do Movimento Negro. Em 1978 na cidade de São Paulo, em uma manifestação com mais de 3000 pessoas, o Movimento Negro Unificado se reorganiza em torno do debate de políticas raciais e de classe. Investem no debate a fim de demonstrar que a desigualdade entre negros e brancos não era resultado apenas das diferenças de classes, mas, sobretudo, da discriminação racial. Para tanto focam a luta na desconstrução do mito da democracia racial.

Essa luta torna-se visível na Constituição de 1988 com a criminalização do racismo. Na década de 1990, o termo democracia racial começou a entrar em declínio, a ser considerado um conceito não apropriado e sem volta. Finalmente, uma nova forma de pensar tomara o lugar da concepção de Freyre, que permaneceu por mais de 50 anos.

Também nesse período vários setores da sociedade reconheceram a existência do racismo e o Estado sofreu pressões para que ampliasse a cidadania democrática real e os direitos humanos de sua população negra. O imbricamento entre raça e ações afirmativas passou a refletir o reconhecimento pelo governo da existência do racismo em nosso país e o fim da democracia racial. Todavia, a miscigenação permanece como um valor enraizado, pois ainda é considerado pela sociedade brasileira como um comportamento positivo.

Em 2001, na cidade de Durban, África do Sul, de 31 de agosto a 7 de setembro, em meio a intensa pressão do Movimento Negro e de ativistas dos direitos humanos na III Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e as Formas Conexas de Intolerância, o Brasil reconheceu a responsabilidade histórica pelo escravismo e pela marginalização econômica, social e política dos afrodescendentes. Esse reconhecimento confirmou a permanência das práticas discriminatórias disseminadas no cotidiano brasileiro, e que as desigualdades observadas na atualidade são heranças dos quase quatrocentos anos de escravidão.

Essa constatação pelo Estado brasileiro fortaleceu sobremaneira as reivindicações do Movimento Negro, em especial a implementação das Ações Afirmativas – políticas de reparação – com vistas a sanar as desigualdades impostas sobre a população negra brasileira. Para tanto, uma das ações foi a reforma da L.D.B. (Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9.394/96) trazida pela Lei 10.639/03, que tornou obrigatória a inclusão no currículo a temática História e Cultura Africana e Afrodescendente na rede pública e privada da Educação Básica no Brasil, em especial nas áreas de História Brasileiras, Educação Artística e Literaturas. Tem por finalidade ser um instrumento que atue na desconstrução de preconceitos, estereótipos e discriminações que acometem os estudantes afrodescendentes.

Torna-se relevante informar que o escopo desta investigação fundamentou-se no estudo da implementação da Lei 10.639/03, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96, quando tornou obrigatório o ensino de História e Cultura afro-brasileira na educação básica, mesmo sob a alteração trazida em março de 2008, através da Lei 11.645, que incluiu o ensino da História e Cultura Indígena. Assim, mantiveram-se como referência no desenvolvimento da pesquisa as determinações feitas pela Lei 10.639/03, cujas especificidades se voltam para o estudo da História e Cultura

Afro-brasileira, mediatizados obrigatoriamente pelos docentes das disciplinas de História, Educação Artística e Literatura.

O foco dessa ação implica pensar a Escola como espaço potencial da diversidade cultural, ressignificando positivamente a história e a cultura da população negra em nosso país. Implica igualmente colocar em julgamento o processo homogeneizador que atribui aos grupos sociais brancos, masculinos e católicos os privilégios da cultura escolar. Isso exige dos principais mediadores do processo educativo pensar a escola numa ótica plural, lugar de encontro de várias culturas, e dentre elas, a negra.

Assim, refletir sobre o papel da escola na atualidade, não como único e melhor espaço de operar profundas transformações sociais, culturais e, por conseguinte políticas, mas com potencialidades passíveis de transformações significativas. Apesar da escola não ser o único espaço social destinado à formação das pessoas, pois existe uma multiplicidade de espaços e meios, por exemplo, as TIC (Tecnologia de Informação e Comunicação), que também produzem aquilo que somos e sabemos, ou que pensamos ser e sabemos; continua sendo uma instância de aprendizagens específicas e diferenciadas que não podem ocorrer em outros locais, e também como uma instituição que interfere, aprofunda ou fragiliza aprendizagens que são feitas em outras instituições sociais. Nessas condições, a educação e a escola além de continuarem a serem entendidas como espaços conformadores de subjetividades, pois são indiscutivelmente um espaço de cultura e, desse modo, mantêm sua contemporaneidade, constituiu-se em tempo-espaço receptivos à pluralidade e à multiplicidade de significados das muitas culturas e dos valores plurais no seio de uma mesma sociedade, sem deixar de estar atenta às outras culturas exteriores a seu entorno.

Para tanto, não basta que essa ressignificação ocorra apenas no plano formal ou legal dos sistemas e da instituição, pois é na dimensão dos valores e das relações intersubjetivas travadas no espaço escolar que serão construídas as condições pedagógicas necessárias à efetivação plena da Lei. Nesse sentido, de modo a garantir essa mudança, as relações construídas no espaço escolar precisam resultar em redes simbólicas estruturadas em torno do respeito e reconhecimento da história, da cultura e das idiossincrasias dos afro-brasileiros, como valores norteadores das relações escolares e práticas pedagógicas. Por essa razão, a apreensão dos investimentos cognitivos e afetivos feitos pelos docentes constituem uma dimensão importante.

As relações que se desenrolam cotidianamente no espaço escolar exigem referências a tensões, disputa pelo poder, conhecimento e hierarquias disciplinares. Assim não se pode relegar para um segundo plano as dimensões significativas dos atores centrais nas transformações pedagógicas em detrimento apenas da radiografia jurídico e institucional do processo. É necessário compreender que entre a existência formal da instituição - Projeto Político Pedagógico e as Intenções Curriculares – e o enraizamento da Lei no cotidiano pedagógico, desenrolam-se outros processos de dimensões valorativas e afetivas. Portanto, para romper o véu do discurso jurídico/institucional e debruçar-se sobre os padrões concretos de relacionamento entre a escola e a Lei 10.639, é preciso analisar o papel dos sujeitos centrais, os docentes, na operação e transformações em tais realidades. Ou seja, o estudo de processo de implementação da Lei devem penetrar o tecido das relações sociais gestadas nesse nível, revelando então as modificações observadas.

No final do século XX, deparamo-nos com mudanças de cunho epistemológico e metodológico que trouxeram para o cenário histórico e científico abordagens em que as pessoas, de simples expectadoras, são percebidas como agentes históricos cuja vivência social é sempre simbolicamente mediada. Com isso, os pressupostos dominantes da Modernidade, assentados em explicações do tipo estrutural, para explicar o funcionamento da sociedade e do comportamento dos grupos e indivíduos, perderam a hegemonia para explicar o real, e assim, abrem-se cenários para outros paradigmas.

Esse substancial movimento teórico composto tanto pelas ciências naturais como pelas ciências sociais é transdisciplinar, pois está permeado por contribuições teóricas de todas as áreas do conhecimento, o que vem propiciando uma profunda reflexão epistemológica sobre o conhecimento científico, uma reflexão de tal modo rica e diversificada que, melhor do que qualquer outra circunstância caracteriza exemplarmente a situação intelectual do tempo presente. Assim, no palco da ciência das humanidades, abriu-se a perspectiva em que indivíduo e sociedade ou sociedade e indivíduo possam ser compreendidos como faces indissociáveis do processo social, pois são modificados mutuamente. Desse modo, junto às explicações estruturais com as quais compreendemos o real, estamos respaldados a buscá-las a partir das relações cotidianas, face a face, aquelas que ocorrem nos porões, nos corredores, nos quintais, na sala de aula, enfim nos menores espaços onde a vida também acontece. Assim, aprofundar nossa compreensão do real nos habilita considerar a subjetividade e a

intersubjetividade dos sujeitos envolvidos nos processos como dimensões fundamentais na objetivação de realidades.

Nessa ótica, utilizou-se na investigação, a teoria das Representações Sociais como a principal base teórica para desvelar os aspectos simbólicos que determinam os conteúdos implícitos e explícitos dos processos de implementação da Lei 10.639. A opção por essa corrente teórica se deve à constatação de que entre as abordagens interpretativas de investigação, os estudos das representações sociais têm trazido ricos e novos elementos para análises, pois apresentam em seus fundamentos, a articulação profunda e dialética entre os contextos, os critérios, as intenções e as inclinações dos agentes sociais. Assim, buscou-se apreender se o proposto pela Lei 10639 vem se constituindo em simbologias integradas ao universo representacional do docente de maneira a orientar o comportamento e as suas disposições no espaço escolar. Para tanto, conhecer os valores, os afetos, as imagens, as crenças, as concepções acerca dos negros, que estão subjacentes nas opiniões emitidas, tanto nas trajetórias pessoais, escolares e profissionais dos docentes, permitiu-nos capturar as suas representações.

A investigação foi realizada com três docentes, sendo dois de História e o terceiro de Geografia. A escolha pelos docentes de História se deve ao fato de ser um dos conteúdos, junto com a Educação Artística e Literatura, tornados obrigatórios pela Lei. Embora a disciplina Geografia não seja um dos conteúdos definidos como obrigatórios, em função de necessidades internas e contingentes do processo escolar e atender ao projeto de pesquisa, optou-se por essa disciplina. Também se entrevistou a bibliotecária e a vice-diretora. Na teoria da Representação as atividades simbólicas que estruturam o processo representativo podem ser apreendidas nos discursos produzidos no aspecto legal. Assim, na análise documental, utilizou-se da Proposta Pedagógica, triênio 2013/2015 e o trabalho final do curso de especialização do diretor no qual estudou o processo de gerenciamento da escola. Na estruturação da representação é necessário que o indivíduo esteja inserido em contextos sociais que possam dar sentido a sua experiência. Assim como a Escola Ubuntu pratica a implementação da Lei foi considerada como contexto propiciador de simbologias que atende àquela exigência. Esse foi o critério que norteou sua escolha para a realização da investigação.

Na apresentação dos resultados iniciou-se com as Concepções Teórico-Metodológicas. Delineou-se o objeto de pesquisa e em seguida uma síntese da obra de

Boaventura de Sousa Santos – Um discurso sobre a Ciência – para subsidiar e respaldar a articulação entre a teoria da Representação no contexto do paradigma emergente apresentado por esse autor. Em seguida apresentou-se a Teoria da Representação, focalizando os seus fundamentos conceituais e metodológicos.

No segundo capítulo apresentou-se o pressuposto básico da investigação, a permanência do Racismo no contexto das relações sociais no Brasil.

No terceiro capítulo apresentaram-se os subsídios das análises da dimensão simbólica na modelagem das representações docentes no fomento ou não do proposto pela Lei 10.639/03. Considerou-se, como contexto disseminador de signos, além das trajetórias pessoais e escolares dos docentes, o período histórico, político e cultural iniciado em 1978 com a reorganização do Movimento Negro, perpassando as Ações Afirmativas na década de 1990, destacando-se as críticas feitas pelo movimento ao mito da democracia racial até a promulgação da Lei em 2003.

Por último, no capítulo quatro, apresentou-se o estudo de caso feito na Escola Ubuntu.

Na parte final tecemos as considerações finais relativas à pesquisa.



## **1 CONCEPÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS**

De 2003 a 2009, participei da direção da Escola na qual trabalho. Foram anos intensos e muitos proveitosos, cuja experiência do dia a dia contribuiu sobremaneira com percepções e inquietações que já eram presentes no início da minha carreira. Nessa função, tive a oportunidade de aprofundar um modelo de escola que há muito buscava. Ao vivenciar os movimentos sociais da década de 1980 do século XX em nosso país, tive certeza de que aquelas experiências iriam compor minha práxis humana. Liberdade, democracia, participação e coletividade foram algumas das certezas que aprendi naquele contexto, e, como princípios que adotei, mantive-os no meu trabalho como professora e gestora.

### **1.1 Delineando o objeto de pesquisa**

Assim, impregnada por esses princípios, arregamos as mangas no intento de implantarmos um projeto coletivo e participativo que envolvesse professores, alunos, funcionários administrativos e toda a comunidade externa. Em debates acalorados, decidimos de forma democrática que precisávamos construir um novo Projeto Político Pedagógico (PPP), pois as intenções que até então vínhamos perseguindo não mais se sustentavam. Organizamos seminários, fóruns e formações sobre os mais diversos temas e trouxemos palestrantes de diversas áreas. Após um ano de intensa formação e com muito cuidado, de modo a não impormos nossa visão de educação, redefinimos o norte do PPP, a fim de contemplarmos uma educação de princípios freireano.

Ainda na década de 1990, como professora de História, sensibilizada e atenta as demandas histórico-culturais dos estudantes afrodescendentes, os quais compõem mais de 80% do alunado da escola, já desenvolvia o tema da diversidade racial, como forma de incluir o debate acerca do preconceito e discriminação na comunidade escolar, pois essa era a realidade na qual estávamos inseridos. Os projetos que desenvolvíamos no turno em que trabalhava sempre foram bem recebidos por todos. Assim, o que fizemos foi trazer uma experiência coletiva de um turno para toda a escola.

Partimos para a construção de nossas intenções curriculares, nas quais contemplamos a questão étnico-racial, criando condições pedagógicas para a implementação da Lei 10.639/03, que tornou obrigatório o ensino de História e Cultura

africana e afrodescendente na educação básica. Investimos em livros, filmes, materiais didáticos e, sobretudo, na criação de momentos de formação e aplicação dos projetos que contemplassem as demandas da Lei. Conseguimos envolver os três turnos da escola de uma forma até então nunca vivenciada pelo coletivo. Parecia que, de fato, os docentes estavam sensibilizados e compreendiam a necessidade de se implantar em nossa escola a Lei 10.639.

Enquanto estivemos à frente das demandas, a escola, em quase sua totalidade, pois somos três turnos, manteve de forma considerável as propostas discutidas tanto no PPP como no currículo. À medida que fomos nos afastando, o processo começou a esmorecer. Observávamos que os professores não mais se envolviam com os projetos. Claro que sempre estivemos atentas e nunca desprezamos os problemas externos a escola, sobretudo a questão salarial, que tanto é prejudicial ao desempenho pedagógico, como fator desestabilizador do processo interno escolar.

Entretanto, observava-se que a paralisia dos trabalhos e o pouco envolvimento dos docentes se dava sobre o modelo de projeto que havíamos pensado coletivamente, que contemplava as demandas democráticas, mais coletivas, as questões étnico-raciais e a sensibilidade com a situação de vulnerabilidade social de grande parte de nossos alunos. Como num pesadelo, houve um retrocesso em suas práticas, retomando atividades que contradiziam as propostas construídas, e não raro, adotavam comportamentos manifestos de descaso, conservadores e até de repugnância dos alunos. Professores e professoras que até então tinham discursos eloquentes em defesa de uma pedagogia mais progressista, voltadas para as demandas da diversidade étnica, passaram a praticar em suas atividades cotidianas, junto aos alunos, o mais lamentável dos comportamentos: atitudes explícitas de discriminação.

Esses fatos muito me inquietavam, pois era difícil compreender discursos dissociados da prática. Comecei a perguntar quais eram, de fato, as representações que esses docentes tinham da escola pública, do conceito de espaço público, do conceito de público, de camada popular, de racismo, preconceito e discriminação, só para citar alguns. Perguntava o que havia ocorrido com aqueles quase três anos em que ficamos a debater, pois parecia que tinham sido em vão. O tempo, a energia, os saberes investidos de nada valeram, se desmancharam no ar? Dessa inquietação formulei algumas perguntas que não mais me abandonaram. Como as pessoas processam as informações?

Como as representações, as imagens e os significados são construídos? Qual o papel do conhecimento científico sobre as representações constituídas? Por que é tão difícil alcançar as modificações comportamentais, sobretudo aquelas de cunhos mais progressistas? Afinal, qual o conhecimento que orienta os professores? O que é representar? Como construímos nossas representações? Como atingir a subjetividade de modo a transformá-la? Novas informações são suficientes? Esta última questão me inquietava muito, sempre que me reportava a Lei 10.639. Embora soubesse que a implantação da Lei não ocorreria sem tensões e divergências, dado o contexto preconceituoso e discriminador no qual estamos inseridos, acreditava que devido a sua importância no contexto escolar e em função de todos os investimentos feitos (formação, material didático, filmes), que os docentes, pelo menos, estariam sensibilizados com a necessidade de sua implementação na escola. No entanto, o afastamento dos docentes das propostas construídas explicitava que apenas novas informações não eram suficientes para empreenderem modificações substanciais, que pudessem alterar o comportamento, a prática pedagógica. Evidente que se trata de um lugar de relações democráticas e respeitadas, sem imposição, pois em contextos cujas liberdades são suprimidas, muitas pessoas agem apenas pelo medo, e o medo não é atributo de modificações. Assim criou-se uma lacuna: o que mais é necessário para garantirmos mudanças comportamentais? Como atingir e modificar representações já instaladas? Como garantir a implementação real da Lei 10.639/03, como valor norteador das práticas pedagógicas docentes nas relações escolares, de forma permanente?

A produção dos sentidos pelas grandes estruturas, (crenças, ideologias, instituições) não foram desprezadas, pois os docentes como seres sociais, também constroem significados sob essas influências. No entanto, em meio a esses acontecimentos, outros docentes mantinham-se fiéis as propostas feitas. Outros, que até então não praticavam aquela pedagogia, passaram a adotá-la em suas atividades. Assim, para além do caos que esse universo apresentava, incitando-nos a atitudes autoritárias, foi necessário compreendê-lo, olhá-lo como um campo de riquíssima oportunidade, pois aquela experiência mostrava a complexidade dos comportamentos humanos. Ficou evidenciado que o comportamento dos docentes vinha sendo orientado por questões que não se originavam somente nas macroestruturas.

Como o objeto de estudo da Sociologia considera as macroestruturas como processo hegemônico na explicação do real, o que também se mantém fundamental para

compreendermos os comportamentos humanos, iniciou-se a busca por respostas em outros campos do saber, que qualificassem as microestruturas e as intenções dos agentes sociais no processo de construção do real. Mesmo porque na atualidade, estamos autorizados pelo debate da sociedade do discurso a fazê-lo. Haja vista a posição defendida pelo próprio Boaventura de Sousa Santos em seu livro “Um discurso sobre as Ciências”. Este livro nos esclarece que o novo paradigma do conhecimento científico se assenta na transdisciplinaridade. Portanto, todos os campos do saber podem associar e nos fornecer respostas até então inimaginadas. Assim respaldada por Santos e acreditando que a Sociologia, a História e a Antropologia agregadas a Psicologia social podem fornecer aportes cujos postulados sejam capazes de responder as perguntas que faço, passei a estudar a Teoria das Representações Sociais de Serge Moscovici. Essa teoria, agregada a outras áreas do saber, de forma horizontal, poderá contribuir significativamente na compreensão de como os professores constroem suas representações, e como as representações se modificam quando confrontadas com outros sentidos e como esses novos sentidos agem sobre as representações já instaladas, provocando transformações no seu modo de agir.

Isso posto seguem os fundamentos teórico e metodológicos aplicados na pesquisa desenvolvida em uma escola municipal na cidade de Contagem, em Minas Gerais, com três (3) docentes, sendo 2 (dois) de História e o outro de geografia. O objetivo da pesquisa foi investigar a Lei 10.639/03 como processo desencadeador de redes simbólicas cujos valores norteiam as práticas pedagógicas do grupo de professores estudado.

## **1.2 Boaventura de Sousa Santos e o paradigma emergente**

Ainda sob os pressupostos imperativos da Modernidade, demarcados pelas explicações monocausais, e particularmente as de tipo estrutural para explicar o funcionamento da sociedade e do comportamento dos grupos e indivíduos, ocorreram mudanças de cunho epistemológico e metodológico, acentuadas, sobretudo no final do século XX, que trouxeram para o cenário histórico e científico abordagens nas quais as

pessoas, de simples expectadoras, são percebidas como agentes históricos cuja vivência social é sempre simbolicamente mediada.

Cabe ressaltar que o centro do debate em torno da compreensão do real desde o nascimento da Sociologia, haja vista os clássicos- Durkheim e Weber -, vêm sendo permeado pela dicotomia indivíduo/sociedade, o que levou, a partir dos anos 60 do século XX, a novas perspectivas onde se pode vislumbrar a construção de uma terceira via, onde indivíduo e sociedade desempenham papéis centrais e, sobretudo iguais na fascinante e enigmática trama humana. E o que parece ser mais genial nesse palco chamado ciência das humanidades é a perspectiva em que indivíduo e sociedade ou sociedade e indivíduo possam ser compreendidos como faces indissociáveis do processo social, ao estabelecerem mútuas modificações, a fim de alargarmos a compreensão do real, e não mais de dominá-lo ou até transformá-lo.

Para Santos (1987), o germinal fim do século XX, marcado pelo aprofundamento do conhecimento, fez vir à tona a fragilidade dos seus pilares. Enfatiza que esse substancial movimento teórico, composto por pressupostos das ciências naturais e das ciências sociais é transdisciplinar, pois está permeado por contribuições teóricas de todas as áreas do conhecimento, o que vem propiciando uma profunda reflexão epistemológica sobre o conhecimento científico, uma reflexão de tal modo rica e diversificada que, melhor do que qualquer outra circunstância caracteriza exemplarmente a situação intelectual do tempo presente.

Santos esclarece também que a configuração da probabilidade que se anuncia só pode ser obtida por via especulativa, sem determinismos. Para ele, essa concepção do conhecimento deve pressupor que todo o conhecimento científico-natural é científico-social. A distinção dicotômica entre ciências naturais e ciências sociais deixa de ter sentido e utilidade, por assentar-se numa concepção mecanicista da matéria e da natureza a que contrapõe com pressuposta evidência, os conceitos de ser humano, cultura e sociedade. Propõe ser necessário superar o caráter dualista do conhecimento, que até há pouco tempo eram considerados insubstituíveis tais como, entre outros: natureza/cultura, mente/matéria, subjetivo/objetivo, coletivo/individual, etc. Entretanto, afirma que a superação da dicotomia entre ciências sociais e ciências naturais não é suficiente para caracterizar um novo modelo de conhecimento. Porém, enfatiza que a pujança da vertente anti-positivista (fenomenológica, interacionista, hermenêutica,

existencialista, etc.), nas duas últimas décadas do século XX, é indicativa de ser ela o modelo de ciências sociais que, numa época de intensos debates, poderá alinhar outra costura.

Santos apresenta a tese que todo conhecimento científico visa constituir-se em senso comum. O conhecimento do senso comum, entendido como vulgar e prático com o qual no cotidiano orientamos as nossas ações e damos sentido às nossas vidas foi encaixotado no campo da irracionalidade pela ciência moderna por considerá-lo superficial, ilusório e falso. Apesar de o senso comum ser um conhecimento mistificado e mistificador e também conservador, segregá-lo, imputando-lhe a condição de conhecimento não permitiu à própria ciência responder a todas as perguntas e, portanto, explicar com maior profundidade como as pessoas constroem as suas tramas sociais no dia a dia, desvelar o que se passa em suas cabeças, compreender certas escolhas e porque em muitas situações rejeitam as explicações científicas em suas relações cotidianas. Esse olhar preconceituoso e discriminador impossibilita ao conhecimento científico moderno penetrar com sabedoria no mundo do conhecimento prático, cotidiano, de modo a partilhar, doar e receber para enriquecer a relação humana com o mundo e também, de aprofundar a compreensão da complexa construção da realidade.

Para Santos, na ciência moderna, a ruptura epistemológica simbolizou o salto qualitativo do conhecimento do senso comum para o conhecimento científico. Na atualidade, o salto mais importante é o que é dado do conhecimento científico para o conhecimento do senso comum. Sendo assim, o conhecimento só se realiza enquanto tal, na medida em que se converte em senso comum. Desse modo, no lugar de relegar o conhecimento prático ao campo da irracionalidade de forma totalitária e determinista, classificando-o ora de conservador ou contestador, necessita-se fazer um giro que permita investigar como a vida cotidiana é pensada, construída e, sobretudo vivida. É preciso apreender quais são os valores, as crenças e os modelos culturais que movem as pessoas em suas relações familiares, profissionais e grupais, e para tal, não se pode ficar reféns do instituído: é necessário penetrar nos subterrâneos do indivíduo como forma de aprofundar nossa compreensão da realidade.

A caminhada do conhecimento científico, tanto das ciências naturais quanto das ciências sociais ao longo da modernidade foi substancial, pois ocorreu um avanço técnico e humano como talvez não tenha sido experimentado em nenhuma outra fase da

humanidade. No entanto, por mais fascinante que seja essa caminhada, não conseguiu explicar o porquê da humanidade, apesar do genial avanço técnico, político, filosófico, biológico; permitir, justificar, legitimar e, portanto conviver; com a fome, o frio, a tortura, a dor, a desigualdade, o preconceito, a discriminação e ainda nos corredores da vida, testemunharmos comportamentos que refletem o mais sórdido das ações humanas.

Parafraseando Durkheim, parece-nos que as ferramentas criadas pelo mundo das ciências, sobretudo das humanidades convive com um véu interposto entre o real e o real imaginado na tentativa de compreendê-lo. Teóricos geniais como Durkheim e Weber deixaram como herança ideias preciosas, pois desvendaram e doaram o princípio da busca quase insana pela compreensão do real: a dimensão do social e do individual. É tempo de colheita, de manter a riqueza produzida na modernidade e ter ousadia para conceber novas explicações, ou, pelo menos, utilizar numa outra perspectiva o que a história já nos legou.

Diante do exposto e, no sentido de tentar aprofundar a compreensão do real, é necessário considerar a relação intersubjetiva, a marca intrasubjetiva e social dos sujeitos envolvidos no processo, pois os processos de formação das subjetividades que acabam por se desdobrar em práticas sócio-político-profissionais parecem ser fundamentais na objetivação da realidade.

### **1.3 A teoria das Representações Sociais**

A Lei 10.639/03 apresenta para os/as professores/as uma rede de conceitos, afirmativas e explicações ressignificadas no trato das questões étnico-raciais. Propõe de forma contundente o rompimento no cotidiano escolar das representações sociais negativas acerca dos/as alunos/as afrodescendentes. A garantia de sua implementação dependerá fundamentalmente da criação de significados (símbolos), enraizados (integrados) ao universo representacional dos/das professores/as, tornando concreto, materializando os conceitos dos quais é constituída e os familiarizando ao universo escolar (SÁ, 1998, p.68). Nessa ótica, a Lei é entendida como objeto estranho, na medida em que propõe para os docentes, a adoção, tanto em suas relações intersubjetivas, quanto em suas práticas, de princípios assentados nas diferenças étnicas, e no caso dessa investigação, voltados para o respeito e reconhecimento da história,

cultura e identidade negra. Ora, o princípio do respeito e do reconhecimento as diferenças étnicas no universo escolar, ainda pode ser considerado como um fenômeno estranho, novo, dado o predomínio do modelo uniforme, homogêneo de educação. Com isso, o olhar ressignificado sobre os afro-brasileiros determinado pela Lei age no sentido de instalar uma tensão entre as representações enraizadas, baseadas no princípio da uniformidade, e a formação de representações baseadas no princípio da diferença. Assim a pressão demandada pela Lei leva o docente a inferências, de modo que possa reelaborar suas representações acerca da diversidade étnica. Como aponta Moscovici (2005), tornar familiar o que não é familiar.

No entanto, segundo o autor, a formação das representações sociais ocorre num processo dinâmico, dialético, em que objetos e eventos são reconhecidos, compreendidos com base em encontros anteriores, em modelos, segundo uma lógica própria. Contribuem nessa dinâmica, informações e julgamentos valorativos colhidos nas mais variadas fontes e experiências pessoais e grupais e devem ser consideradas como verdadeiras teorias do conhecimento do cotidiano, pelas quais se procede à interpretação e mesmo à construção das realidades sociais. Portanto, para compreender o fenômeno das Representações Sociais (RS) é necessário entender as marcas sociais do cognitivo e a condições cognitivas do funcionamento ideológico. No dizer de Jodelet (*apud* Spink, 1993) a complexidade do estudo das RS se deve, por um lado, ao pressuposto de que os planos individual (como o sujeito processa a informação) e social (as ideologias, mitos e crenças que circulam em uma determinada sociedade) são considerados indissociáveis e estabelecem mútuas modificações, e por outro, pelo fato de as representações apresentarem uma dupla face: são ao mesmo tempo, um produto e um processo.

Enfocada como produto a RS emerge como pensamento constituído ou campo estruturado. Nessa perspectiva, as análises visam a apreender e descrever os conteúdos constitutivos das representações: as informações, imagens, opiniões, crenças, valores, afetos, etc., relacionado-as com o contexto social em que se dá a produção desses conteúdos. Esse é o nível de análise proposto do objeto desse estudo. O levantamento das opiniões, expectativas, informações, imagens, material pedagógico, prática pedagógica relativa ao conteúdo da Lei 10.639 expressarão o que os/as docentes pensam, o grau de sua efetivação no espaço escolar e permitirão descobrir se a Lei vem modelando suas representações. A análise conjunta desses elementos captará as



representações, possibilitando a apreensão do conhecimento do cotidiano ou a representação sobre o papel da Lei na prática pedagógica dos/as docentes.

No entanto, na estruturação das representações, o olhar analítico deve captar as dimensões situadas no plano do social, coletivo e cultural que constroem as identidades socioculturais dos sujeitos que representam e que, por sua vez, fornecem os elementos estruturantes das representações. Essas determinações são fundamentais na estruturação das representações, pois são elas que, em última instância, as formam e as transformam no plano cognitivo. Assim será necessário buscar nas estruturas a descrição dos contextos que fundamentam a produção dos sentidos disponibilizados que possam ser apreendidos pelos docentes, na conformação de suas subjetividades. Portanto, no desenho da investigação, será necessário traçar o contexto histórico e cultural disseminador de redes simbólicas que atuam no processo de ressignificação da história e cultura africana e afrodescendente. Para tanto, serão considerados como elementos estruturantes das representações docentes o quadro histórico/cultural iniciado com a reestruturação do Movimento Negro Unificado (MNU) a partir de 1978, cujo escopo foi a desconstrução do mito da democracia racial em nosso país. Na década de 1980 consideraremos a criminalização do racismo pela Constituição de 1988, as Ações Afirmativas da década de 1990 e, por fim, a promulgação da Lei 10.639/03 como acontecimento marco do processo.

#### **1.4 Construindo as estratégias metodológicas**

Quando se trata de discussões metodológicas nas ciências sociais, é impossível não pensar na dicotomia e nas diferenças entre metodologia qualitativa e quantitativa. Isso se deve ao fato de que essas duas maneiras de fazer ciência, advêm das distintas naturezas dos dados e do próprio objeto de estudo. No interior das ciências sociais a dicotomia entre métodos qualitativos e quantitativos é latente, sobretudo, pela herança positivista (CARDOSO, 1986, p. 96). Por isso, desde seu início, as Ciências sociais sempre tiveram suas preocupações voltadas para o aprimoramento do método científico e o consequente reconhecimento da comunidade científica mundial. Tal reconhecimento só foi possível graças ao empenho de cientistas que imprimiram uma nova forma de se fazerem ciências humanas, uma forma que primou, assim como as ciências duras, pela racionalidade e objetividade. Dessa forma, a objetividade sempre foi perseguida, de modo que os métodos desenvolvidos respeitassem esta lógica. O binarismo sujeito do

conhecimento/objeto do conhecimento é a marca desse momento. Considerar a sociedade, a cultura, as instituições, enfim, o que se deseja estudar, como objeto, no sentido estrito da palavra pode ser proveitoso para as ciências humanas – como realmente foi, haja vista as contribuições teóricas e metodológicas de Durkheim. Mas por outro lado pode ser prejudicial, na medida em que lidamos com seres humanos, com seres pensantes que avaliam, refletem e fazem escolhas acerca das situações da vida social. Pensar que se pode, a partir de um patamar de sujeitos do conhecimento, traduzir, exprimir, descrever, interpretar, compreender a vida social configura-se no mínimo como uma postura prepotente que precisa ser relativizada.

Em outras palavras, tentar imprimir aos métodos qualitativos uma lógica de construção do conhecimento positivista – princípios de neutralidade e objetividade, sobretudo preservando a natureza objetiva dos dados, cuja existência se daria independentemente dos atores, seria incurrir em erro. A subjetividade dos atores e do próprio pesquisador, além dos grandes sistemas simbólicos que orientam o comportamento, devem ser ajustados de modo que a pesquisa científica nas ciências humanas e, como tal, na educação, seja cada vez mais abrangente. Nesse sentido, a dicotomia clássica sujeito/objeto perde propriedade. O que se chamou de objeto são pessoas, é bem verdade imersas num contexto histórico e cultural próprios, que, no entanto, transbordam subjetividades, opiniões, posicionamentos. A classificação de objeto deve pelo menos ser problematizada, uma vez que não leva em consideração elementos de ordem subjetiva, cuja relevância em termos de pesquisa e análise é indiscutível. O objeto (que na verdade também é sujeito) deve ser concebido pelo pesquisador enquanto interlocutor. Essa perspectiva impede a criação de uma hierarquia, a qual verticaliza o conhecimento e é danosa às ciências humanas, ou seja, o outro – sobre o qual se pretende produzir conhecimento – é interlocutor, é sujeito pensante e sujeito falante; sua subjetividade, externalizada através da fala (evidenciada numa entrevista ou observação) deve ser entendida a partir dessa horizontalização do conhecimento. Estabelecer o elo entre subjetividade e as formas de externalizá-la – principalmente por meio da linguagem - é tarefa delicada que requer muita atenção por parte do pesquisador.

Não se podem criar modelos austeros que procuram compor a relação entre subjetividade e linguagem, já que a análise da linguagem, do discurso por si mesma mostrou-se incapaz de apreender os meandros simbólicos que orientam o

comportamento dos indivíduos e grupos. A observação participante seria um meio pelo qual este déficit seria suprimido, pois se pressupõe que o pesquisador poderia estudar o comportamento do outro não apenas pelo que lhe foi dito, mas também a partir daquilo que ele mesmo (o pesquisador) vivenciou, compartilhou com o outro; isso significa mergulhar num lugar inacessível aos olhos positivistas ou estruturalistas. Em outros termos, o material discursivo originário de entrevistas ou observação participante na maioria das vezes aparece de forma fragmentaria e redundante. Nesse caso, o pesquisador se vê obrigado a:

[...] ‘normalizá-lo’ [o material discursivo] antes de submetê-lo aos refinados mecanismos de análise, isto é, fazia-se necessário fornecer uma estrutura adequada aos fragmentos, eliminar os ‘resíduos’, ‘ruidos’, transformar, enfim, a matéria bruta em matéria prima – agora sem as arestas que podiam pôr em perigo as engrenagens e a eficácia do modelo (Magnani, 1984, p. 53)

Essas entrelinhas do discurso sobre as quais se refere Magnani, ou seja, o discurso fragmentado, as redundâncias, os silêncios, o gesto, o não dito são tão ou mais significativos do que aquilo que é expresso discursivamente. Isso é o que Magnani chamou de armadilhas do discurso: o que é dito pode divergir muito do que é feito de fato. Durante a observação participante levada a cabo por ele num bairro periférico de São Paulo isso ficou evidente. De acordo com o que fora revelado em sua obra os presidentes da associação do bairro quando indagados acerca da política diziam que política “é coisa suja”, mas quando sua comunidade precisava de algum auxílio, não hesitavam em recorrer a mecanismos de ordem política para a resolução de demandas. Nesse sentido, o que deve ser focalizado pelo pesquisador no trabalho de campo que se orienta a partir de metodologias qualitativas? O que é dito ou o que é praticado? No discurso que nega ou no comportamento que afirma? O pesquisador deve voltar sua atenção tanto para o material discursivo quanto para o material concreto, observável. A grande questão que se apresenta é exatamente o que perceber, para o que olhar. Não é tarefa fácil apreender a partir de observações de comportamentos, os sistemas de ordem simbólica que organizam e dão sentido à vida social. Ora, apreender a vida social e também os processos escolares a partir de metodologias qualitativas revela-se, portanto, como algo desafiador, o que pode representar riscos para a eficácia da pesquisa científica. No entanto o desafio deve ser visto como uma característica inerente ao trabalho do pesquisador, o qual precisa ser enfrentado, como forma de aprimorar as investigações em ciências sociais e na educação.

O discurso e o comportamento concreto não devem ser analisados como algo exterior ao indivíduo, como *coisa* no sentido durkheimiano, isto é, esvaziado de sentido subjetivo. O pesquisador não pode se esquecer de que uma entrevista, por exemplo, é uma relação intersubjetiva entre pesquisador e informante. Essa interação de subjetividades produz uma relação de comunicação entre duas pessoas, as quais procuram entendimento, isto é, ambos se divertem, incompatibilizam-se, entediam-se e no fim, o discurso é construído a partir dessa situação específica. Tal entendimento depende muitas vezes da qualidade dessa interação: o pesquisador deve, antes de tudo, elaborar estratégias que garantam a fluidez da interação, tais como amizades, parcerias, coleguismos, rivalidades, conflitos, paixões, etc. Esse mergulho no mundo do interlocutor garante acesso aos significados atribuídos ao comportamento social, os quais se vêem obscuros. Isso não é muito diferente do que ocorre na vida social ordinária, pois todo o tempo, os indivíduos produzem e reproduzem estratégias – não só no sentido da economia clássica, isto é, estratégias que visam maximizar os benefícios próprios – para operar de maneira aceitável sobre determinadas estruturas sociais e simbólicas, tornando possíveis as mais diversas relações sociais.

A análise social a partir do indivíduo entrevistado remonta ao fato de que ele – o indivíduo – é uma metáfora da sociedade e, nesse sentido, o conceito de indivíduo pode ser lido de modo que as concepções atribuídas pelo ser humano sobre o ser humano e suas relações – obtidas a partir da aplicação de métodos que incidem sobre o indivíduo – são reveladoras da natureza da cultura daquela sociedade. Uma questão se faz presente neste momento: como garantir que essa pesquisa não seja nada mais do que uma compilação de relatos subjetivos e opiniões sem correspondência social alguma? Para responder a essa questão, o pesquisador deve considerar os contextos sociais, culturais e históricos em que se dão as produções e as buscas dos sentidos pelos sujeitos, de modo a estabelecer uma relação indissociável entre sociedade e indivíduo. Entretanto também é necessário considerar como o sujeito processa a informação, como sua singularidade interfere no plano social, já que se parte do pressuposto que tanto a dimensão individual como a social são indissociáveis e, portanto, estabelecem mútuas modificações. Nesse sentido, diz Cardoso:

A relação intersubjetiva não é o encontro de indivíduos autônomos e auto-suficientes. É uma comunicação simbólica que supõe e repõe processos básicos responsáveis pela criação de significados e de grupos. É neste

encontro entre pessoas que se estranham e que fazem um movimento de aproximação que se pode desvendar sentidos ocultos e explicitar relações desconhecidas (1986, p.103).

Dessa forma, o desafio e o investimento intelectual do pesquisador em educação residem em compreender aquilo que torna o indivíduo parte de um complexo sistema de instituições, símbolos, valores, leis, regras, normas, crenças, hábitos e costumes. É preciso estar atento, àquilo que torna o indivíduo um ser social, e, aquilo que o singulariza, que atua na produção dos significados que lhe permite estabelecer trocas e interferir no contexto social, pois é preciso entendê-lo como portador de intenções, e não apenas como processador de informações.

Podemos então definir a metodologia desta pesquisa a partir de duas estratégias metodológicas básicas, a saber, observação participante e entrevistas semiestruturadas. A utilização dessas duas estratégias, desses dois instrumentos metodológicos se deu de modo à – como afirmado acima – preencher as eventuais lacunas deixadas por um ou outro: aquilo que não for apreendido pela observação deve ser apreendido pelas entrevistas e aquilo que não for apreendido pelas entrevistas deve ser apreendido pela observação.

Considerando o objeto da pesquisa realizada - cujo escopo foi investigar a Lei 10.639/03 como propiciadora de redes simbólicas que se estruturam em torno do respeito e reconhecimento da cultura e história africana e afrodescendente, como valores que norteiam as práticas educativas do professor, optou-se por uma abordagem qualitativa, na medida em que buscou-se compreender a produção e a procura dos sentidos e os significados construídos pelos sujeitos, no caso os professores/as. Assim, junto aos contextos nos quais os sujeitos estão inseridos, buscou-se apreender as construções dos significados produzidos nas interações situacionais, ou seja, no vivido, no cotidiano e no face a face.

Desse modo, para o que se pretende torna-se necessário imprimir métodos de natureza qualitativa pelo fato de acreditarmos que existem determinadas nuances e sutilezas do plano simbólico que os instrumentos metodológicos, tradicionalmente associados a técnicas de natureza quantitativas (*surveys*, por exemplo), são incapazes de traduzir. Para Gatti (2010), nessa perspectiva assumimos que:

[...] destes sentidos e significados é que se alimenta nosso conhecer e são eles que traduzem as mudanças dinâmicas no campo social, no campo educacional, cuja compreensão pode trazer uma aproximação do real mais condizente com as formas humanas de representar, pensar, agir, situar-se etc.

A abordagem qualitativa permitirá alcançar um universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. Assim, para atender com mais pertinência o enfoque, para obter o ângulo mais adequado ao problema da investigação proposta, o foco da investigação será as relações face a face dos agentes sociais, o que exige uma aproximação com a dimensão micro.

Dessa forma, foi feita uma incursão no campo, de modo a vivenciar o cotidiano escolar, nas conversas, com vistas a mergulhar o mais profundo possível nas relações interpessoais do cotidiano escolar.

Para caminhar no ritmo do pensamento proposto e praticar uma abordagem da realidade que ilumine o objeto de estudo da investigação, algumas etapas foram consideradas. Na primeira fase foi realizado um levantamento bibliográfico inicial sobre o assunto para dimensionar o campo investigativo. E, durante todo o processo de execução, foi necessário aprofundar cada vez mais a literatura pertinente ao tema para maior entendimento das discussões.

A investigação foi focada em um estudo de caso, como forma de garantir profundidade e substância ao fenômeno pesquisado, em função da sua complexidade, pois como aponta Yin (2005), o estudo de caso permite uma investigação para se preservar as características holísticas e significativas dos acontecimentos da vida real.

Para operacionalizar esse estudo de caso, foi selecionada uma escola do ensino fundamental da rede municipal de Contagem em Minas Gerais. Nessa rede, há pelo menos, 10 anos, ocorrem discussões em torno da questão étnico-racial. Para essa seleção, alguns requisitos foram exigidos: ter um Projeto Político Pedagógico que contemplasse as demandas da Lei 10639, desenvolver atividades voltadas para acontecimentos representativos para os afrodescendentes, adotar livros didáticos que tratassem a história e a cultura africana e afrodescendente como unidade e não apêndice. Tais requisitos nos permitiram inferir que o grupo docente dessa escola estabelece

algum laço social com as demandas da Lei. No estudo da modelagem das representações sociais torna-se relevante compreender que o fator tempo é condição substancial para suas configurações.

A pesquisa de campo foi realizada com 3 (três) professores do turno matutino. Atuantes no segundo segmento do ensino fundamental, (6º ao 9º ano), dois são professores de História e um de geografia. Os agentes selecionados para a investigação – os/as docentes de História – atendem ao disposto na Lei 10.639/03, que determina a História como uma das disciplinas obrigatórias para atender as demandas, e também por ser a área em que atuo como professora. A participação do professor de Geografia se deve ao fato das demandas de implementação da Lei estarem inscritas em sua disciplina, a partir das diretrizes da proposta pedagógica e das intenções curriculares da escola.

Numa conversa mais informal, de forma a entender o processo de implantação legal da Lei na escola, entrevistamos a vice-diretora. Também foi entrevistada a bibliotecária a fim de conhecer a disponibilidade de material didático para consulta e pesquisa, tanto para os estudantes como para professores.

Uma das ferramentas para a coleta dos dados ocorreu através da entrevista semi-estruturada. Segundo Minayo (1994), essa forma articula a entrevista aberta ou não estruturada, na qual o informante aborda livremente o tema proposto; bem como as estruturadas que pressupõem perguntas previamente formuladas. Essa técnica de coleta é uma das mais apropriadas, pois conhecer empiricamente as subjetividades para compreender a modelagem das representações dos/as docentes exige capturar o significado de suas falas, de forma respeitosa e substancial para travar uma verdadeira comunicação. Nesse processo de interação pode-se trafegar em um universo profundo e complexo, qual seja, o das formas simbólicas que darão significado e sentido aos comportamentos. Na aplicação das entrevistas estruturadas, pode-se correr o risco de alcançar apenas, nas relações estabelecidas, o mais imediato e superficial das simbologias que contornam as subjetividades. Assim, como forma de aprofundar e conhecer o mais perto possível essas subjetividades foram usadas as entrevistas semi-estruturadas que propiciaram aos docentes momentos livres para se manifestarem e explicitarem seus pensamentos, e ofereceu à pesquisadora riquíssimas possibilidades para apreender os cruzamentos, equívocos e contradições manifestas.

A observação participante, concomitante e complementar as entrevistas, através

do diário de bordo, permitiu um contato direto com o fenômeno observado para obter informações sobre a realidade dos agentes sociais em seus próprios contextos. Para Minayo (1994), assim pode-se estabelecer uma relação face a face, o que permite captar uma variedade de situações ou fenômenos que não são obtidos por meio de perguntas, uma vez que, observados diretamente na própria realidade, transmitem o que há de mais imponderável e evasivo na vida real. Desse modo pode-se observar de forma mais aproximada os discursos que sustentam as interações e, portanto, manifestam o mais profundo da cognição – o das atividades simbólicas - nos atos de fala que impregnam os corredores e as relações cotidianas. Com isso objetiva-se aproximar a análise do discurso produzido pelas entrevistas às falas dos/as agentes – docentes – durante as entrevistas de maneira a capturar possíveis contradições.

O diário de bordo também auxiliou no registro de dados que proporcionou identificar recursos visuais no espaço físico da escola que retratem os discursos dos/das docentes e o proposto no arcabouço legal. Nesse “amigo silencioso” pode-se colocar as percepções, angústias, questionamentos e informações que não são obtidas através de outras técnicas.

As entrevistas e a observação participante foram feitas em dois meses, organizadas a partir da disponibilidade dos docentes. O processo representativo é passível de ser apreendido nos discursos produzidos no arcabouço legal da escola. Sendo assim, usamos da análise dos conteúdos contidos em documentos; como a Proposta Pedagógica (2013/2015) e o estudo de monografia feito pelo diretor sobre o processo de gestão da escola. As demandas propostas pela Lei, quando ancoradas no aspecto legal da escola, (projeto político pedagógico e proposta curricular) supõem um importante subsídio para o debate e o seu processo de consolidação. Entende-se o aspecto legal da escola como um mecanismo disseminador das intenções educativas, apontadas tanto pela instituição como pelo sistema educativo, incidindo sobre os agentes internos formas simbólicas que possam dar sentido ao processo pedagógico e, por conseguinte, às práticas docentes.

Para Zaia Brandão (2002), questionários e entrevistas precisam ancorar-se em categorias; quando bem definidos, asseguram a consistência dos dados e potencializam a densidade da análise e interpretação dos mesmos. Para a autora são vocábulos ou expressões que funcionam como um ímã agregador de informações, são conceitos



chaves. Nas definições de partes dos questionários ou roteiros de entrevistas, as categorias permitem estabelecer uma coerência entre as questões através da articulação de informações ou focalização da cena cotidiana através das representações sociais. Para Aristóteles, as categorias são noções que servem para indagar e para compreender a própria realidade. É nesse sentido que autora propõe a construção das categorias.

Assim, as categorias nos permitem balizar a investigação e, por conseguinte o conhecimento do objeto proposto na pesquisa. Nesse sentido, foram utilizadas, as categorias articuladoras das entrevistas ao objeto de pesquisa como forma de reter historicamente as relações sociais dos agentes do processo investigativo – os/as docentes- considerados como os principais mediadores do processo pedagógico responsável pela implementação da Lei 10.639/03.

Na operacionalização da pesquisa, a primeira categoria nomeada – Mapeando o discurso legal: PPP e intenções curriculares como aportes da Lei 10639/03 - teve como objetivo analisar os documentos produzidos pela escola como suportes institucionais na implementação da Lei 10.639. As atividades simbólicas que estruturam o processo representativo são passíveis de serem apreendidas nos discursos produzidos tanto no arcabouço legal como nas falas dos indivíduos.

A segunda categoria nomeada – Ressignificando a experiência racial escolar: do Movimento Negro a Lei 10.639/03, foi analisada como processo social disseminador de simbologias ressignificadas acerca da população afro-brasileira, e passível de fornecer elementos estruturantes, de modo que os docentes reelaborassem suas representações. Foi feito um recorte histórico que iniciou em 1978, com a reestruturação do Movimento Negro Unificado (MNU) cujo mote da luta voltou-se para a desconstrução do mito da democracia racial, passando pelas políticas de ações afirmativas na década de 1990 até alcançar a promulgação da Lei em 2003. Também teve por objetivo apresentar a Lei como resultado da luta travada pelo MNU e não como benesse do Estado. Na teoria das representações, os sujeitos se defrontam com as possíveis mudanças de suas representações, na medida em que passam a conviver com o novo, chamado por Moscovici como o não familiar. Nessa ótica, o período descrito, que vai da reorganização do MNU até a promulgação da Lei foi analisado como contexto social, cujas simbologias pressionaram os docentes a transformarem suas representações. Inserir a Lei como resultado desse processo respalda o fechamento de um longo ciclo de

lutas travadas pelo MNU e atende a necessidade da temporalidade histórica na conformação das representações, mesmo porque isoladamente perde seu significado histórico, político e transformador. Nesse sentido, durante as entrevistas algumas perguntas feitas tiveram por objetivo a análise desse período. No entanto para atender o objetivo da investigação – apreender as representações docentes acerca da Lei 10639 - o foco das perguntas girou em torno das Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-raciais, apresentadas no Parecer CNE/CP nº 003/2004 (BRASIL, 2004), elaborado após a sanção da Lei em 2003.

Na terceira categoria nomeada – As representações sociais dos docentes acerca da implementação da Lei 10.639/03 - pretendeu-se elaborar as idiosincrasias dos/as docentes acerca dos/das alunos/as afrodescendentes como processo que reflete, em suas práticas pedagógicas, simbologias de cunho afetivo e valorativo exigidos pela Lei. As informações, descrição, os afetos, valores, opiniões, imagens, críticas com enfoque a atitudes de assimilação e disposição para a efetivação do proposto na lei, sustentarão a construção das representações. Nesse momento busquei, sobretudo, identificar as representações sociais acerca dos estudantes afrodescendentes sob a influência da Lei 10.639/03, ou seja, perceber se a Lei molda suas subjetividades, configurando suas representações sociais.

## **2 A PERMANÊNCIA DO RACISMO COMO PRESSUPOSTO FUNDAMENTAL PARA COMPREENDER AS RELAÇÕES SOCIAIS NO BRASIL**

*O “homem de cor” tinha uma cor: era negro.*

Luis Alberto Oliveira Gonçalves.

Ao optar por investigações cujos temas se voltem para as questões étnico-raciais no Brasil, torna-se relevante para o pesquisador fundamentar sua análise no sentido de demonstrar, sem dubiedade, suas escolhas conceituais, políticas e humanas. Isso se deve ao fato de que o estudo das relações raciais em nosso país, apesar dos avanços dos últimos 30 anos no que diz respeito às pesquisas históricas, sociológicas e estatísticas, evidenciam a permanência da desigualdade social e racial entre negros e brancos. No entanto, o que se verifica, sob esse contexto, foi à instalação de um debate, tanto acadêmico como na sociedade de modo geral, marcadamente tensionado. Essa tensão tem como foco o debate entre os teóricos que advogam a existência do racismo e aqueles que afirmam que as relações raciais no Brasil são mais democráticas. Assim, para o pesquisador dessa temática, e, considerando que as pesquisas desenvolvidas pela academia buscam desvelar a realidade em sua dimensão política, econômica, social e cultural e que refletem interesses de grupos sociais, torna-se necessário que se explicitem as suas bases teóricas que, indubitavelmente irão refletir suas escolhas entre um grupo ou outro.

### **2.1 O mito sucumbe aos dados?**

O debate antirracista vem sendo substancialmente fundamentado, sobretudo a partir dos anos de 1990, com a produção de dados feitos por institutos renomados, que sistematicamente vêm confirmando a permanência das desigualdades raciais em nosso país. Nos indicadores sociais apresentados pelo IBGE<sup>1</sup> em 2010, alguns avanços foram evidenciados, por exemplo, a autoclassificação relativa aos afrodescendentes. A autoclassificação permitiu à população brasileira identificar-se entre cinco categorias: branca, preta, parda, amarela ou indígena. A inserção desse instrumento na pesquisa pode ser entendida como resultado da luta da população negra, no que tange à

---

<sup>1</sup> Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.

recuperação da identidade étnico-racial na composição da sociedade brasileira. Os dados da Pesquisa por Amostra de Domicílios – PNAD- (2009) revelaram um crescimento da proporção da população que se declara preta ou parda nos últimos dez anos: respectivamente 5,4% e 40,0% em 1999; para 6,9% e 44,2% em 2009.

No entanto, apesar de pretos e pardos somarem mais da metade da população brasileira - 51,1% - o que pode significar um possível resgate da sua identidade racial, as desvantagens deste grupo com relação ao grupo branco ainda é perceptível no mercado de trabalho, saúde, educação, habitação, mortalidade infantil, longevidade. Vejamos alguns dados: o percentual de pobres por cor/raça autodeclarada no Brasil em 2009, entre os 10% mais pobres produzido pelo IBGE, aponta o seguinte: Brancos 25,4, Negros 9,4 e pardos 64,8. No mercado de trabalho, pretos e pardos são em maior proporção empregados sem carteira, (brancos 13,8; pretos 17,4; pardos 18,9) e representam a maioria dos empregados domésticos com e sem carteira de trabalho.

Na educação, embora tenha havido uma redução na taxa de analfabetismo, passando de 13% em 1999 para 9,7% em 2009 no total da população, o que representa um absurdo de 14,1 milhões de pessoas, pretos e pardos ainda têm o dobro dessa incidência: pretos 13,3%, pardos 13,4% contra 5,9% dos brancos. Outro indicador importante é o analfabetismo funcional, que engloba as pessoas de 15 anos ou mais de idade com menos de 4 anos completos de estudo, ou seja, que não concluíram a quarta série do ensino fundamental. Apesar dessa taxa ter diminuído na última década, de 29,4% para 20,3%, pretos e pardos continuam sendo maioria, pois representam respectivamente 25,4% e 25,7% em contrapartida aos brancos, cujo percentual é de 15,7%.

Esses dados são inequívocos tanto para organizar a luta contra o racismo, como para subsidiar as análises que buscam revelar que as discriminações e desigualdades que a noção brasileira de cor enfatiza, não são exclusivamente de classe, mas são efetivamente raciais. Com isso, na configuração da sociedade brasileira contemporânea, raça ainda é uma categoria necessária para explicar as relações raciais ainda vigentes. O avanço das igualdades raciais e sociais só pode ocorrer na medida em que o racismo passe a ser compreendido como organizador da sociedade, o que significa afirmá-lo para em seguida negá-lo. Nesse sentido, Guimarães afirma que o respaldo dos militantes

anti-racistas brasileiros deve resultar da reelaboração sociológica do conceito de raça que ao mesmo tempo deverá:

Reconhecer o peso real e efetivo que tem a ideia de raça na sociedade brasileira, em termos de legitimar desigualdades de tratamento e de oportunidades; reafirmar o caráter fictício de tal construção em termos físicos e biológicos; identificar o conteúdo racial das classes sociais brasileiras. (2002, p. 56)

Também muito tensionado é o combate à discriminação e às desigualdades raciais, na medida em que enfrenta resistências por parte da opinião pública brasileira. Isso se deve ao rumo contrário ao imaginário nacional e ao consenso científico, formado a partir dos anos de 1930 na luta contra o racismo. Essas resistências se devem ao foco dado pelo Movimento Negro Unificado, assim como outras organizações negras, a luta pela desmistificação do mito da democracia racial, negando o caráter cordial das relações raciais e afirmando que o racismo está entranhado nas relações sociais. Tais reações podem ser explicadas, na medida em que desestabilizaram tradições que compreendem a democracia racial como mito fundador da nacionalidade brasileira, além de ser, enquanto ideal, inatacável, Guimarães (2002 p. 56, 57). Esse autor enfatiza que Fry (1995-96, p.26), foi mais longe, quando argumentou que à ideologia da democracia racial, longe de acobertar ou ter se tornado racista se contrapõe a ideologia que permite a discriminação racial no Brasil. Também as críticas a Gilberto Freyre por ter passado a ideia de que em nosso país as relações raciais são mais harmoniosas levou a reação de intelectuais contra o que chamaram de demonização de Freyre. Outra justificativa foi à criação do conceito de identidade racial, na medida em que o movimento negro definiu todos os descendentes de africanos com a soma das categorias censitárias pretos e pardos. Com isso, foi acusado de tentar impor uma ascendência biológica e negar a origem indígena da população, além de ser responsabilizado por acreditar em raças biológicas e de tentar impor categorias raciais norte americanas ao país.

Contudo, mesmo quando consideramos o conceito de mito para os antropólogos, como a expressão simbólica de um conjunto de ideias que organizam a vida social de uma certa comunidade e não como uma falsa ideologia, a democracia racial não resiste aos dados estatísticos produzidos no país. Já em 1966, os dados apresentados por (AZEVEDO *apud* GUIMARÃES, 2002, p.65), denunciam que os negros eram a

maioria esmagadora da classe baixa e grupo inferior. O estudo de (HASENBALG e SILVA *apud* GUIMARÃES, 2002, p.67), demonstra um ciclo cumulativo de desvantagens dos negros. Nos dados estatísticos apresentados ficou evidenciado que não apenas o ponto de partida dos negros é desvantajoso - herança da escravidão -, mas que, em cada estágio da competição social, somam-se novas discriminações que aumentam tal desvantagem. Sobre isso Guimarães informa: As estatísticas demonstram que a desvantagem dos negros não é apenas decorrente do passado, mas é ampliada no tempo presente, através de discriminações.

A esses dados somam-se os dados do I.B.G.E. de 2010 já apresentados, como prova inquestionável da permanência das desigualdades raciais. Assim, fica evidente a fragilidade do mito da democracia racial como fundador da nacionalidade brasileira. Ora, como pensar em um formato nacional de nação se mais da metade da sua população vive sob as amarras da exclusão social e da discriminação racial? Nenhuma idealização sobrevive às evidências da vida real. O que se vê no dizer de Schwarcz (2010, p.30), é que a violência do dia a dia e a desigualdade são desprezadas, tudo em nome a uma visão idealizada da “nossa raça”. Ao que tudo indica, o mito vem servindo há mais de 50 anos a interesses muito específicos, quais sejam, perpetuar os privilégios de um único grupo social - os brancos da elite - e garantir o branqueamento da população, mesmo que sob a miscigenação. O importante era evitar a qualquer preço o que chamavam de africanização do país. Contudo a democracia racial não está de todo descartada. Pode-se pensá-la de forma teleológica, aplicável na organização da sociedade, somente quando a raça e o racismo não tiverem expressões na vida real, ou seja, não mais organizarem e darem forma a existência real de negros e negras em nosso país. Portanto poderá vir a ser uma tendência da organização social brasileira, como um padrão ideal de relações entre as raças no Brasil.

Outra fragilidade da democracia racial em nosso país pode ser observada na medida em que as discriminações contra os negros são acobertadas por comportamentos velados, de difícil detecção. Diluídos numa série de características pessoais, todas de ordem atribuída como os valores estéticos e comportamentais traduzidos na ideia de boa aparência, acabam por discriminar tanto negros quanto pobres. Junte-se a “boa aparência” o renome da universidade, sendo que as universidades públicas e gratuitas, de ingresso mais concorrido, são melhores aceitas no mercado de trabalho do que as privadas. Sabe-se que negros e pobres em sua maioria frequentam as escolas públicas na

educação básica, as quais, normalmente ainda não oferecem um ensino que os qualifique na competição com estudantes da rede privada. Assim, acaba que tanto para os jovens negros e pobres, o acesso à universidade pública é quase restrito, claro no que pese as mudanças ocorridas no ingresso às universidades através dos programas de ações afirmativas, e se quiserem cursar o ensino superior, acabam por fazê-lo nas universidades privadas. Sobre isso Guimarães (2002, p. 68) afirma:

O mercado de trabalho e o governo discriminam duplamente os negros: primeiro, oferecem mais chances de qualificação para os estudantes oriundos de colégios privados, segundo, qualificam melhor os universitários da rede pública.

Assim, o conceito de raça e racismo ao qual nos propomos está atrelado as suas evidências históricas, empiricamente demonstráveis, e forjado no contexto do expansionismo marítimo comercial europeu a partir do século XVI, quando inaugurou o sistema colonial, sobretudo com a escravização dos africanos. Analiticamente, mesmo quando repudiamos a ideia de raça, torna-se necessário para revelar o racismo real que o não racismo formal e discursivo esconde.

## **2.2 Raça como categoria analítica e política para revelar o racismo real**

Todavia, torna-se relevante também não desconsiderar no estudo das relações raciais a intensa militância negra a partir da reorganização do Movimento Negro Unificado em 1978. O movimento negro, ao criticar a democracia racial como mito, que até então era o modelo mais aceito para a compreensão das relações raciais em nosso país, tanto para os acadêmicos como para a sociedade, foi capaz de visibilizar de forma contundente, o processo de exclusão vivenciado pela população negra. Já na década de 1980, a militância ativa do movimento negro foi decisiva na elaboração da Constituição Federal promulgada em 1988 no que tange, sobretudo, ao artigo 5º que tornou o crime de racismo inafiançável. Nesse sentido, o movimento negro age como sujeito capaz de interferir e apontar novos rumos para as análises que serão produzidas, principalmente a partir dos de 1990. Ele se torna, então, sujeito ativo na configuração de novas práticas raciais entre brancos e negros. Nessa ótica, para o pesquisador do tema, impõe-se pensar o movimento social, no caso o movimento negro, como agente político capaz de apresentar e sustentar uma nova agenda para a compreensão das relações raciais, o que vale enfatizar, em sua abordagem a dimensão política do processo.

Neste capítulo buscou-se apresentar os pressupostos que direcionaram o rumo da pesquisa. Foi considerado como eixo central da investigação, que teve por objetivo analisar o processo de implementação da Lei 10.639/03, que tornou obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira na educação básica, a permanência do racismo como característica marcante das relações sociais em nosso país. Assim, a escola como instituição que reflete a organização social, cujos agentes - os docentes - foram investigados no sentido de compreendê-los como sujeitos que ao se depararem com simbologias que apresentam um novo olhar sobre as relações raciais na escola, no caso o proposto pela Lei 10.639/3, sofreram mudanças capazes de imprimirem relações escolares baseadas em princípios de respeito às diferenças entre os grupos humanos que compõem a sociedade brasileira, destituídos assim, do preconceito e discriminação que ainda é marca das relações sociais.

Sabendo das críticas feitas por vários autores ao termo raça e a ideia contida no conceito, a ponto de considerá-lo anacrônico e sugerir a sua retirada do nosso vocabulário, apresentamos a seguinte questão: Por que o termo raça e racismo ainda são categorias necessárias para analisarmos as relações sociais no Brasil?

De modo a balizar um período histórico, para a ideia de raça aqui discutida e situá-la num universo de significados, a referência adotada é a modernidade europeia, particularmente o desenvolvimento da ciência ao longo da colonização e da escravização dos povos africanos. Assim, não se tem por objetivo o debate que envolve as questões raciais fora desse contexto histórico.

Enfatiza-se que o termo raça, empregado para dar conta da análise proposta, tem uma existência nominal, efetiva e eficaz apenas no mundo social. Sendo assim, somente no mundo social pode ter realidade plena. Com isso, a ideia de raça construída a partir da aceção biológica e assentada em critérios científicos, é peremptoriamente negada, o que chamam de raça não tem nenhuma existência real.

Assim se raça biológica não existe e o conceito de racismo no que se refere à negritude vem sendo considerado inapropriado para a análise das relações raciais em países da Europa Ocidental, o mesmo não se pode dizer para o que Guimarães (2002), chamou de paroquialismo americano ou brasileiro. No Brasil, as raças de aceção biológica, no período que vai dos anos de 1930 até os anos de 1970 foram abolidas do discurso erudito e popular, mas, contraditoriamente, cresceram as desigualdades e as



queixas de discriminação atribuídas à cor. Nesse período, predominou a ideologia do mito da democracia racial, cujas bases se assentavam na crença de relações harmoniosas entre brancos e negros. Com isso, o racismo como doutrina que propagava a inferioridade das pessoas negras tanto nos aspectos físicos como morais foi negada. No entanto, a realidade vivenciada pelos negros demonstrava que o preconceito e a discriminação eram comportamentos vigentes. Uma das maneiras de evidenciar e imprimir na sociedade a realidade a que estavam submetidos e obterem reconhecimento, os negros voltaram-se para a construção étnica e cultural, forjando um discurso identitário. Isso permitiu aos negros, atribuir à ideia de raça presente na população brasileira que se autodefine como branca, a responsabilidade pelas discriminações e pelas desigualdades que eles efetivamente sofrem. Assim, conseguiram explicitar que as desigualdades a que estavam submetidos correspondiam não somente às diferenças de classes, mas tinham também uma motivação racial, de cor, o que nunca tinha sido reconhecido pelas elites, pela classe média e nem pela classe trabalhadora. Isso equivale a dizer que na sociedade brasileira, os comportamentos racistas não são uma ficção, mas são passíveis de orientarem a ação dos agentes envolvidos, no caso negros e brancos. Nesse sentido, Guimarães (2002) afirma: “A retomada da categoria de raça pelos negros correspondeu, na verdade, à retomada da luta antirracista em termos práticos e objetivos”.

### **2.3 Raça e classe como categorias na explicação do processo de exclusão da população negra no Brasil**

O racismo como doutrina, científica ou não, prega a existência de raças humanas, com diferentes qualidades e habilidades, ordenadas de tal modo que as raças formem um gradiente hierárquico de qualidades morais, psicológicas, físicas e intelectuais. Pode-se ser pensado também como corpo de atitudes, preferências e gostos instruídos pela ideia de raça e de superioridade racial, seja no plano moral, estético, físico ou intelectual. No Brasil o preconceito de cor em relação aos negros, ao lhes atribuir desqualificações físicas, estéticas e morais não derivam necessariamente de uma doutrina. Para Guimarães (2004, p.17): “Podem formar, e geralmente formam, um simples sistema difuso de predisposições, de crenças e de expectativas de ação que não estão formalizadas ou expressas logicamente”.

Também pode ser compreendido como um sistema de desigualdades de oportunidades, presentes na estrutura de uma sociedade, que podem ser verificadas apenas estatisticamente através da estrutura de desigualdades raciais, manifestado nos mais variados setores da sociedade. Guimarães esclarece que este sistema não pode ser confundido com uma doutrina, um sistema de atitudes ou com comportamentos individuais, pois:

[...] alguém de raça ou cor que historicamente usufrua de menos oportunidades de vida não necessita, para acabar numa posição de inferioridade social, ser discriminada, sofrer preconceitos ou ser inferiorizada doutrinariamente. O próprio sistema de desigualdades raciais se encarrega de reproduzir sua inferioridade social de fato, bastando para tanto que ela nascesse e se socializasse em uma família típica de sua situação racial. (2004, p.18)

Outro aspecto importante que envolve os conceitos ligados ao racismo diz respeito ao preconceito e a discriminação. Pierson (*apud*, GUIMARÃES, 2004, p.18), diferencia o sistema de atitudes dos comportamentos e das ações discriminatórias de cunho racial. Ao primeiro denomina de preconceito, como atitudes e disposições interiores, e ao segundo, de discriminação como comportamentos e ações concretas. Embora atitudes possam espelhar os comportamentos, é possível que o autocontrole e as normas de conduta impeçam suas manifestações. Já a discriminação como comportamento manifesto consiste no tratamento diferencial de pessoas baseado na ideia de raça, podendo tal comportamento gerar segregação e desigualdade raciais. Assim o preconceito como uma crença, uma ideia preconcebida acerca das qualidades de uma pessoa, baseada na ideia de raça, torna-se discriminação na medida em que for manifesto nas relações sociais, ou seja, nas práticas sociais. Interessante notar que no Brasil a legislação que definia como crimes resultantes de preconceito de raça ou de cor, passou a contemplar a manifestação verbal do preconceito ao alterar a lei 7.716 de janeiro de 1989. Essa alteração ocorreu com a criação da lei 9.459 de maio de 1997 que introduziu em seu Artigo 1º como crime o preconceito de cor, raça, etnia, religião ou procedência nacional.

O predomínio da ideia de ausência de conflito raciais violentos no Brasil foi responsável pela dificuldade dos teóricos em reconhecer que o preconceito e as discriminações sofridas pela população negra tivessem um conteúdo racista. Com isso

as ciências sociais adotaram o conceito de classe social como fenômeno universal e central das sociedades capitalistas modernas para explicar as injustiças sociais. Essa generalização das classes sociais acabou por esconder todas as desigualdades que resultavam da interação de outros princípios classificatórios e discriminatórios nas sociedades contemporâneas, tais como raça e o gênero. Assim, a preocupação com o desenvolvimento econômico em função da falta de relevância das desigualdades raciais passa a ser o responsável pelo fim da pobreza em nosso país.

Esse modelo de análise, segundo Guimarães (2004), começou a ser criticado com Thales de Azevedo, Florestan Fernandes e Octavio Ianni. Esses últimos, para Guimarães, ao pensarem a situação estrutural dos negros como metamorfoses do escravo demonstraram convincentemente que a divisão estrutural entre brancos e negros correspondia a uma reatualização das distâncias que separavam, no Império, a sociedade da ralé, e, na República, a elite do povo. Também afirma que o desvelamento desse problema se deve a Da Mata ao apresentar os princípios de hierarquia e de desigualdade na ideologia brasileira.

Segundo Guimarães (2004) no Brasil até os anos de 1970 os estudos concluíram que não havia uma identidade social construída em torno da noção de raça. Afirma que a categoria de pertença social não era a raça, mas a cor, associada a um certo número de outras características, tais como, cabelo e traços fisionômicos. Esses estudos evidenciaram que os traços fisionômicos eram associados ao status dos indivíduos, nos casos, brancos e negros. Quanto a isso Guimarães afirma:

[...] esses estudiosos estiveram muito presos à problemática que dominou a Sociologia desde o seu surgimento, ou seja, a problemática do desenvolvimento e da modernização [...] Daí por que os traços hierarquizantes da sociedade brasileira foram sempre vistos como vestígios ou persistência do passado, que desapareceriam com o avanço da industrialização, para uns, ou a tomada de consciência da classe trabalhadora, para outros. (2004, p.24)

Essa tradição foi rompida com os estudos de Carlos Hasenbalg e Nelson do Valle Silva nos anos de 1980. Demonstraram que as desigualdades sociais no Brasil ancoravam-se em diferenças raciais, e sendo assim, não podiam ser reduzidas a posição (status) entre as classes sociais. Com isso, os estudiosos atuais introduziram a categoria raça na explicação das diferenças sociais entre as classes no Brasil. Para Guimarães a

importância desses estudos retirou as relações raciais da perspectiva desenvolvimentista, evolucionista e integracionista, o que obscurecia a associação entre raça, cor e posição social no Brasil.

Contudo, a ideologia das diferenças de status, ou seja, das posições sociais, organizada em torno do princípio de classificação hierárquica, vem se reproduzindo nas relações sociais baseadas em laços pessoais ainda na atualidade. Essa organização mantém intactos certos privilégios de grupos sociais em relação ao Estado e aos outros grupos sociais. Isso se verifica, com amparo legal, no uso de elevadores e prisões especiais para certos grupos sociais. A desnaturalização das distâncias sociais em nosso país está intrinsecamente ligada ao combate do racismo. Nesse sentido, o movimento negro, ao adotar um discurso de políticas igualitárias, servindo-se das teorias de justiça social, passa a afrontar a hierarquia dos grupos de status. Ora, a manutenção de uma organização social estamental justifica todas e quaisquer diferenças, e desse modo anula a luta pela justiça social e racial.

Com o objetivo de uma melhor aproximação ao objeto da pesquisa e para uma melhor delimitação de alguns pressupostos acredita-se que essa breve reflexão foi necessária, na medida em que pretende interligar as desigualdades sociais vivenciadas pela população negra tanto as discriminações raciais quanto as diferenças de classe. Esses elementos são importantes para as pretensões desse trabalho, de maneira a subsidiar nossa reflexão sobre o possível reducionismo na compreensão da exclusão de negros e negras em nosso país. As pesquisas acadêmicas bem como a atuação política do movimento negro, a partir dos anos de 1980 inauguraram no Brasil outro modelo para análise das relações raciais. O consenso firmado em torno da democracia racial, iniciado nos anos de 1930 após a edição da obra de Gilberto Freyre – Casa Grande e Senzala – foi substancialmente desmontado, sobretudo a partir do estudo de Carlos Hasenbalg. Como vimos esse autor demonstrou que as desigualdades sociais no Brasil não podiam ser reduzidas ao determinante classe social, mas que também eram motivadas pela discriminação racial. Com isso, a questão racial passou a ser objeto de dois discursos competitivos. Um cuja ênfase recai sobre o caráter econômico das desigualdades e o outro sobre o caráter racial. Contudo propõe-se pensar as desigualdades entre negros e brancos no Brasil como um fenômeno permeado tanto pelas diferenças econômicas quanto raciais. O giro, tanto para um caráter como para o outro, acaba por desconsiderar elementos substanciais na conformação das

desigualdades sobre a população negra. Em uma sociedade estruturada sobre quase quatrocentos anos de escravidão, não é possível desconsiderar as heranças de um imaginário onde o negro foi concebido como mercadoria e raça inferior, e a partir daí supor sua integração em um modelo cuja sustentação é exclusão, qual seja, o capitalista.

Entende-se assim o racismo estudado de maneira contextualizada, pois ele se manifesta dentro da dinâmica das classes sociais. O racismo, como elemento da justificação de dominação de um grupo sobre o outro, foi a base da configuração do capitalismo no Brasil. Assim, na conformação de uma sociedade mais justa e igualitária em nosso país, a luta precisa considerar a questão racial como um dado real e significativo das relações sociais brasileira. E, ao mesmo tempo, para a superação do racismo, é preciso transformar a ordem vigente, baseada no modelo capitalista, que produziu e produz ideologias de dominação. Desse modo, as políticas de ações afirmativas, na análise que propomos neste estudo, serão pensadas como alternativas transitórias, e como potencializadoras de rupturas ao modelo que a gestou, qual seja, o capitalista.

### **3 NOVOS SÍMBOLOS PARA DIMENSIONAR AS RELAÇÕES RACIAIS NO BRASIL: DA REORGANIZAÇÃO DO MOVIMENTO NEGRO A PARTIR DE 1978 À LEI 10.639 DE 2003**

Embora não tenhamos como objetivo analisar os interesses do Banco Mundial e do Fundo Monetário Internacional no financiamento das políticas compensatórias ou Ações Afirmativas nesta pesquisa, torna-se relevante compreendê-las como encadeamento dessa ordem financeira internacional. Essa correlação foi e vem sendo a justificativa para muitas das críticas às Ações Afirmativas formuladas em nosso país, e, premissa fundamental de debates acalorados. Uma das nossas intenções na pesquisa apresentada visa contribuir com o debate de modo a trazer elementos que possam somar. Sabendo o quanto ainda é tenso e longe do consenso o tema abordado, acredita-se ser necessário, mesmo que de forma breve, historicizar a relação entre aqueles organismos e a implantação das Ações Afirmativas em nosso país. Assim, pretende-se elucidar que, apesar dessas políticas não tocarem no fundamento dos problemas que levam a desigualdade sócio/racial, elas podem ser compreendidas como fase emergencial e transitória, que pode contribuir para diminuição da exclusão secular de negros e negras em nosso país. Portanto, o debate e a implementação das Ações Afirmativas não é um fim em si mesmo, mas um meio de promover de forma pontual, sobretudo através da educação, a consciência daqueles que podem ser os protagonistas de transformações mais alargadas, onde o direito à diferença, frente à igualdade que descaracteriza, não está dissociado da igualdade distributiva.

#### **3.1 Um debate necessário: o Movimento Negro Unificado e a Lei 10.639/03 no contexto das Ações Afirmativas**

A crise financeira da década de 1980 levou o Banco Mundial e o conjunto dos organismos unilaterais de financiamento a reconfigurarem seus papéis, passando de geradores de desenvolvimento e indutores de investimento a fiscalizadores dos interesses dos grandes credores internacionais para assegurarem o pagamento das dívidas externas e adequá-las aos novos requisitos do capital globalizado. Apesar da ênfase dada ao combate à pobreza, sobretudo a partir de 1992, o Banco não questiona o

caráter excludente das políticas de ajustes, muito pelo contrário, não altera em nada sua política estrutural. Assim, passam a financiar programas sociais compensatórios voltados para as camadas mais pobres da população, com vistas a atenuar as tensões geradas pelo ajuste. Claro está que, ao não alterar as regras estruturais, os governos centrais e suas autoridades monetárias apenas reproduzem a pobreza, e para mantê-la sobre controle, de modo a evitar as consequências mais radicais dos impactos econômicos, aplicam com a anuência dos governos locais as políticas assistencialistas. Assim amortecem os conflitos sociais e negam os princípios das desigualdades sociais. Segundo Valente (2003 *apud* ROCHA, 2006, p. 32):

No tocante ao ideário neoliberal, sabe-se que ele busca justificar algumas condições materiais do capitalismo atual, especialmente o desemprego estrutural, dissimulando o fato de serem formas contemporâneas de dominação e exploração. Como estratégia de controle da tensão social ante esse quadro foram propostas medidas paliativas que favorecessem o ingresso de amplas parcelas populacionais no processo societário de inclusão perversa ou exclusão, compreendidas como fazendo parte da lógica interna do capitalismo.

Para Rocha (2006), os documentos apresentados ao Brasil em 2003 pelo Banco Mundial - Brasil: Justo, Competitivo e Sustentável e Estratégia de Assistência ao Brasil 2004/007- evidenciam e reafirmam sua disposição na manutenção da lógica capitalista, contudo, associada ao discurso do reconhecimento da pobreza. Paradoxalmente, entre outras medidas, propõe ao governo o fim da gratuidade do ensino universitário público, a revisão dos direitos trabalhistas e a reforma da previdência. Nesse quadro para garantir o que chamam de estabilidade econômica, apontam cortes orçamentários, especialmente na área das políticas sociais. Ora, essas medidas irão atingir os pobres, e conseqüentemente a maioria dos negros em nosso país. Interessante notar que no documento, Brasil: Justo, Competitivo e Sustentável aparece a preocupação com a questão racial associada ao combate da pobreza e chegam a citar a crítica à democracia racial feita pelo Movimento Negro:

A heterogeneidade racial, combinada com os limites difusos existentes entre os grupos sociais, tem induzido muitas pessoas a rotularem o Brasil de democracia racial. Contudo não há dúvida que no país a raça desempenha papel significativo na determinação das oportunidades de emprego, educação, moradia e outras áreas, algo reconhecido de modo crescente nos discursos

públicos. [...] Além disso, há evidências que a mobilidade social é mais baixa entre os negros, no controle da educação e outras características. Esta última observação sugere que uma característica despercebida pode ser menos recompensada pelos mercados brasileiros: a discriminação racial é a explicação mais provável. (BANCO MUNDIAL *apud* ROCHA, 2006, p. 35)

Aliviar a pobreza dentro da lógica proposta tem como meta diminuir as resistências ao programa e, assim, implementá-lo sem custos políticos e econômicos para a elite financeira internacional. O documento *Estratégia de Assistência ao Brasil* propõe que os recursos advindos dos ajustes fiscais, dentre outras medidas, sejam realocados para a redução da pobreza extrema, elaboração e implementação de programas dirigidos às populações excluídas, maior reconhecimento cultural dos grupos excluídos, valorização da cultura e integração do jovem e priorização da educação. Os ajustes fiscais e o superávit primário nos países periféricos são condições necessárias para a ampliação do capital e garantia do recebimento das dívidas externas pelos países centrais e organismos financeiros internacionais. Nessa perspectiva, temos como resultado as políticas de ajustes, que acabam por direcionar o papel do Estado em investimentos que supostamente irão reduzir a pobreza, submetendo-o a uma participação mínima na geração de riquezas que possam alargar o campo dos direitos sociais. Assim, cabe ao Estado garantir a exportação de capitais para pagamento da dívida externa e alocar os poucos recursos restantes em políticas compensatórias, como forma de evitar rebeliões sociais e perpetuar as regras do modelo neoliberal. Nesse sentido, o discurso do Banco Mundial para a redução da pobreza parece não ter nenhum interesse em atacar as reais causas da pobreza e das desigualdades raciais e sociais. Muito pelo contrário, tem como objetivo a manutenção da ordem financeira vigente.

Assim fica claro o limite das políticas desses organismos financeiros internacionais quando propõem o estabelecimento de um Estado mínimo para os mais pobres. Um modelo econômico, social, que vise o desmonte das verdadeiras causas da pobreza não pode se assentar em políticas compensatórias, mas no combate às causas estruturais que o fundamenta.

Esse breve quadro teve por objetivo inserir a chegada das Ações Afirmativas (doravante assinaladas pela sigla AA) no Brasil de modo a pensá-las como uma política planejada pelos organismos internacionais com vistas a atender os interesses das elites financeiras e, por conseguinte, por um projeto mundial que mantém como substância as



desigualdades sociais e raciais. A compreensão desse contexto pode subsidiar as críticas que se fazem necessárias, sobretudo quando aquelas ações podem nos levar a compactuar com a construção de um projeto mundial que prime pela manutenção das injustiças sociais e raciais e não pela sua superação. Com isso, salienta-se que as lutas por direitos específicos, tanto dos negros, como das mulheres, dos homossexuais e outros grupos, são justas e progressistas, porém torna-se necessário evitar um corporativismo individualizado de modo a ter uma dimensão ético-política da universalidade e associar o discurso da diversidade cultural a análise de classe. Ora, não há dúvida de que a cultura é um dado fundamental para a luta contra o racismo visto que esse fenômeno não se limita a determinação econômica. No entanto, pensar o respeito mútuo, o respeito às diferenças descoladas das ações que possam mudar o modo de organização produtora das desigualdades é compactuar com a ideologia neoliberal que não incide sobre as desigualdades concretas presentes na sociedade brasileira. Afinal, incluir-se na ordem vigente é tornar-se parte de um modelo que atua no sentido da manutenção do status das elites nacionais e internacionais, que por sua vez são responsáveis pela modelo de exclusão vigente. Assim, a luta pela desconstrução dos pilares ideológicos racistas está intrinsecamente associada à luta pelo fim das desigualdades econômicas.

Mesmo como críticos atentos a esse projeto que supõe uma inclusão pautada na manutenção de uma sociedade que produz a exclusão, pois conserva as estruturas de um modelo gerador de desigualdades – o capitalismo – e não toca dessa forma nas questões estruturais, defendemos o projeto das AA como amortecedor das desigualdades tanto raciais quanto sociais. Ações que atenuem as diferenças, as desigualdades entre as pessoas, mesmo que de forma mais pontual não podem ser desprezadas. No contexto brasileiro, a implementação das AA, especificamente no que diz respeito à população afrodescendente, reflete mudanças dramáticas nos fundamentos que até então norteavam o pensamento racial. A institucionalização dessas políticas, sobretudo pelo Estado brasileiro na tentativa de reparar essa situação, reflete incondicionalmente o reconhecimento da existência do racismo sobre negros e negras. A adoção dessas políticas confirma de forma contundente o que não se pode mais negar: o racismo é um componente das relações sociais no Brasil. A ideologia do mito da democracia racial desde seu aparecimento na década de 1930 sofre significativas derrotas. Essa nova fase, apesar de seus críticos mais vorazes, atua como um marco no pensamento racial

brasileiro, pois coloca pela primeira vez na história do Brasil a questão racial na agenda das políticas sociais. Para Telles tais políticas incluem:

(...) políticas universalistas aplicáveis a toda população ou a todos os pobres, assim como políticas mais específicas de combate à discriminação e promoção de categorias de pessoas que tradicionalmente são excluídas com base em características particulares, inclusive de raça. (2003, p. 80)

Na educação em particular, ao garantir a inclusão das camadas historicamente desfavorecidas, tanto economicamente quanto culturalmente, como é o caso da população afrodescendente, poderá fomentar olhares mais críticos acerca de suas intenções e favorecer dessa maneira, os fundamentos que propiciem a criação de políticas que atuem na direção de projetos mais impactantes na construção de ações mais inclusivas no aspecto sócio racial. Assim propomos compreender o projeto das AA no escopo dessa pesquisa como uma política pública, transitória e emergencial, o que certamente não produzirá grandes impactos sociais, porém poderá conter um germe potencializador de rupturas mais estruturais. Isso não significa desqualificar o combate às desigualdades raciais de forma mais pontual, mesmo porque, parte delas é reivindicada por movimentos sociais que lutam por conquistas mais pontuais e imediatas. Não se pode negar que esse movimento deu visibilidade às reivindicações do Movimento Negro acerca do preconceito e discriminação, além de denunciar a situação em que se encontra a população negra em nosso país. Também acreditamos que mesmo como política pontual, as AA para o combate e inserção mais igualitária da população negra pode agir como uma via que aponte no entendimento de que a discriminação racial não está descolada das injustiças econômicas e, assim, contribuir para transformações mais radicais na sociedade. Ora, políticas de AA na educação que primem pela inclusão da população negra, como a Lei 10.639/03 que tornou obrigatório o ensino de história e cultura africana e afrodescendente na educação básica e as cotas raciais para estudantes universitários, com certeza lhes permitirão apropriarem-se de instrumentos substanciais no entendimento e desconstrução das desigualdades raciais e sociais em nosso país. Isso aponta pensar a educação e a instituição escolar como lócus que, embora sistematicamente criticado em sua função formadora, sobretudo para os grupos sociais excluídos, entre eles os negros e negras, é potencialmente capaz de contribuir como agente operador de processos pedagógicos aliados a práticas sociais mais transformadoras frente ao quadro de preconceito, discriminação e exclusão. Há na

escola e na educação uma força política e moral capaz de criar um fenômeno cultural que configure novas relações raciais e sociais quando dissemina nas práticas cotidianas escolares, os saberes, a história e a cultura africana e afrodescendente como marcas permanentes da constituição do povo brasileiro. Portanto, dar esse alcance às AA é situá-las como instrumento de emancipação de negros e negras. Pensada para a manutenção do *status* de seus criadores, inversamente poderá ser o caminho de suas derrotas.

Embora a promulgação da Lei 10.639/03 venha sendo considerada como resultante do processo de implementação das AA no Brasil, é necessário problematizar tal premissa. Propõe-se pensá-la como um instrumento político pedagógico que tem como marca não a transitoriedade, portanto deve ser compreendida como instrumento permanente das práticas escolares, dado sua importância para a história e a cultura brasileira como elemento estruturante de uma nova forma de apreender e aprender o sentido de nação que ainda está incompleto. Assim, o seu papel pedagógico é atemporal, deve ser inserida como uma reforma curricular que estava ausente na educação brasileira, e como tal, deve-se criar mecanismos que garantam sua implementação de forma cotidiana no espaço escolar. É esse o sentido proposto para a investigação apresentada. Voltaremos a esse assunto quando formos tratarmos especificamente da Lei.

### **3.2 UNESCO e ONU na implementação das Ações Afirmativas**

A UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura) especializada em educação, apesar de perder visibilidade para o Banco Mundial no panorama educativo, ainda se mantém como uma agência cujas pesquisas incidem na conformação das realidades sociais.

O Banco Mundial pensa a educação como essencial para o desenvolvimento dos povos, porém, a partir da produtividade. A defesa pela educação, desenvolvimento e diminuição da pobreza está proporcionalmente voltada para o aumento da produtividade da mão-de-obra. Apesar de manter o discurso da educação como fundamental, não abre mão dos ajustes econômicos impostos e ao direcionar os investimentos aos mais pobres, o faz sob o princípio do que denomina gerenciar com equidade e qualidade.

O que se pretende, ao propugnar a equidade, é a manutenção das desigualdades sociais e das diferenças. Embora o conceito de equidade esteja articulado ao conceito de justiça, que reconhece a necessidade de respeitar, e, inclusive, promover as diferenças naturais entre as pessoas, o faz no sentido de destacar, fazer emergir a meritocracia, assim se contrapõe ao conceito de igualdade. Um sistema justo que abarque as diferenças naturais deve respeitá-las contra toda arbitrariedade para garantir a igualdade. Assim equidade para o Banco Mundial é gerenciar os poucos recursos restantes aos que estão mais despreparados para ingressarem na competição no mercado de trabalho, claro, após os reajustes econômicos impostos aos países em desenvolvimento. Desse modo o princípio da educação se reduz a qualificar mais força de trabalho para as necessidades do mercado, ou seja, adequá-las as relações mercantis capitalistas.

Apesar da ONU (Organização das Nações Unidas) e a UNESCO seguirem os princípios do capitalismo mundial, apresentam posições diferenciadas dos organismos financeiros internacionais, quando fundamentam seus discursos na fraternidade e convivência entre os povos. A UNESCO no Brasil tem ações significativas tanto na educação como no combate à discriminação racial e de gênero. Já nos anos 50 do século XX, através de seu setor de Combate ao Racismo e à Discriminação, financiou pesquisas voltadas a esses temas, feitas por Florestan Fernandes, Roger Bastide e Oracy Nogueira, as quais são consideradas clássicas e fundamentais para compreensão das relações raciais em nosso país.

Em 1960 promoveu a Convenção contra a Discriminação na Educação, a Declaração de Princípios de Tolerância de 1975, a Declaração sobre Raça e Preconceito Racial em 1978 e a Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural de 2001. Após a Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação e Xenofobia realizada em Durban, África do Sul em 2001 pela ONU, a UNESCO estabeleceu as Estratégias Integradas de combate ao Racismo, de 2002 a 2007. Dentre os vários objetivos apresentados também visa contribuir na formulação e implementação de políticas nacionais e plano de ação de combate ao racismo e a discriminação. O PNUD (Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento) junto ao IPEA (Instituto de Pesquisas Econômicas Aplicadas) vem desde 2001 garantindo a constituição de um banco de dados sobre as desigualdades raciais no Brasil.

Com isso, pode-se apontar o claro interesse desses organismos internacionais aliados aos governos nacionais, em fomentar as políticas compensatórias, embora se pautem em discursos distintos. Desse modo, para a análise proposta, situar as Ações Afirmativas no contexto dos interesses do Banco Mundial, como mecanismo amortecedor dos conflitos sociais em virtudes dos ajustes econômicos visa contribuir com as críticas que se fazem necessárias a permanência de um modelo de mundo que, apesar de discursar em prol do fim da pobreza, nada mais faz que reproduzi-la ao não atacar as causas estruturais do problema. Contudo, torna-se necessário enfatizar que apesar das críticas apresentadas e com as quais concordamos, e, em respeito aos movimentos sociais que lutam pela sua implementação, são legítimas como ações que vem contribuindo de forma positiva com a visibilidade do racismo em nosso país. Tais ações, ao alcançarem a educação escolar através da Lei 10.639 poderão contribuir na desconstrução do preconceito e discriminação que ainda marcam as relações sociais no país. A escola, por ser um espaço sociocultural e instituição responsável pelo trato pedagógico do conhecimento e da cultura, precisa alargar o entendimento de que o Brasil é constituído de várias culturas e, dentre elas, a de origem africana, mesmo porque os afrodescendentes já somam 51% da população. Isso nos leva a pensar a centralidade da questão racial em nossas práticas pedagógicas.

Assim, busca-se chamar a atenção para a compreensão da contradição que permeia esse debate sobre possibilidades e limites das AA para a população afrodescendente. Com isso apostamos que, conhecer o contexto do aparecimento das AA dentro das determinações do Capitalismo é buscar compreendê-las como um movimento cujas premissas vão de encontro às reformas dentro da ordem vigente. Todavia, as tentativas de inserir, de forma permanente, o debate na sociedade brasileira acerca das demandas da população negra não pode ser desprezado. Isso também nos remete à necessidade de outros setores do movimento social agregarem em suas discussões a luta contra a discriminação e o preconceito racial, na constituição de novas relações sociais.

A pressão internacional imposta sobre o Brasil através Banco Mundial e do Fundo Monetário Internacional e de seus órgãos na implementação das AA não ocorreu de forma unilateral. Embora dentro do próprio Movimento Negro não haja consenso sobre a adoção ou não das AA, ao longo da década de 90 do século XX assistiu-se a sua aproximação e engajamento pela regulação das políticas compensatórias.

Feitas essas considerações será situado o objeto do estudo da pesquisa, que foi investigar a implementação da Lei 10639 no contexto das Ações Afirmativas, em uma escola pública da cidade de Contagem em Minas Gerais. Para atender ao objetivo desta investigação, apreender as representações de um grupo de professores da educação básica acerca do proposto pela Lei 10.639/03, ou seja, se tal Lei simboliza e orienta os comportamentos e as suas disposições em suas relações escolares, tornou-se necessário conhecer os valores culturais, as concepções sobre os afrodescendentes no que diz respeito à identidade, diversidade cultural, aplicação dos conteúdos da história e cultura africana e afrodescendente, subjacentes nas opiniões emitidas. Esse é o nível de análise desse estudo.

Na teoria das Representações Sociais, o pensamento constituído dos agentes sociais relaciona-se aos contextos sociais em que se dá a produção do conteúdo desse pensamento. Para tanto, no estudo apresentado, a Lei 10.639 será considerada como resultado de um processo histórico e político direcionado pelo Movimento Negro a partir de 1978. Nesse período, sobretudo nos anos 1980, o MNU foca o debate sobre a questão racial com vistas a desconstruir o mito da democracia racial. Esse debate foi ampliado e ecoado durante a década de 1990 nas políticas de AA, o que culminou em 2003, com a promulgação da Lei. Dessa forma, propõe-se compreendê-la como ápice das ações políticas direcionadas pelo MNU e das produções acadêmicas desenvolvidas a partir dos anos de 1980. Nesse sentido, pode-se afirmar que a contemplação desse contexto tem como objetivo descrever os processos sociais, que junto à Lei, são referências culturais e históricas que disponibilizaram e que podem ser a matéria prima das representações ressignificadas dos docentes acerca da questão racial, dando sentido às suas experiências pedagógicas, dado que se parte do pressuposto de que o racismo é uma prática recorrente em nosso país.

Desse modo, com vista a atender aos objetivos propostos neste estudo, delimitou-se, enquanto referência cronológica para esta pesquisa, o processo histórico-social brasileiro inserido na luta do MNU verificado entre a década de 1980 até a promulgação da Lei em 2003.

### **3.3 O Movimento Negro Unificado: da desconstrução do mito da democracia racial a configuração de outros sentidos para as relações raciais no Brasil**

Nas duas últimas décadas do século XX, assistimos ao desmonte de paradigmas econômicos, políticos, culturais e sociais. No Brasil não foi diferente. A década de 1970 terminou sob o impacto da retomada dos movimentos sociais calados pelos porões da ditadura. Naqueles anos o Brasil vivia um contexto que abria caminhos para a redemocratização. Vivenciou-se a expressão de outras realidades: a organização de luta e de poder, conflito aberto, emergência de novas instituições a partir de movimentos sociais.

Foi nesse contexto da reorganização dos movimentos sociais que o Movimento Negro se reestruturou. Assim, segundo Gomes (2011), o Movimento Negro contemporâneo, na perspectiva dos movimentos sociais, pode ser entendido como um novo sujeito coletivo e político. Como sujeito coletivo, elabora identidades e organiza práticas através das quais se defendem interesses, expressam vontades e constituem-se identidades. Já como sujeito político, produz discursos, reordena enunciados, nomeia aspirações difusas ou as articula, possibilitando aos indivíduos que dele fazem parte reconhecerem-se nesses novos significados.

Nessa perspectiva, com a reorganização do Movimento Negro a partir de 1978, a tendência culturalista e os objetivos assimilacionistas e, além disso, engajados em políticas clientelistas e corporativistas, que marcaram as associações negras até o fim da década de 1970, perdem espaço para o discurso e as ações levadas a cabo por uma nova geração de ativistas. Na esteira desse novo discurso, que, por sua vez, produziu e disseminou outros sentidos, aqueles objetivos e métodos políticos usados pelas organizações de cunho assimilacionistas passaram a ser desacreditadas por essa nova geração.

A efervescência política e a intensa movimentação de grupos negros existentes nesse período apontaram a necessidade de mobilizar a comunidade negra, de sensibilizar intelectuais, estudiosos, pesquisadores e aliados negros ou brancos com a finalidade de denunciar a existência do racismo na sociedade brasileira e tomar uma atitude de crítica frente às desigualdades sócio-raciais existentes entre negros e brancos

no Brasil. Para Cardoso (2002), o Movimento social negro contemporâneo reafirma a resistência negra e, a partir das suas ações e da atividade política permanente, retoma e continua a tradição de luta do povo negro, que há quase cinco séculos vem resistindo e combatendo o racismo e a opressão no Brasil.

No dia 7 de Julho de 1978, durante um ato de protesto nas escadarias do Teatro Municipal de São Paulo, contra a violência imputada a quatro atletas negros - garotos do time juvenil de voleibol do Clube de Regatas Tietê, proibidos de participar por serem negros, o assassinato de Robson Silveira da Luz, trabalhador e pai de família, preso sob suspeita da polícia pelo simples fato de ser negro e torturado até a morte no 44º Distrito Policial de Guaianazes/SP, e a morte, também, pela polícia, do negro, operário, Newton Lourenço no bairro da Lapa - retomou-se publicamente, o Movimento Unificado Contra a Discriminação Racial. Estava implantado o retorno da luta política contra o racismo no Brasil.

No domingo uma grande reunião. Uma longa tarde de debate. Fora, todos assistiam ao jogo Brasil e Argentina. Ao final estava decidida a criação de um Movimento Unificado contra a Discriminação racial. Sua primeira atividade já estava marcada: a realização de um ato público no dia 7 de julho no viaduto do chá, em São Paulo. O movimento deveria reunir todos os setores da Comunidade Negra, independente da ideologia contra um inimigo comum, a *Discriminação Racial*. (GONZALES; HASENBALG 1978 *apud* CARDOSO, 2002, p.42)

Participaram dessa manifestação, mais de 3000 mil pessoas, representando entidades negras do Rio de Janeiro e Minas Gerais. Grupos negros de outros estados brasileiros enviaram solidariedade política e moções de apoio

O ano de 1978 seria decisivo para a estruturação do Movimento Negro. Na segunda Assembleia realizada nos dias 9 e 10 de setembro, no Rio de Janeiro, foram aprovados a Carta de Princípios, o Estatuto e o Programa de Ação. Em novembro durante a terceira Assembleia Nacional, foi aprovado o dia 20 de Novembro - dia da morte de Zumbi - como o Dia Nacional da Consciência Negra, contrapondo o 13 de maio, entendido como dádiva de cima para baixo, cujo caráter retirava da resistência negra sua participação substancial no processo de libertação. Ainda naquele mês, foi divulgado um manifesto nacional cujo foco era a mobilização em torno da luta contra o



racismo, e para tanto, foi construído um mote que pudesse centralizar e mobilizar pessoas, que chamasse a atenção da população negra, que expressasse o conteúdo histórico das lutas por si mesmas. Surgem duas palavras de profundo significado simbólico: “Consciência Negra”.

Nós negros brasileiros, orgulhosos por descendermos de ZUMBI, líder da República Negra de Palmares, que existiu no Estado de Alagoas, de 1595 a 1695, desafiando o domínio português e até holandês, nos reunimos hoje, após 283 anos, para declarar a todo o povo brasileiro nossa verdadeira e efetiva data: 20 de novembro – *DIA NACIONAL DA CONSCIÊNCIA NEGRA*. (MOVIMENTO NEGRO UNIFICADO *apud* CARDOSO, 2002, p.48)

No decorrer da década de 80 do século XX, a luta contra o racismo e a discriminação racial se ampliou. O espaço aberto pela organização e ação política do MNU propiciou que diversas entidades e grupos negros existentes retomassem, com mais fôlego, a realização de suas atividades e, especialmente, a criação de novas entidades e associações, bem como inúmeros grupos negros se organizaram e passaram a atuar em diversas regiões do país.

O eixo central do MNU em torno da luta política contra o racismo e a discriminação racial, demarcado na Carta de Princípios, um de seus documentos fundadores aponta para a necessidade de se construir no Brasil uma *autêntica democracia racial*. Ao evidenciar essa necessidade, o MNU explicita a falácia da democracia racial. A par da polêmica instalada na sociedade brasileira, sobretudo por alguns setores da esquerda por associar todos os males impostos aos/as negros/as ao determinante *classe social*, o que se verifica é um profícuo debate em torno das relações raciais no Brasil. Nesse contexto emerge junto ao meio acadêmico, partidos políticos e demais setores organizados da sociedade, um revisionismo crítico, histórico/cultural/social/simbólico sobre a ideologia da democracia racial. A contribuição do MNU nesse processo é inequívoca, já que propõe um novo modelo de análise sobre a história da população negra em nosso país, apresentando elementos para a construção de novos símbolos, uma simbologia pautada no direito às diferenças étnico-raciais, à denúncia do racismo e da discriminação social, assentados em uma crítica contundente e desmobilizadora das teorias racistas produzidas no Brasil nos séculos XIX e XX. Já a crítica acerca da obra de Gilberto Freyre - Casa Grande e

Senzala -, terá como objetivo elucidar e desconstruir seu caráter mistificador das relações raciais no Brasil.

Cardoso (2002), afirma que para o MNU, o pensamento racista da elite branca brasileira, o qual procurou consolidar a ideologia do *branqueamento* e da *democracia racial*, será sistematizado nas obras de autores como Nina Rodrigues, Oliveira Vianna e Gilberto Freyre.

A obra de Nina Rodrigues (1862-1906), tinha por foco a questão racial como um componente na definição do brasileiro como povo e do Brasil como nação. Suas opiniões terão como suporte a teoria racista/evolucionista da superioridade das raças, baseada nos trabalhos de Charles Darwin. Afirmava a inferioridade do negro e a degenerescência do mestiço. Assim, propunha o controle e a limitação da participação do negro na sociedade brasileira (CARDOSO: 2002; TELLES: 2003).

No entanto, a realidade multirracial do país, a decadência e a inviabilidade das teorias do racismo científico e a busca por uma definição de nacionalidade levaram a sociedade brasileira a procurar outros caminhos para pensar o que fazer com a grande influência da raça negra no país e com a intensa mestiçagem cada vez mais presente. Frente a tais fatos, a elite branca não se satisfazia mais com as afirmações ortodoxas de Nina Rodrigues, em aceitar passivamente a inferioridade racial do negro e a degenerescência do mestiço. Assim, para Gomes (2002), a mistura racial passou a ser vista como um amortecedor para os conflitos sociais, constituindo o principal elemento do projeto nacional do *branqueamento*. Para se alcançar esse propósito existiam dois caminhos: a miscigenação e a imigração europeia, pois se pensava que desta forma o negro desapareceria de maneira gradual e com ele a questão racial no país.

Torna-se necessário esclarecer que a política de imigração europeia empreendida pela elite branca, justificada pela falaciosa incapacidade da população negra de assumir os postos de trabalho da nascente industrialização, teve por objetivo importar uma raça *superior*, vista como símbolo do trabalho ordenado, civilizado, em contraste com a simbologia sobre o negro, visto como indolente, atrasado, herdeiro de um passado nefasto. Assim, pode-se concluir que essa política de imigração teve por foco subsidiar a ideologia do branqueamento.

Nesse contexto, surge a obra de Oliveira Vianna, com uma discussão sobre os grandes proprietários, os arianos e a plebe. Aponta como saída para as questões raciais brasileiras a imigração europeia, que levaria ao cruzamento com os mestiços, acelerando dessa forma o branqueamento. Tranquilizava a elite brasileira do início da década de 1920, que preferia estar associada à mestiçagem que levaria ao branqueamento da nação, do que à produção do tipo mulato degenerado, como supunha Nina Rodrigues. Salientava não ser o mestiço um tipo racial degenerado, pois iria assimilando cada vez mais as características do branco e não das raças primitivas que entrariam no processo de miscigenação (o índio e o negro). Acreditava na seleção eugênica das raças através da miscigenação, onde negros e mulatos eugênicos cruzariam entre si com os brancos também possuidores de eugenismo, formando, assim, a nova raça ariana.

### **3.3.1 Para configurar outro paradigma: do mito racial a Durban**

Em 1933, Gilberto Freyre publica o livro "Casa Grande e Senzala", o qual terá grande impacto nos meios intelectuais e acadêmicos. O pressuposto central de seu livro é a crença na mestiçagem, cuja abordagem antropológica e sociológica dará ênfase às raízes culturais das etnias – negra/índigena/brancas - articuladas à compreensão do processo de formação do povo brasileiro. Desse modo, segundo Cardoso, Freyre demonstra através de novos argumentos, como aquilo que se considerava como inferioridade racial do negro, tinha raízes culturais.

Todavia para o MNU, embora a abordagem culturalista de Freyre tenha um significado inovador no processo da reconfiguração das relações raciais, isso não o isenta de ser um dos grandes expoentes da ideologia da miscigenação (branqueamento) no Brasil. E, ao fundamentar o conceito de *democracia racial*, incorporado e legitimado pelo Estado brasileiro, de substanciar o mito da democracia racial.

A miscigenação é entendida pelo MNU, como uma forma de encobrir o racismo e a discriminação racial, pois, ao sermos um país mestiço, não faz sentido afirmar a existência do racismo, além de ressaltar a suposta herança negativa trazida pelos africanos. Enfatiza ser a mestiçagem um mito, pois está esvaziada de conteúdo histórico:

[...] essa fala apresenta a mestiçagem como acontecimento natural. Não se produz mito sem evacuar a história [...] O fato é apresentado como biológico [...] E o conceito de mestiço? Com definição puramente biológica, sua falácia está intrinsecamente ligada à inadequação do conceito de raça pura, em termos biológicos, em referência à humanidade. Sem a dimensão histórica que o conceito de raça ganha, incapaz de definir um grupamento humano em função de uma trajetória sócio-cultural específica, o conceito de mestiço tem um uso unicamente mitológico. (ANJOS *apud* CARDOSO, 2002, p. 110)

Centralizando todas as suas energias no desmonte do mito da democracia racial, nos anos 70 do século XX, o MNU irá fundamentar a análise do contra-discurso em autores como Florestan Fernandes, Otávio Ianni, Clóvis Moura, Roger Bastide, Décio Freitas e outros que analisam a democracia racial como forma de desvendar a lógica das relações raciais no Brasil. O debate político, a pesquisa e o estudo, além de validar o conhecimento científico, irão contribuir sobremaneira para explicitar o estrago da discriminação, desenvolvendo uma análise crítica e profunda da realidade histórica e social da população negra.

No entanto, para Cardoso, é a tradução política dessa perspectiva crítica inerente à produção acadêmica desses autores que cabe ressaltar a contribuição à história do povo negro no Brasil, através do esforço desenvolvido pela militância, pelos intelectuais negros e brancos sensibilizados com a luta do Movimento Negro, pelo desafio em desmontar as teses que alicerçam o mito da democracia racial, sobretudo, a partir das discussões políticas em torno de uma obra clássica, que é a sua espinha dorsal “Casa Grande e Senzala” de Gilberto Freyre. Para tanto, o MNU parte para o confronto direto contra os que afirmavam que as relações raciais entre os diferentes povos formadores da sociedade brasileira - fundamentalmente indígenas, negros e brancos - eram harmoniosas e de que estes povos teriam garantidas as mesmas oportunidades sociais e históricas. Frente a esse enorme desafio, o MNU se investirá de todas as estratégias possíveis para denunciar e explicitar as reais condições de vida dos/as afro-descendentes, como forma de desconstruir o mito da democracia racial e consolidar uma nova interpretação da história do Brasil. Para atingir esse objetivo, fomentará um intenso debate entre pesquisadores, artistas, lideranças populares e dirigentes políticos.

Elaborado pelo sociólogo Gilberto Freyre no início dos anos 30, o conceito de democracia racial serve até hoje ao poder dominante para mostrar ao mundo que no Brasil não há preconceito ou discriminação racial contra o

negro. Segundo o autor de Casa Grande e Senzala a ausência de preconceito ou discriminação se deve à “plasticidade cultural” do colonizador português que já tivera uma experiência prévia com a escravidão ao submeter os mouros em Portugal. [...] tendo a plasticidade cultural se traduzindo na miscigenação, ou seja, a mistura entre negros e brancos. [...] Gilberto Freyre inverte essa tendência ao assinalar que justamente a mistura é uma síntese dos melhores aspectos de cada uma das três raças. Apesar disso, o conceito lançado por Gilberto Freyre acabou criando uma arma contra o negro, pois a partir do conceito de democracia racial, o governo brasileiro adotou essa versão oficial e publicamente. Serviu na prática o conceito de democracia racial para a adoção de uma política de avestruz, ou seja, de ignorar um problema existente no Brasil e que só pode ser enfrentado ao torná-lo público. [...] afirmar que no Brasil não existe preconceito ou discriminação contra o negro é ignorar os fatos constatáveis nos mais diversos setores da sociedade brasileira e, portanto, contribuir para a continuação do problema. (CADERNOS DO TERCEIRO MUNDO 1982 *apud* CARDOSO, 2002, p. 97e 98)

Tendo como foco o desafio na desconstrução do mito da democracia racial, o MNU irá dissecar passo a passo as análises de Freyre. Responsabiliza o autor por amenizar e ignorar os conflitos entre os africanos escravizados e os senhores de escravos, ao adotar um método de empatia dos grupos entre si. Dessa forma desenvolve uma visão idílica da história, onde tudo se harmoniza em virtude do conteúdo patriarcal e benigno da escravidão brasileira. Esse suposto paraíso racial contribuiu para internalizar a ideia de que não existe racismo e nem discriminação racial contra a população negra no Brasil. Ao situar e descrever os/as escravos/as no palco da escravidão os retrata como se encontrassem numa situação de subalternidade absoluta, sentindo-se satisfeitos com essa situação, expurgando da história todo o processo de resistência da população escravizada. Desconsidera todos os abusos e violências imputados sobre as mulheres negras, tratando-as como mero objeto de uso sexual e reprodutivo para os senhores e seus filhos, usando como justificativa a falta de mulheres para que colonizadores se multiplicassem, constituíssem famílias e ocupassem o território. Dessa forma, não questiona a lógica machista e sádica da sociedade escravista. Assim, para Freyre, a colonização é entendida como processo civilizador, onde a escravização e a exploração são desconsideradas. A sua ideia de uma metarraça gerada pela miscigenação, onde a figura do mulato ocupa um papel central, vai de encontro à ideologia do branqueamento produzida no Brasil desde a colonização.

Ora, o que está subjacente no pressuposto da miscigenação, embora introduza o viés cultural no debate sobre a constituição do povo brasileiro e a ideia do Brasil como nação é a preocupação com o que fazer com a massa de negros e negras do país, vistos como grupo indesejável, desqualificado em todos os seus atributos. Assim, miscigenar, misturar, mesclar, remete à ideia de que a receita remove as características dominantes dos ingredientes, e no caso da mistura brasileira, do negro e do índio. Apesar da miscigenação apresentar-se mais humanizante e percorrer caminhos que nos parecem menos preconceituosos e discriminadores, ao ser problematizada, acaba por nos remeter às mesmas preocupações das “teorias” anteriores, qual seja, evitar o escurecimento do Brasil. Em países cuja população é majoritariamente branca, e, naturalmente ocupam os cargos de mando, não assistimos a debates tão acalorados. Preocupações semelhantes as do Brasil, e com resultados mais desastrosos, ocorreram em países como África do Sul e os Estados Unidos onde há populações com um grande número de negros. Assim pode-se concluir que o centro desses debates envolve indubitavelmente a questão racial no que diz respeito a países onde o grupo negro não ocupa lugares de poder e é a grande maioria. E no Brasil não foi diferente. Com o fim da escravidão, esse tema passou a ser preocupação recorrente entre a elite branca. Assim quando Freyre centra sua teoria na miscigenação, resguardadas as devidas diferenças com outros teóricos, nada mais fez do que oferecer uma resposta a tais preocupações. Com isso não se quer dizer que a miscigenação seja de todo maléfica. Um Brasil mulato, resultado da mistura racial, seria muito bem vindo desde que de fato as intenções de tal crença tivessem propiciado a construção de uma nação onde a história e cultura desses povos fizesse parte do mosaico social e cultural que compõem nosso país, dando-lhe de fato uma distinção frente a outras nações que adotaram a segregação racial. No entanto, ao longo destes 50 anos de hegemonia do pensamento de Freyre, vivenciou-se a submissão de homens e mulheres negras a um vazio histórico, sendo induzidos a busca pelo branqueamento, à negação de suas identidades, recebendo um tratamento folclorizado de sua cultura, e, sobretudo, mantidos excluídos de direitos econômicos e educacionais. Talvez os pressupostos da miscigenação encontrem eco em um Brasil futuro onde não será mais preciso apontar os deserdados do sistema. Assim, acusar o MNU de racializar a questão negra em nosso país, dicotomizando os grupos que compõem nossa sociedade, é, no mínimo, negar uma realidade que não se pode mais calar e ser jogada para debaixo do tapete da história. A militância, a pesquisa acadêmica e os estudos quantitativos sobre a desigualdade racial ganharam terreno e continuam a ser produzidos até o presente, servindo como um

constante lembrete das injustiças raciais no Brasil e oferecendo inequívocos subsídios para as demandas do MNU.

O ativismo empreendido pelo MNU, com vistas a denunciar a democracia racial como um mito e demonstrar que foi uma política deliberadamente levada a cabo pelas elites nacionais, como forma de apagar a participação de negros e negras na formação da nação, e os submeter a um processo perverso de exclusão, explicitou uma realidade que foi capaz de contradizer as máximas daquela ideologia. Em 1978, a dissertação apresentada por Carlos Hasenbalg ao contrário de Florestan Fernandes, concluiu que o racismo era compatível com o desenvolvimento do capitalismo no Brasil. Acreditava que a dominação racial e o status inferior dos negros persistiam, porque o racismo adquirira um novo sentido desde a Abolição e continuava a servir aos interesses materiais e simbólicos dos grupos dominantes brancos, que desqualificavam os concorrentes não brancos. Assim, a desigualdade racial permanecia e não desaparecera com o desenvolvimento do capitalismo como acreditava Fernandes. O trabalho de Hasenbalg foi fundamental para desestabilizar a crença na democracia racial.

Para além das ações políticas e produções acadêmicas, sobretudo a partir dos anos de 1990 os dados produzidos tanto pelo I.B.G.E. (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) quanto pelo I.P.E.A (Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada) corroboraram, de forma contundente, com as denúncias do MNU, quando demonstraram a manutenção da realidade de privações em todos os setores sociais vivenciada pelos afrodescendentes. Ora, se os dados não descrevem a realidade porque não podem falar, pelo menos apresentam uma realidade que não se pode mais negar, e sendo assim, exige ser compreendida.

A virada política levada a cabo pelo Movimento Negro a partir da década de 1980, centrada no debate sobre raça e desigualdade racial com vistas a desconstruir o mito da democracia racial e denunciar a exclusão de negros e negras, promoverá, e, sobretudo, fundamentará de forma contundente um outro olhar sobre as relações raciais em nosso país. Não será mais possível passar incólume pelas denúncias apresentadas. Com isso, a imagem de tolerância racial, tanto no Brasil como internacionalmente começa a ruir. De fato, o MNU alcança seus objetivos na medida em que, em novembro de 1995, ao marcharem para Brasília para homenagearem os 300 anos da morte de Zumbi dos Palmares, reúne-se com o presidente da República e exige medidas concretas

de combate a discriminação racial. Como resultado, foi criado um Grupo de Trabalho Interministerial, para o desenvolvimento de Políticas Públicas de Valorização da População Negra. Historicamente, esse fato pode ser considerado um marco na luta pelo fim da desigualdade racial, pois foi a primeira vez em nosso país que um governo reconhecia a existência do racismo e anunciava a possibilidade de medidas de promoção da justiça racial, rompendo assim com décadas de negação formal do racismo. No entanto, o compromisso do presidente não alcançou medidas de maior envergadura, apesar da pressão do MNU. Contudo, isso não impediu que vários setores da sociedade começassem a desenvolver um conjunto limitado de políticas de ação afirmativa, inclusive iniciativas promovidas por governos locais progressistas e projetos-piloto de variado alcance promovidos pelo governo e pelo setor privado. Somente em 2001 na Conferência de Durban na África do Sul é que iremos assistir o reconhecimento internacional da persistência do racismo em nosso país e da responsabilidade histórica pelo escravismo e pela marginalização econômica, social e política dos afrodescendentes. Esse reconhecimento será decisivo para promulgação da Lei 10.639 em 2003 e a ratificação dos compromissos na execução das políticas públicas de reparação.

O debate e as ações em torno da questão étnico-racial levado a cabo pelo MNU obtiveram um alcance como até então, não havia sido registrado na história do Brasil. Sem dúvida introduziu de forma definitiva outro paradigma de análise, que para além da contestação deram voz e visibilidade à realidade vivenciada pela população negra. Esse processo resultou em ações que incidiram na redução da exclusão secular sobre os negros e negras. Para além do ativismo empreendido, da luta política que culminou com a implementação de políticas públicas, o movimento alcançou espaços que até então eram exclusivos de brancos. A televisão, a educação universitária, o cinema e a promulgação da Lei 10.639 na educação básica imprimiram de forma definitiva as demandas da população negra na teia social brasileira. Portanto, deixou de ser um tema apenas dos especialistas, do movimento e do Estado. Hoje, o silêncio sobre a questão racial não é mais a norma.

Claro, há muito que fazer. Junto às ações de caráter mais político, quando protestavam e denunciavam as iniquidades raciais sofridas pelos negros no Brasil, o MNU também se voltou contra a opressão e buscou a emancipação do negro. A essa luta de caráter mais político, o revisionismo histórico e cultural centrado na



desconstrução do mito da democracia racial, demonstrou que o amálgama nacional assentado na ideia de homogeneidade e acentuado na ideia de povo unificado não passava de uma identidade nacional inescrupulosa e falsa, posto que a desigualdade racial entre negros e brancos era incontestável. Na desconstrução desse discurso o MNU passou a disseminar novos sentidos que acolhiam de forma ressignificada o negro e sua identidade, o orgulho do pertencimento racial, sua participação efetiva e sistemática na história e cultura brasileira. Esse novo discurso produtor de novos sentidos será determinante na conformação de uma outra identidade nacional, tanto para negros e não negros. Respeitar, reconhecer e valorizar a cultura, a história e a identidade dos afrodescendentes vem disponibilizando uma gama de significados que podem atuar como matéria prima na modelagem de representações que acolham de forma mais respeitosa, solidária e inclusiva as suas demandas. Esses novos significados podem engendrar atitudes e comportamentos cujos laços sociais sejam menos preconceituosos e discriminadores no que diz respeito à população negra em nosso país e assim configurar novas relações raciais e sociais no desenho de uma identidade nacional.

A apresentação desse recorte histórico, qual seja, da reorganização do MNU a partir de 1978 até a promulgação da Lei 10639 em 2003, visa atender o proposto na pesquisa. Será considerado, para efeito desta investigação o período demarcado acima como processo disseminador de simbologias que contrapõem a ideologia do branqueamento e do mito da democracia racial como marcas das relações raciais em nosso país. Ao denunciarem a farsa da harmonia racial demonstrando que a maioria da população negra em nosso país vive sob o estigma do preconceito, da discriminação acerca de suas identidades, corpos, cultura, religião e que por isso estão submetidos a condições degradantes, o MNU expôs outra realidade que carrega consigo novos signos que podem propiciar uma nova compreensão das relações raciais e sociais, contribuindo dessa maneira para a configuração de outras representações acerca da população negra. Assim, será considerado o período descrito como o processo histórico cujas simbologias serão capazes de estruturarem representações que acolham as idiosincrasias da população negra de forma ressignificada.

Para efeito do estudo proposto, que foi investigar a Lei 10639/03 como instrumento propiciador de redes simbólicas que se estruturam em torno do respeito e do reconhecimento da história e da cultura afrodescendente e africana, como valores norteadores das relações intra-escolares e das práticas pedagógicas, tornou-se necessário

apresentar o contexto histórico que a antecedeu. Isso se deve ao fato de que a Lei precisa ser compreendida como resultado de lutas travadas ao longo das duas últimas décadas do século XX pelo MNU e não de uma decisão de cunho caridoso e bem intencionado de governos e burocratas. É claro, sabe-se que a existência de Leis não garantem as transformações esperadas, mesmo porque as representações não mudam sem que haja novas simbologias que as possam fundamentar, além do que, mudanças de mentalidade necessitam de uma temporalidade histórica. Assim, propõe-se considerar esse período, que vai da reestruturação do MNU em 1978 à promulgação da Lei em 2003 como possíveis processos estruturantes das representações docentes. Esse assunto será revisto no tópico específico sobre a Lei.

### **3.4 A Lei 10.639/03: novos sentidos para a construção de uma prática pedagógica afrodescendente**

Ainda na década de 1980, e em resposta às crescentes demandas do movimento negro, alguns estados, dentre eles o de São Paulo, implantou conselhos especiais sobre a condição dos negros, com o propósito de monitorar a legislação que defendia os seus interesses, sugerir projeto para a Assembleia estadual e investigar denúncias de racismo. Esses conselhos foram importantes na medida em que conscientizaram os militantes negros da importância da participação democrática.

Já as reformas legislativas e constitucionais, sobretudo com a promulgação da constituição de 1988, expandiram os direitos democráticos de todos os cidadãos e criou novos direitos para grupos historicamente menos favorecidos. O princípio do Multiculturalismo pela Constituição (1988) foi base para a Lei antirracista que tornou a prática do racismo um crime inafiançável e imprescritível, sujeito a pena de reclusão. Desde então, vários congressistas negros eleitos, diferentes de seus pares do passado, passaram a atuar abertamente na defesa pública e regular das questões raciais. Nesse mesmo período o MNU envolveu-se em amplas campanhas de base, cuja organização focou-se no combate ao racismo e na desigualdade racial.

### **3.4.1 A Lei 10.639: transitoriedade ou permanência na reforma da L.D.B.E.?**

O foco dado ao combate ao racismo e à desigualdade racial pelos novos ativistas negros a partir da década de 80 do século XX levou o conceito de democracia racial a ser considerado inapropriado e sem volta. Finalmente, uma nova maneira de pensar vai tomando o lugar do pensamento de Freyre que prevaleceu de forma hegemônica por mais de 50 anos, apesar da contestação de importantes acadêmicos brasileiros. A falta de consenso entre os ativistas do Movimento Negro no que diz respeito aos fundamentos da luta, não impediu o avanço de uma nova forma de pensar as relações raciais a partir dos anos de 1990. Apesar de o Estado Brasileiro reconhecer em 1995 a existência do racismo e da desigualdade racial, não assumiu como era de se esperar, a direção na implementação de políticas públicas com vistas às mudanças no quadro das desigualdades raciais. O que se viu nesse contexto foram algumas ações pontuais empreendidas em alguns estados e cidades.

Contudo, a luta do MNU na desconstrução do mito da democracia racial, considerada como uma tarefa hercúlea, dado seu enraizamento no imaginário brasileiro, tornou-se mais desafiadora na medida em que as pesquisas dos institutos oficiais demonstravam a permanência do abismo entre a população negra e o restante da população no tocante aos direitos básicos como saúde, moradia, emprego e educação. Mais do que o preconceito, essas pesquisas confirmam a permanência da discriminação como um processo institucionalizado que atravessava todas as esferas da vida social. Assim temos um racismo difuso que está presente em todas as instituições sociais. Desse modo, o debate e as ações empreendidas para desconstruir o mito, precisava ser ampliado para alcançar o máximo possível das instâncias sociais, de maneira a garantir a construção e consolidação de práticas sociais pautadas pela diferença, respeito às idiosincrasias da população negra e que reconhecessem e valorizassem o legado africano e afrodescendente na história e cultura do Brasil. Não era mais tolerável falar em nação sem a garantia de direitos básicos, o reconhecimento e valorização dos afrodescendentes no processo de constituição do país.

No que diz respeito à educação, alguns estudos comprovam a presença da população negra livre nas escolas de instrução elementar já em meados do século XIX, (FONSECA *apud*, FONSECA; SILVA; FERNANDES, 2011, p. 61). No entanto, esses

estudos deixam claro que os objetivos dessa escolarização tinham como preocupação evitar o que as elites chamavam de africanização do país. Na primeira metade do século XX, apesar de algumas organizações negras voltarem-se para a educação de seus pares, esse quadro não se altera, dado ao processo de busca pela elite do branqueamento da população, tanto nos debates teóricos, quanto nas políticas adotadas pelo Estado. Desse modo, a escola reflete tais pressupostos na medida em que mantém um modelo de educação onde não se contempla em nada a história e cultura dos negros. Muito pelo contrário, difunde um projeto de cunho homogeneizado cujos marcos voltam-se para a brancura na defesa de uma universalidade eurocêntrica.

Assim, foi somente a partir de década de 80 do século XX com a redemocratização do país e da reorganização do MNU é que o tema da diversidade e das relações raciais na educação passou a ser debatido de forma mais sistemática. Na constituição de 1988 o debate e as ações sobre a democratização da educação será acrescida do princípio do Multiculturalismo, em especial nos artigos 215 e 216, sendo que no artigo 215 o Estado garante o pleno exercício dos direitos culturais e em seu parágrafo primeiro garante proteção às culturas indígenas e afro-brasileiras. Garantir a inscrição desses artigos no ordenamento de maior poder jurídico do país, deu maior suporte ao MNU às críticas que já vinham tecendo sobre o modelo de educação até então aplicado. Segundo o MNU, esse modelo pautava-se numa perspectiva uniforme assentado no ideal masculino, branco, europeu e católico, e desse modo, desqualificava e tratava como contribuições de segunda categoria as heranças tanto africanas quanto indígenas. E no caso dos afrodescendentes, submetia-os a um vazio histórico, visto que os conduzia à busca pelo branqueamento e, dessa forma, negava sua cor, sua identidade, sua cultura. Desde então, para contemplar as etnias que compõem a sociedade brasileira, o MNU passou a defender um projeto de educação onde a diversidade cultural e a pluralidade étnica fossem princípios balizadores.

Nesse sentido, alcançam outro marco de poder oficial com a aprovação da L.D.B. 9394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) quando o Art. 26 define que todos os níveis de ensino devem inserir a diversidade étnico-racial sem margens a novas interpretações. Pautada nessa legislação, em 1997 essas determinações são mais fortalecidas no lançamento dos PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais) quando da proposição dos temas transversais (Ética, saúde, meio ambiente, orientação

sexual, trabalho, consumo e *pluralidade cultural*), sendo que, o tema da Pluralidade Cultural defende a diversidade e a tolerância étnica e cultural.

Contudo, os dados dos institutos oficiais continuavam a demonstrar o fosso entre a população negra e o restante da população no tocante aos direitos sociais mais elementares como saúde, educação, moradia, emprego entre outros. A pressão do MNU e a realidade explicitada pelos dados levaram o governo à época a reconhecer a desigualdade racial. No entanto, as posições contrárias impediram a implementação de políticas mais contundentes.

Esse quadro só iria sofrer transformações mais significativas na entrada do século XXI. O Brasil, ao participar da III Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial a Xenofobia e as Formas Conexas de Intolerância, em Durban, África do Sul, em agosto de 2001, reconhece a responsabilidade histórica pelo escravismo e pela marginalização econômica, social e política dos afrodescendentes. Esse fato, além de confirmar a permanência do racismo e da desigualdade racial no Brasil, incidindo de forma contundente sobre o debate das relações raciais, irá fortalecer sobremaneira o processo de implementação das Políticas de Ação Afirmativa iniciadas na década de 90 do século XX. O resultado dessa conferência é considerado um marco nas lutas do MNU, pois além de ampliar e fortalecer tanto o estudo e possibilidade de trabalho dos afrodescendentes irá incidir diretamente nas representações que a sociedade brasileira produz sobre si mesma, historicamente pouco acostumada a viver de forma igualitária com pretos e pardos. Na educação básica ocorre uma inflexão na postura do Estado, ao pôr em prática iniciativas e práticas de ações afirmativas entendidas como uma forma de correção de desigualdades históricas que incidem sobre a população negra em nosso país.

Nesse contexto, o compromisso assumido em Durban se desdobra em políticas mais concretas. Será criada a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (Seppir) e a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad). Na educação, em particular, com vistas a atender as reivindicações do MNU no combate ao racismo e às desigualdades raciais antes e pós Durban, foi promulgada em 2003 a Lei 10639. Entendida como Ação Afirmativa alterou de forma contundente a LDB 9394/96 quando tornou obrigatório o ensino de História e Cultura Africana e Afrodescendente na Educação Básica Brasileira. Os esforços do Movimento Negro

Unificado desde os anos 80 do século XX vinham enfatizando a necessidade de políticas diferenciadas para alunos/as afrodescendentes. Enfatizavam a necessidade de uma educação postulada sobre a diversidade étnica de maneira a atender as idiossincrasias da população negra.

Assim, sanciona-se em 9 de janeiro de 2003 a Lei número 10.639, devidamente interpretada e orientada pelo Parecer CNE/CP nº 003/2004 (BRASIL, 2004) e pela Resolução CNE/CP nº 001/2004 (BRASIL, 2004), que altera a L.D.B. 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) e estabelece as Diretrizes Curriculares para a implementação da mesma. Instituiu a obrigatoriedade do ensino da História e cultura dos/as afrodescendentes e dos/as africanos/as no currículo escolar da educação básica em instituições oficiais e particulares. O conteúdo programático inclui o estudo da História da África e dos africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política, pertinentes à História do Brasil. Será ministrado, no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e Histórias brasileiras, sem prejuízo das demais.

A promulgação da Lei 10639 como medida de ação afirmativa se insere no processo de luta na superação do racismo e ao aprofundar a implementação da democracia no Brasil, passa a ser segundo Gomes (2011, p. 40):

[...] um dever democrático da educação escolar e das instituições públicas e privadas de ensino a executarem ações, projetos, práticas, novos desenhos curriculares e novas posturas pedagógicas, como forma de atender ao preceito legal da educação como um direito social que inclua nesse o direito à diferença.

Nessa perspectiva, pensar a aprovação da Lei como Ação Afirmativa, que induz a projetos e práticas de caráter emergencial e temporário requer uma problematização. O caráter da Lei 10639 está muito além de um projeto que pretenda apenas corrigir desigualdades econômicas, criando condições para que as pessoas possam competir em condições de igualdade. Quando se reflete sobre essa condição de igualdade remete-se à inclusão dos negros em uma sociedade competitiva, na medida em que a educação escolar e a escolaridade atuarão como ferramentas que lhes proporcionarão essas condições. Em contextos sociais competitivos e desiguais, isso não é pouco, sobretudo

quando se trata de grupos historicamente desfavorecidos, como é o caso dos negros no Brasil. Corrigir essas distorções através de políticas compensatórias sem dúvida seria um avanço no aprofundamento das relações democráticas e, por conseguinte da justiça social. Todavia, ao considerar um dos pressupostos básicos da Lei, que é o direito à diferença, pode-se entendê-la como dotada de potencial que não se reduz a gerar aquelas condições, e quando alcançadas, encerradas. Ora, o potencial da Lei não se limita a criar essas condições, trás em seu bojo a possibilidades de configurar novas relações raciais e sociais não só para educação, mas para a sociedade brasileira. Ao ser implementada, agirá como instrumento concreto na superação do racismo nas práticas escolares ao desalinhar, gerar e conformar outras representações e assim orientar os comportamentos nas relações intersubjetivas que são travadas nos contextos escolares. Dessa forma, o discente negro poderá ver-se refletido e materializado no processo histórico brasileiro, não mais como apenas mão de obra escrava, como um estranho, excluído, mas como protagonista dos avanços, das crises, dos sucessos desse país, enfim da trama que conforma e desenha a nação. Para o docente, para além da obrigação legal, é assumir-se como emancipador, sendo protagonista de um processo pedagógico libertador (FREIRE, 1997) e inclusivo na superação do mito da democracia racial. Nesse sentido, a implementação da Lei significa a materialização do direito e da diferença, imprimindo tanto nas relações escolares como nas relações sociais mais amplas, a qualificação, valorização e reconhecimento da história, da cultura e da identidade negra.

Assim, entende-se que a regulamentação imposta pela Lei 10639/03 ao alterar a L.D.B. 9394/96, legislação nacional, articula a qualidade social a diferença na educação. Em um país cuja população negra e parda compõe 51% do total da população (I.B.G.E., 2010) não é mais possível pensar a educação como direito social sem o atendimento democrático a diversidade étnico-racial. Atendimento democrático que contemple não apenas o direito ao acesso, mas que, sobretudo contemple o direito à história, à memória, à identidade, a cultura dos negros na educação básica, de forma a desconstruir a ideologia presente na questão racial, a desnaturalização do racismo e das desigualdades raciais efetuadas pelo mito da democracia racial. Desconstruir os resultados gerados pelo mito da democracia racial abrirá para os negros uma inserção social baseada em direitos, não só econômicos, mas, sobretudo, de reconhecimento e valorização de sua história e cultura negados historicamente. Na medida em que se inserirem no processo educativo e partilharem uma pedagogia que os contemple, eles se

apropriarão de fundamentos críticos que podem desmistificar tanto o modelo racial como o social. Para o segmento branco escolar agirá no mesmo sentido, ou pelo menos os sensibilizará no trato da desigualdade racial e social. Nesse sentido a Lei não se limita as questões negras, mas se destina a toda a sociedade. Com isso, a Lei perde seu caráter transitório e emergencial para se tornar um marco regulador das diretrizes da educação nacional quando sacramenta, tanto para os negros quanto para as outras etnias que formam a sociedade brasileira, que não é mais possível estudar a história do Brasil tratando a questão racial como heranças folclóricas, desconsiderando a participação ativa da população negra na formação do país. Assim, a Lei não apresenta apenas uma reforma curricular, mas constrói um currículo para o estudo da história do Brasil que estava incompleto. Incluir o estudo das várias etnias que compõem o processo histórico e cultural brasileiro é verdadeiramente apresentar um currículo que reflita a formação do que chamamos Brasil.

Como já analisado no texto, a chegada das ações afirmativas estão interligadas ao discurso do Banco Mundial e do F.M.I., como ferramenta no alívio da pobreza de maneira a atenuar os efeitos das políticas macroeconômicas nos países periféricos. Considerando essa análise e o objetivo das políticas afirmativas apresentado por Gomes e Munanga (2006), que visa suprir as pessoas discriminadas socialmente de meios para que possam competir nas mesmas condições na sociedade, pode-se pensar no potencial da Lei 10639 como promotora de fundamentos que poderão subsidiar as críticas ao contexto e ao projeto das ações afirmativas, como resposta do capital aos processos de exclusão gerados por ele. Assim, a implementação da Lei pode desvelar para os negros e demais segmentos da sociedade o processo de escravização e, por conseguinte, de exclusão como resultado das relações capitalistas, e, sobretudo, compreenderem as políticas compensatórias como uma saída encontrada pelos organismos que as representam, com vistas a amenizar as contestações e conter os mais atingidos por essas políticas. Feitas essas considerações, espera-se que o entendimento da Lei como ação emergencial dê lugar ao seu enraizamento como lei nacional a ponto de fazer parte do imaginário pedagógico e da política educacional brasileira, e, portanto, garantir de forma explícita e permanente o direito à diferença.

A análise realizada até aqui apresentou o contexto histórico iniciado em 1978 com a reestruturação do Movimento Negro, cujo foco de luta centrou-se na desconstrução do mito da democracia racial e das desigualdades raciais, perpassando a



década de 1990 com o debate e a luta pela implementação das ações afirmativas até a promulgação da Lei 10639 em 2003. Esse recorte insere a promulgação da Lei 10639 como resultado da intensa luta travada pelo MNU, e não como reconhecimento espontâneo do racismo pelo Estado e pela elite branca. Nesse sentido a promulgação da Lei deve ser compreendida como resultado das determinações política, social, acadêmica e cultural ocorrida ao longo das duas últimas décadas do século XX na história do Brasil, dirigida pelo MNU.

No estudo das Representações, podemos descrevê-las tanto como processo, ou seja, os processos sociais estruturantes de sua produção, ou como produto, a apreensão do pensamento constituído, enraizado, com o qual orientamos nosso comportamento. No entanto, segundo Jodelet (*apud* Spink, 1993) as representações apresentam uma dupla face, são, ao mesmo tempo, um produto e um processo. O nível da análise proposta na investigação voltou-se para apreensão da representação docente como pensamento estruturado, constituído, no que diz respeito às diretrizes traçadas pela Lei 10639. Para tanto, as Diretrizes Curriculares definidas, demarcaram toda a condução da pesquisa, da observação às entrevistas, de forma a captar os conteúdos das representações docentes. Esses conteúdos, emitidos através das informações, dos julgamentos, imagens, agem no sentido de explicitar a familiaridade do proposto pela Lei. No entanto, considerando a dupla face que constitui a modelagem das representações e sabendo que o seu enraizamento requer uma temporalidade histórica, consideramos o período iniciado em 1978 com a reestruturação do MNU até a sanção da Lei 10639/03, a qual definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, como o processo social gerador de elementos na estruturação das representações docentes. Assim, na apresentação desse recorte histórico, objetivou-se descrever as dimensões situadas no plano social, coletivo e cultural, o qual, segundo a teoria das Representações Sociais, constrói as identidades socioculturais dos sujeitos que representam e que, por sua vez, fornecem os elementos estruturantes das representações. Desse modo, tanto o processo que antecede a Lei e a elaboração das diretrizes foi considerado na investigação, como conteúdos constituidores do pensamento docente. Em seguida, serão apresentadas as Diretrizes Curriculares com vistas a fundamentar as representações docentes e dar sentido as suas experiências pedagógicas.

### **3.4.2 Por uma prática pedagógica afrodescendente: as Diretrizes curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais**

Como já enfatizado, importantes passos foram dados rumo à afirmação dos direitos humanos básicos e fundamentais da população negra brasileira, em um *locus* de enorme potencial simbólico, qual seja, a educação, com a promulgação da Lei 10639 em 2003, que traçou as Diretrizes Nacionais Curriculares para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o ensino de História e cultura Afro-Brasileira e Africana.

A Lei 10.639 compreende a educação como instrumento de transformação social. Sendo assim, a escola, como espaço democrático e comprometido com a promoção do ser humano, precisa estimular a formação de valores, hábitos e comportamentos que respeitem as diferenças e as características próprias de grupos e minorias. Mesmo sabendo que o racismo sobre os negros no Brasil não nasceu na educação e que a tarefa de imprimir projetos e práticas no sentido de estabelecer relações mais democráticas entre as etnias não é exclusividade sua, a escola não pode se furtar a esse papel. Como espaço cultural, pode construir novos conceitos, ressignificar comportamentos, empreender um paradigma educativo constituído pelo combate ao racismo, consolidando dessa forma a reeducação das relações sócio/culturais e raciais

Como enfatiza Gomes (1995), a escola, por não ser um campo neutro, onde os conflitos sociais e raciais permeiam as relações entre educadores e educandos, é uma instituição onde convivem conflitos e contradições, dos quais o racismo e a discriminação racial fazem parte e que, por sua vez são constitutivos da sociedade brasileira. Embora seja difícil para a escola, como instituição, processar transformações radicais, é inquestionável sua importância social por ser um *lócus* privilegiado de aprendizagens específicas e também como uma instituição que interfere, aprofunda ou fragiliza aprendizagens que fazemos em outras instituições sociais. Meyer (*apud* GOMES, 2002) salienta que além de aprendermos os conteúdos formais na escola, aprendemos, fundamentalmente, através de várias estratégias e de muitos modos a conhecer o mundo e a posicionarmo-nos nele e isso extrapola em muito a dimensão de transmissão de conhecimento que é ainda usualmente apresentada como sendo a função primeira da escola.

Com isso, a escola e seus agentes, inseridos em um país constituído de diferentes grupos étnico-raciais – indígenas, africanos, europeus, asiáticos – precisa estar atenta acerca de suas escolhas pedagógicas, que podem expressar rejeição, e até mesmo, fragilizar pedagogias no sentido de superar um projeto de nação no qual não há espaço para negros, indígenas e mestiços. Para Santomé (*apud* SILVA, 2011, p. 22) a escola embora concebida nos termos dos textos legais e objetivos pedagógicos para garantir e divulgar princípios de justiça e igualdade tem divulgado e reforçado visão unitária e não plural de sociedade. No Brasil, o predomínio da visão unitária ao longo de nossa trajetória vem convivendo com as lutas de inserção cidadã na sociedade, empreendidas por negros, indígenas, sem terras, empobrecidos e outros marginalizados pelo sistema. Ocultar a diversidade étnica no Brasil é reproduzir entre negros, índios e empobrecidos o sentimento de não pertencer à sociedade e fomentar a ideia de que vivemos harmoniosamente integrados. As pesquisas dos últimos 30 anos, no que diz respeito aos negros no Brasil, vêm enfatizando a adoção de uma pedagogia que valorize as diferenças no espaço escolar, visto que a diversidade é uma construção social, cultural e histórica, e, ao contrário de fragmentar o coletivo, busca construir uma identidade negra silenciada e ausente, com vistas à sua participação positiva na sociedade. Afinal, desconsiderar o princípio da diversidade na configuração da identidade nacional é negar o óbvio.

Nessa ótica, a educação da pedagogia da diversidade se irmana à pedagogia que se quer emancipadora, como salienta Freire (1995), pois destitui as relações pessoais e grupais, e também as raciais da verticalidade baseada em contextos de poder marcados por concepções de supremacia e inferioridade. Nessa experiência pedagógica, o educador e o educando, dialeticamente, aprendem e ensinam, trocam significados entre faixas etárias, grupos sociais e raciais. Com isso, envolve-se em uma experiência pedagógica (ensinar e aprender) onde se trata de identidades, de conhecimentos que se situam em contextos de cultura, de choques e trocas entre jeitos de ser e viver, (SILVA *apud* FONSECA, SILVA, FERNANDES, 2011, p. 13), o que, necessariamente, não precisa ocorrer sob relações de poder. Nessa perspectiva, será de responsabilidade das escolas acabarem com o modo falso e reduzido de tratar a contribuição dos africanos escravizados e de seus descendentes para a construção da nação brasileira, fiscalizar atitudes racistas de modo a impedir que os/as alunos/as negros/as sofram violência

simbólica, assumir compromisso com o entorno sociocultural de modo a integrá-lo no processo educativo na reelaboração das relações étnico-raciais.

Contudo, os docentes, como sujeitos sociais, não estão imunes às relações raciais verticais, preconceituosas e discriminadoras acerca dos negros e outras etnias, forjadas no complexo processo da nacionalidade brasileira. Afinal, nossos sentimentos e percepções de superioridade, inferioridade, imposição e submissão se constroem em nossas relações de trabalho, étnicas, familiares, no processo de escolarização, tanto na vivencia direta como nas experiências com os outros. Assim, podemos falar em identidades docentes atravessadas por representações que expressam atitudes e comportamentos preconceituosos e discriminadores e pouco abertas a uma pedagogia da diferença. Isso implica afirmar que está posto dentro das escolas, uma correlação de forças entre uma pedagogia proposta pela Lei 10639 e uma pedagogia tradicional, entendida aqui, como respaldo do etnocentrismo branco e homogeneizador, subsidiada pela ideologia do branqueamento e do mito da democracia racial.

Assim, na medida em que o racismo e a ideologia do branqueamento ainda ocupam o imaginário brasileiro, pode-se supor que as identidades e comportamentos docentes os refletem. Nessa ótica, é possível compreender a escola e as relações escolares como espaço de disputa e poder, que se expressam em valores e posturas baseados em princípios de cunho etnocêntrico, uniforme e abstrato, que rejeitam a etnia negra e indígena. Sendo assim, temos uma tensão instalada, entre a Lei 10639, cujos princípios se baseiam na diversidade pluriétnica da sociedade, e, portanto, vista como estranha e desnecessária, e aqueles princípios centrados na homogeneidade étnica. Apesar da Lei 10639 e as Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-raciais instalarem no ambiente escolar, uma tensão, na medida em que, é compreendida como objeto estranho, por apresentar uma pedagogia da diferença, acaba por impor uma pressão que pode levar a transformações. O sujeito, no caso o docente frente ao estranho trazido pela Lei, e as pressões que o incitam a mudanças, acaba por reelaborar suas representações sobre as relações raciais.

Isso posto, e considerando os docentes como os principais mediadores do processo pedagógico, está em suas mãos a implementação, ou não, da Lei 10.639. Desse modo, a sua efetivação determina que nas escolas as relações construídas propiciem vivências, julgamentos, afetos e aprendizagens, cujas dinâmicas possam resultar construções de redes simbólicas que se estruturam em torno do respeito e do reconhecimento da história e da cultura dos afrodescendentes e africanos, considerados

como valores norteadores das relações intra-escolares e das práticas pedagógicas. Para tanto, torna-se necessário que o proposto pela Lei 10639 e as Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-raciais se familiarizem ao universo escolar, instalando com regularidade e de forma sistemática relações escolares baseadas no princípio da diferença assentado na visão pluriétnica de sociedade. Familiarizar o princípio da diferença significa valorizar o que distingue os negros dos outros grupos que compõem a população brasileira na medida em que mudamos nossos discursos, lógicas, raciocínios, gestos, posturas, modo de tratar as pessoas e também se conheça a história e a cultura apresentadas de modo a desconstruir o mito da democracia racial, conforme o Parecer CNE/CP nº 003/2004 (BRASIL, 2004, p. 11-12).

Nesse sentido, as diretrizes curriculares nacionais definem parâmetros que devem orientar as relações escolares e as práticas pedagógicas. O princípio norteador, no qual se deve fundamentar tanto a condução dos mecanismos legais quanto das ações pedagógicas e as relações cotidianas no espaço escolar, assenta no posicionamento político contra toda e qualquer forma de discriminação, de modo a deslocar o eixo da identidade nacional baseada na mestiçagem para o eixo da visão pluriétnica, marcada por tensões, a fim de desfazer o mito da democracia racial. Essa inflexão política, pedagógica, é determinante, pois será ela em última instância que permitirá acolher as diretrizes proposta a partir da Lei. Assumir a configuração de uma sociedade pluriétnica impõe que outra concepção acerca da educação e das relações escolares seja praticada de forma a quebrar a norma vigente, constituída pela uniformidade homogênea baseada na branquitude do país. Para isso, a educação das relações étnico-raciais deve ser conduzida tendo-se como referências os seguintes princípios: Consciência política e histórica da diversidade; fortalecimento de identidades e de direitos; ações de combate ao racismo e a discriminações (SILVA *apud* FONSECA, SILVA, FERNANDES, 2011, p. 15).

Interessante notar que os três princípios se aplicam a todos os atores escolares sem distinção de cor e função. Princípios são determinações que dão significados para a experiência de todos envolvidos no universo escolar. Portanto, a adoção desses princípios não se restringe a especialistas e muito menos aos docentes das disciplinas tornadas obrigatórias pela Lei 10639, a saber, História, Artes e Literatura. A consciência política e histórica da diversidade é tarefa de todos, na medida em que concebe a educação como ação cultural, cuja mescla de saberes e identidades se impõe como marco no processo de formação da sociedade brasileira.

O fortalecimento das identidades e dos direitos destina-se ao combate da discriminação étnico racial que deve pautar-se pela construção da identidade positiva entre negros e despertar entre os brancos a consciência negra, de modo a forjar novas relações em que o respeito, o reconhecimento, a valorização perpassem a mentalidade de forma recíproca entre todos os grupos humanos que compõem a sociedade brasileira. Dentre outros, orienta no sentido de romper com imagens negativas forjadas contra negros e indígenas, de modo a esclarecer os equívocos quanto à identidade humana universal.

Dentre as ações de combate ao racismo e às discriminações o princípio encaminha para que se criem condições onde professores e alunos pensem, decidam, para que possam agir, com vistas a assumirem responsabilidade por relações étnico-raciais positivas, enfrentando e superando discórdias, conflitos, contestações e valorizando os contrastes das diferenças.

### **3.4.3 O ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**

Como forma de garantir um encontro positivo com a epistemologia de origem africana, num construto sem estereótipos, sem falsidade, de modo a garantir que as mudanças de mentalidades ocorram sem preconceitos, impõem-se determinações para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. Segundo o Parecer 003/2004, o ensino dessas temáticas é um meio privilegiado para a educação das relações étnico-raciais e tem por objetivos o reconhecimento e valorização da identidade, história e cultura dos afro-brasileiros, garantia de seus direitos de cidadãos, reconhecimento e igual valorização das raízes africanas da nação brasileira, ao lado das indígenas, europeias e asiáticas. Com isso, a ideia equivocada que existe um único modelo civilizatório – o ocidental europeu – não se reproduz, e desse modo a escola passa a apresentar outras formas de desenvolvimento tecnológico, de relacionamentos do sujeito com o outro, com a natureza e seu entorno, enfim, outras possibilidades de estar no mundo. Assim, passa a ser um espaço multirreferencial, pois estabelece as conexões históricas e culturais necessárias entre as etnias, para que seus descendentes (negros e indígenas) se constituam em sujeitos cujas identidades se ligam às suas raízes.

Tanto o ensino da História como o da Cultura deve ocorrer no cotidiano das escolas, em atividades curriculares ou não e perpassar todos os espaços escolares. Os conteúdos trabalhados, dentre outros, devem contemplar as iniciativas e organizações

negras, incluindo as histórias dos quilombos e de seus remanescentes com destaque para os acontecimentos e realizações próprios de cada região e localidade.

A História da África deve ser articulada com a história dos afro-brasileiros abordando temas como o dos *griots*; a religiosidade; as civilizações políticas pré-coloniais; o tráfico e a escravidão do ponto de vista dos escravizados; a ocupação colonial do ponto de vista dos africanos; as lutas pela independência política; a formação compulsória da diáspora, etc.

A fim de romper com tradições culturais e garantir mudança de mentalidade tão enraizada em nosso país, deve-se alterar o calendário escolar de modo que o dia 20 de novembro passe a ser celebrado como o Dia Nacional da Consciência Negra, e determina que o 13 de março, será o Dia Nacional de Denúncia contra o racismo e de divulgação dos significados da Lei Áurea para os negros, e o 21 de março, Dia Internacional de Luta pela Eliminação da Discriminação Racial.

No ensino da Cultura se dará ênfase no jeito de ser, viver e pensar manifestado no dia-a-dia como nas celebrações de congadas, moçambiques, ensaios, maracatus, rodas de samba entre outros. Também deve-se dar destaque as tecnologias de mineração, bem como as artes plásticas, literatura, música, dança, e teatro.

Isso posto, cabe esclarecer que o objetivo desta pesquisa foi detectar se o processo de ressignificação sociocultural, em particular o proposto pela Lei, o qual disponibiliza novos signos acerca da população afrodescendente e africana, está se integrando ao universo representacional do docente. Assim buscou-se investigar se a Lei significa o mundo docente, orienta suas ações e disposições, de forma que sua prática pedagógica esteja sintonizada com as diretrizes propostas.

A materialização da Lei no universo escolar está intrinsecamente dependente da subjetividade e das relações intersubjetivas objetivadas na prática cotidiana do/a professor/a junto aos estudantes. A concretização da lei necessita que seu conteúdo perpassa os valores, as opiniões, os julgamentos, o ensino e as aprendizagens de modo a nortear as relações intra-escolares e as práticas pedagógicas. Isso significa que não basta a implantação dessa forma de ressignificação da história e da cultura afrodescendente e africana apenas a reformulação do plano formal ou legal dos sistemas, pois é na dimensão dos valores e das relações intersubjetivas travadas no espaço escolar que serão construídas as condições pedagógicas necessárias à sua plena efetivação. Por essa razão na investigação de objeto jurídico, a apreensão dos investimentos cognitivos e afetivos

feitos pelos agentes sociais participantes do processo de materialização institucional, pedagógico e social da Lei 10.639 constituem uma variável importante. O universo político pedagógico exige referências a tensões e relações de poder apreendidas dia a dia da prática pedagógica do/a docente.

Sendo assim, não se pode relegar para um segundo plano as dimensões significativas dos atores centrais das transformações pedagógicas em detrimento apenas da radiografia jurídico/institucional dos processos. Torna-se necessário compreender que entre a existência formal da instituição escolar e a incorporação da Lei 10.639 nas práticas pedagógicas cotidianas, desenrolam-se outros processos de dimensões valorativas e afetivas. Portanto, para romper com a meia luz do discurso jurídico/institucional e debruçar-se sobre os padrões concretos de relacionamento entre a escola e a Lei é preciso analisar o papel dos atores principais, os/as docentes, na operação e transformações em tais relações. Ou seja, os estudos de processos de implementação da Lei devem penetrar o tecido das relações sociais gestada nesse nível, revelando, então, as modificações aí observadas.

Para Moscovici (2005), nas sociedades modernas, somos instados a transformações à todo o instante, pois os fatos mudam rapidamente. Assim, os sujeitos em todos os espaços sociais vivem sob situações em que muitos dos eventos, dos acontecimentos, escapam às nossas representações enraizadas, do conforto de nossas percepções acerca do mundo que nos envolve. Esse “estranho” que nos pressiona poderá desestabilizar nossas verdades instaladas, poderá nos levar a processos cujos movimentos resultem em transformações radicais, a ponto de reelaborarmos nossas representações instaladas. Na medida em que os agentes sociais são submetidos ao estranho, a pressões que os incitam a mudanças, em meio a uma tensão instaurada, são forçados a movimentos que os levem a transformações. Assim, frente ao novo, que é também o estranho, necessita-se empreender modificações que possibilitem tornar familiar o não familiar. Tornar o estranho familiar significa dar um outro sentido, dimensionar sob novos signos o que estava estruturado no pensamento. Assim, ao reestruturar nosso pensamento, permite-se novas simbologias, que por sua vez, passam a organizar o mundo a nossa volta. Contudo, estar em meio a processos não familiarizados, estranhos às representações enraizadas, não significa necessariamente que transformações serão empreendidas.

Face ao exposto, nesta investigação, buscou-se analisar a Lei 10.639 como um



objeto que impõe, pressiona os docentes a modelarem suas representações de forma que incorporem em suas práticas um saber permeado pela história e cultura dos discentes afrodescendentes em suas trajetórias escolares. Sabe-se que ao longo do processo histórico brasileiro marcadamente preconceituoso e discriminador em relação à população negra, os docentes como parte constitutiva dessa malha social, pois como sujeitos sociais não escapam as estruturas culturais e simbólicas, podem perceber a Lei como objeto estranho, não familiar às suas representações já enraizadas. Desse modo buscou-se investigar a Lei 10.639 como objeto constituído de novos sentidos, o que pode ser compreendido como estranho, o não familiar pelo docente, mas que, no entanto, pressiona-os, incita-os a novas inferências que podem levá-los a mudanças, reelaborando suas representações. Nessa ótica, a investigação proposta buscou conhecer os valores culturais e a concepção sobre os afrodescendentes que estão subjacentes nas opiniões emitidas, nos julgamentos, nas aprendizagens e nas informações para então analisar se o proposto pela Lei está se integrando ao universo representacional dos docentes.

#### 4 ESTUDO DE CASO: A IMPLEMENTAÇÃO DA LEI 10.639/03 NA ESCOLA UBUNTU

*Ubuntu: "sou o que sou graças ao que somos todos nós" Desmond Tutu, 2007.*

Segundo Yin (2005), o estudo de caso é uma forma de garantir o aprofundamento do fenômeno pesquisado, dado sua complexidade, pois permite uma investigação para se preservar as características holísticas e significativas dos acontecimentos da vida real. Nessa perspectiva, para alcançar o dia a dia escolar, as relações intersubjetivas travadas entre os seus agentes, cujo universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes se entrelaçam para amalgamar os sentidos que se desdobram nas práticas vivenciadas, optamos, como já explicitado, por uma abordagem qualitativa, de modo a não reduzir a investigação desenvolvida à operacionalização de variáveis. Assim, a busca e a compreensão desses sentidos e significados podem nos aproximar com mais intensidade da realidade humana de representar, sentir e agir. Com isso, acredita-se ser possível capturar o não dito, o interdito e o que há de mais evasivo nos discursos pronunciados.

O desafio e a direção que tomamos na investigação, subsidiada pela teoria das Representações Sociais de Moscovici, foi compreender aquilo que torna o indivíduo, - o docente -, no caso o sujeito, constituído tanto pelas instituições, normas, símbolos, quanto pelos valores, crenças, hábitos e costumes. O pressuposto básico da representação social é compreender o sujeito como portador de intenções e não apenas como processador de informações, refém das instituições e das ideologias hegemônicas. Assim de modo a atender o escopo da pesquisa, investigar o processo de implementação da Lei 10.639/03, que tornou obrigatório o ensino da história e cultura africana e afro-brasileira na educação básica em nosso país, como modeladora das representações dos docentes, de forma a orientar as suas disposições comportamentais em suas práticas pedagógicas e relações interpessoais no espaço escolar, buscou-se apreender os valores, os julgamentos, as aprendizagens, os afetos, as informações e expectativas relativas ao proposto pela lei. Para tanto, as entrevistas de cunho dialógico, cujo processo de comunicação se deu através da interlocução entre a pesquisadora e os sujeitos, objetivou capturar, para, então, descrever as representações dos docentes.

Investigar a implementação da Lei 10.639/03 teve por finalidade apreender o seu conteúdo como estruturador das representações docentes, de modo que suas subjetividades acolhessem de forma positiva o resguardo das diferenças tanto históricas, culturais e de identidade, que envolvem os discentes negros no espaço escolar. Nesse sentido, problematizamos algumas questões: as representações já enraizadas acerca dos negros, que geralmente ainda são preconceituosas, dificultam a implementação da Lei? Como os docentes reagem ao proposto pela Lei? Concordam? Discordam? Por quê? Há convergência entre o discurso e a prática docente? Como avaliam o proposto pela Lei no que diz respeito à identidade e autoestima dos discentes negros?

Conforme já foi explicitado, este estudo investiga a Lei 10.639 para além do arranjo jurídico e institucional, ou seja, a Lei como medida jurídica e a documentação legal (P.P.P. e currículo) que respaldam as intenções pedagógicas da escola, por considerá-los insuficientes para a apreensão do como e do porquê se desenvolve o processo que a legitima na instituição. Contudo, de modo a apreender as dimensões inerentes ao fenômeno, tendo por base a teoria da representação de Moscovici, cujos subsídios teóricos fundamentam o estudo e apresentar como suposto o entendimento de que as atividades simbólicas que estruturam o processo representativo são passíveis de serem apreendidas nos discursos produzidos tanto no arcabouço legal como nas falas dos indivíduos, analisamos as Intenções Curriculares da instituição descritas na proposta pedagógica do triênio 2013-2015. Torna-se relevante informar que a escola está em processo de construção do Projeto Político Pedagógico. Segundo a vice-diretora ainda está sendo organizada a comissão que irá direcionar os trabalhos. Por isso os documentos usados para a análise formal da produção dos discursos centrou na proposta pedagógica trienal e no trabalho final apresentado pelo diretor da escola no curso de especialização sobre Gestão escolar em 2011, no qual foi analisado o processo de gerenciamento da escola. Sendo assim, essa pesquisa utilizou a análise de conteúdos (discursos) contidos nos documentos e nas entrevistas dos docentes para elaborar as representações sobre o proposto pela Lei. Ora, os registros documentais produzidos pela instituição, mesmo quando não efetivados, pelo menos apresentam as intenções a que a escola se propõe. Supõe-se que a proposta pedagógica registrada pela escola agirá no sentido de construir um elo, apontar uma direção para o trabalho político e pedagógico, cujas simbologias pelo menos inquietam, sobretudo os docentes, e assim os envolvam

num debate profícuo junto a todos os segmentos responsáveis pelo processo educativo, inclusive a comunidade externa.

Desse modo, para atender os objetivos da investigação e também responder as problematizações apresentadas, a investigação também se organizou em torno da documentação apresentada pela escola. Assim, buscou-se analisar tanto o trabalho de monografia apresentado pelo diretor e as Intenções Curriculares, como meios disseminadores de conteúdos (discursos), passíveis de estruturarem as representações docentes. Empregou-se a observação participante através do diário de bordo, durante os meses de setembro e outubro de 2013, para conhecer com maior familiaridade o contexto da produção dos discursos e as relações intersubjetivas no dia a dia da escola. Observou-se as imagens e materialidade nas dependências da escola, como a biblioteca, sala dos docentes, de aula, cantina e pátio com o objetivo de apreender o grau de receptividade da Lei. No caso da biblioteca, além de observar se havia imagens que contemplassem a diversidade racial, uma pequena entrevista foi feita com a bibliotecária, de modo a compreender o investimento do acervo sobre as demandas da Lei. Como o diretor da escola estava afastado por problemas de saúde, entrevistou-se a vice-diretora com o objetivo de analisar o processo de implementação legal da Lei.

De modo a atender a realidade vivenciada pela escola algumas adaptações foram necessárias à proposta inicial da investigação. Definiu-se, durante a elaboração do projeto da pesquisa, que os sujeitos investigados seriam três docentes da disciplina História, mesmo porque é uma das disciplinas obrigatórias no trato da questão racial apontada pela Lei 10639. Na Escola Ubuntu, definiu-se pela disciplina de Educação Artística como uma das responsáveis pelo trato da Lei, o que também está de acordo com as regulamentações apresentadas no Art. 26-A, parágrafo 2º. No entanto, no atendimento da carga horária dos professores, o número de aulas da professora de artes excedeu e, com isso, duas turmas ficaram descobertas. De modo a garantir que todas as turmas fossem contempladas no processo de implementação da Lei, e também estruturar a carga horária do professor de geografia que estava incompleta, a disciplina Geografia foi incorporada como uma das responsáveis pela efetivação da Lei. Como seria de se esperar, a professora de artes seria naturalmente um dos sujeitos da investigação. No entanto, como ela era contratada, foi substituída por uma professora concursada. A professora recém chegada à escola, em atendimento às demandas institucionais da rede municipal de Contagem, argumentou que não estava preparada para aplicar a Lei. Com

isso tivemos que alterar a escolha dos sujeitos apontada inicialmente. Em vez de três docentes de História, como proposto no projeto, investigamos dois docentes de História e um de Geografia, todos atuantes no turno matutino.

A materialização da Lei no dia a dia da escola está intrinsecamente dependente das relações intrasubjetivas objetivadas na prática cotidiana do/a professor/a. A concretização da lei necessita de que as relações construídas nas escolas propiciem vivências, julgamentos, afetos e aprendizagens, cujas dinâmicas resultam na construção de redes simbólicas que se estruturam em torno do respeito e do reconhecimento da história e da cultura dos/as afrodescendentes e africanos, considerados, então, como valores norteadores das relações intra-escolares e das práticas pedagógicas. Nessa perspectiva, embora as intenções políticas pedagógicas da escola como reformulação legal ou formal sejam fundamentais no direcionamento do processo educativo, pois também disseminam simbologias na conformação das representações dos atores envolvidos no processo educativo, necessita-se que o docente incorpore a ressignificação da história, da cultura e da identidade africana e afrodescendente para então garantir sua efetivação. É preciso que alcance a dimensão dos valores e das relações intersubjetivas travadas no espaço escolar como condições pedagógicas necessárias à efetivação plena de sua proposição. Por essa razão na investigação de objeto jurídico, a apreensão dos investimentos cognitivos e afetivos feitos pelos agentes sociais, no caso os docentes participantes do processo de materialização institucional e pedagógico da Lei, constituem uma dimensão importante. O universo político pedagógico exige referências a tensões e relações de poder apreendidas dia a dia da prática pedagógica do/a docente.

Sendo assim, torna-se necessário compreender que entre a existência formal da instituição escolar e a incorporação da Lei 10639 nas práticas pedagógicas cotidianas, desenrolam-se outros processos de dimensões valorativas e afetivas. Portanto, para além do discurso jurídico/institucional, é preciso debruçar-se sobre os padrões concretos de relacionamento entre a escola e a Lei e analisar o papel dos atores principais, os/as docentes, na operação e transformações em tais relações. Assim, os estudos de processos de implementação da Lei devem alcançar as relações sociais gestadas nesse nível, para então revelar, as modificações aí observadas.

Sendo as representações sociais dos/as docentes sobre os/as afrodescendentes no Brasil, resultados de construções históricas e que a história sobre os/as afrodescendentes no Brasil é marcada por estereótipos, discriminações, preconceitos, e que os/as docentes são sujeitos historicamente/culturalmente construídos, vale a pena perguntar: O contexto histórico iniciado no final dos anos 70, mais precisamente em 1978 com a criação do M.N.U (Movimento Negro Unificado) perpassando a constituição de 1988 com a criminalização do racismo e a implementação das Ações Afirmativas, coroada com a lei 10639/03 está se constituindo em simbologias capazes de orientarem o comportamento e as disposições dos/as docentes, contribuindo para a efetivação de práticas pedagógicas que contemplem as demandas afrodescendentes no universo escolar? Nessa ótica, a investigação buscou conhecer os valores culturais, os significados, os investimentos afetivos e a concepção sobre os afrodescendentes que estão subjacentes nas opiniões emitidas, para então analisar se o proposto pela Lei está se integrando ao universo representacional dos/as docentes. Para tanto utilizamos de entrevistas semiestruturadas com três docentes, sendo um de geografia e dois de história. Os docentes de história atuam nos anos finais do terceiro ciclo e o de geografia no último ano do segundo ciclo e primeiro ano do terceiro ciclo.

As perguntas elaboradas para a realização das entrevistas foram estruturadas de forma a garantir a livre expressão de seus pontos de vistas e opiniões. Usou-se de perguntas chaves, de modo que o docente encadeasse suas respostas a questões importantes para o processo de implementação da Lei. As intervenções foram feitas somente para evitar que discorressem sobre assuntos estranhos ao proposto. Utilizou-se de dois grandes eixos para as perguntas. No primeiro, através da trajetória pessoal e escolar do docente, buscou-se apreender a convivência, a afetividade e a identificação acerca dos africanos e afro-brasileiros. O objetivo foi conhecer e compreender a concepção construída pelo docente, como heranças culturais e históricas, passíveis de modelarem representações acolhedoras sobre a população negra. No segundo eixo tratou-se do processo histórico e político responsável pela promulgação da Lei e das proposições da Lei especificamente. Foi estabelecido um recorte histórico, da reorganização do movimento negro em 1978 até a promulgação da Lei em 2003. As questões formuladas acerca desse período buscaram analisá-lo como processo social disseminador de simbologias ressignificadas sobre os negros, e, passível de fornecer elementos estruturantes, de modo que os docentes reelaborassem suas representações,

caso necessário. Na teoria da representação, os sujeitos se defrontam com as possíveis mudanças de suas representações, na medida em que passam a conviver com o novo, chamado por Moscovici como o não familiar. Nessa ótica, o período descrito, que vai da reorganização do movimento negro até a promulgação da Lei, foi analisado como contexto social, cujas simbologias pressionaram os docentes às transformações de suas representações. Sobre o proposto pela Lei, as questões objetivaram apreender o conhecimento sobre o conteúdo da Lei, a receptividade, a valoração e a aplicação da Lei em suas práticas pedagógicas. Com isso foi possível compreender se o proposto pela Lei estava sendo enraizado, a ponto de modelar as representações docentes. Para tanto, o foco das perguntas girou em torno das Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-raciais, apresentadas no Parecer CNE/CP nº 003/2004 (BRASIL, 2004), elaborado após a sanção da Lei em 2003.

#### **4.1 Mapeando o discurso legal da Escola Ubuntu: Programa de Gestão Escolar (P.G.E.) e Proposta Pedagógica 2013/2015 como possíveis aportes a Lei 10.639/03**

Visto como é solicitado na atualidade, o P.P.P (Projeto Político Pedagógico) é elaborado de forma participativa e colaborativa, originado no seio da coletividade docente, discente, administrativa e comunidade externa. A sua elaboração exige uma reflexão acerca da concepção e das finalidades da educação em sua relação direta com a sociedade, bem como uma reflexão profunda sobre o tipo de indivíduo e de mundo que se quer formar e construir com a contribuição da escola.

Como o PPP da Escola Ubuntu está em construção, não foi possível uma análise mais acurada de sua singularidade e identidade no sentido de conhecer a sua concepção educativa, tanto política, quanto pedagógica e humana. Entretanto, como já foi informado, a análise documental feita através da monografia do diretor em seu curso de especialização, na qual estudou a gestão escolar da escola e a Proposta Pedagógica que atende o triênio de 2013 a 2015, nos possibilitou compreender qual é a concepção de educação e qual a função social pretendida pela Escola Ubuntu.

O estudo apresentado pelo diretor esclarece que o município de Contagem/MG adotou o “Programa de Gestão Escolar - P.G.E.-, o qual se constitui em uma ferramenta

que alinha esforços no sentido de garantir uma educação de qualidade social para todos os sujeitos envolvidos no processo educativo. Mas o que seria qualidade social? Aponta para uma concepção de educação? Qual? O que é entendido por concepção nesse programa? Ou, estaria preocupado com alguma concepção? Qual seria a finalidade da educação oferecida pela escola?

A sessão das Diretrizes Estratégicas da Instituição (p.11) apresenta a visão e a finalidade da escola. Ambas salientam a busca do reconhecimento pela cidade da uma escola como instituição que oferece um ensino de qualidade. Para tanto, estabelece metas cognitivas, de sociabilidades, comportamentais e de uso das tecnologias da informação, que devem ser desenvolvidas pelos discentes. Também é apresentada uma lista das medidas de avaliação das metas. Interessante notar que as metas cognitivistas serão medidas com instrumentos já previamente estabelecidos pela secretaria de educação. A meta de número 6 (p.12), dentro das quais chamada de socialização, pretende-se que o aluno saiba conviver e trabalhar em grupo, promovendo a cooperação, a solidariedade e a participação cidadã. Aqui são interessantes algumas problematizações. A ideia de solidariedade pode invocar muitas questões. Solidário a quê? Às injustiças sociais? Às crianças que morrem em guerras? Ao preconceito e discriminação que acomete negro, mulheres, índios e homossexuais? E a participação cidadã? O que afinal está sendo invocado? Qual o conceito está subentendido?

A ideia de cidadania uniforme forjada pelo modelo Iluminista, concebida sobre uma suposta universalidade humana, desconsiderando as diferenças, não cabe mais na ordem do tempo vivido. Para Afonso (2001, p. 20-21), o processo de reconfiguração ou ressignificação das cidadanias deve considerar que a Escola e as políticas educativas nacionais foram muitas vezes instrumentos para ajudar a nivelar ou a unificar os indivíduos enquanto sujeitos jurídicos, criando uma igualdade meramente formal que serve para ocultar e legitimar outras desigualdades, de classe, de raça e de gênero. Ora, nesse sentido, é preciso que a escola estabeleça um debate sistematizado de modo a acompanhar as demandas teóricas que inequivocamente refletem as relações humanas e assim organizar de forma mais democrática as relações escolares. A educação do tempo presente não pode mais prescindir de tal debate, pois se a cidadania é plural, exige-se que a escola a construa enquanto concepção, de maneira que perpassasse as relações interpessoais em todos os espaços onde ocorra o processo de ensino e aprendizagem. As relações de cunho mais pedagógico, como o processo de ensino aprendizagem calcado



no partilhar do conhecimento produzido pela humanidade, como uma das funções fundamentais da escola, está intrinsecamente dependente da concepção de educação na qual a escola se fundamenta. Não se ensina matemática ou português sem questionar o porquê de determinada técnica. As ações didáticas não anulam a construção da concepção educativa, muito ao contrário, reflete-a.

A meta número7 (p.12) propõe o reconhecimento e a atitude de respeito à diversidade. Sinaliza a diversidade, mas não a desmembra. Considerando que a escola atenda estudantes de origem trabalhadora e moradores de aglomerados (p.17), tem em seu quadro um considerável número de afrodescendentes. O debate da diversidade não se restringe a questão étnica. Como ficam os discentes homossexuais e a questão sexista, religiosa e cultural? Interessante que uma das propostas de avaliações para essa meta é uma pesquisa de percepção. No entanto, não fica claro como seria feita. Supõe-se que uma investigação através de um questionário, por exemplo, poderia abarcar as demandas dos discentes, abrangendo, dessa forma, necessidades que se dirigem a questão homofóbica, sexista etc. Durante as entrevistas, um dos docentes, deixou claro que o maior investimento que a escola faz, é no sentido de combater o *bullying*. No entanto esclareceu que a tônica do combate a essa questão não abarca as necessidades da cidadania mais plural, sobretudo a questão étnica.

Ainda sobre as diretrizes, no item sobre o propósito da escola é proposto ampliar, reconhecer e respeitar a diversidade. Ora muito embora não se perceba a inclusão do debate sobre a cidadania mais plural de forma mais sistematizada, o apontamento sem dúvida já sugere uma preocupação com a temática. Na medida em que tal tema perpassa o aspecto legal, ou seja, está registrada nos discursos formais da instituição, pode-se supor que um “espaço de fenda” foi aberto. A pergunta a se fazer agora é a seguinte: deixará esse espaço de ser uma fenda e promover uma ruptura real a ponto de instalar um novo sentido para as relações raciais na escola?

O ensino de qualidade salientado no item a “Visão” da escola (p.11), é fundamentado em uma educação transformadora através do respeito e valorização dos estudantes. Ora, quando se reflete sobre o significado de uma educação transformadora, sobretudo dentro dos pressupostos de Freire (1987), apresentados em seu livro, Pedagogia do Oprimido, percebe-se um tratamento, ou muito genérico, ou reducionista ao que chamam de transformação.

A transformação em Freire é a prática de uma educação libertadora, e sendo assim, libertar-se significa objetivar o opressor de modo a superar as relações de dominação. Numa escola que atende estudantes oriundos das camadas populares, dentre os quais estão os negros, que ao longo das suas trajetórias escolares, suas histórias, culturas, modo de ser, sentir, sua corporeidade, foi e ainda vem sendo sistematicamente negados, respeitá-los e valorizá-los é um ato pedagógico de grande impacto libertador. Contudo, não basta apenas que se respeite, é preciso que se reconheça e adote ações pedagógicas que, de fato, possam materializar o direito a diferença como marca da história e cultura da sociedade brasileira. Pensar a educação e a escola como espaço da pluralidade impõe outras concepções políticas e pedagógicas, o que passa a exigir outras práticas educativas e interpessoais. Com isso, a escola pode fortalecer nos discentes negros, de forma positiva, o que os constituem como sujeitos ontológicos, demonstrando que sua história e cultura são resultados de processos *suis generis* construídos ao longo de gerações tanto em África, como aqui no Brasil. Ao fazê-lo, descortina-se a ideologia que os submeteu à opressão e as relações de dominação. Ora, não se constrói uma educação libertadora, sem descortinar e problematizar as relações de dominação e opressão. E para tanto, é preciso que o oprimido comece por compreender sua condição de oprimido como decisões arquitetadas historicamente. Desvelar a realidade de opressão em que o oprimido está submetido é condição fundamental para que ele se assuma como sujeito de mudanças dos processos, de modo a agir no sentido de mudá-los. Assim, pensar uma educação transformadora nos limites do respeito e da valorização das singularidades discentes, embora possa ser compreendido como passo importante para sua consolidação, pode vir a ser inócuo, caso não venha acompanhada de práticas escolares que possam significar e orientar as relações escolares. Só se constrói outros sentidos na medida em que são praticamos em nosso dia a dia. Embora o P.G.E. aponte, dentre as medidas para atingir essa meta, o número de projetos voltados para a diversidade, não se informou quais e nem quando seriam praticados. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais apontam pelo menos três datas fundamentais na apresentação de outras práticas escolares com vistas a reconhecer a luta dos afrodescendentes: 20 de novembro, dia nacional da consciência negra; 21 de março, dia internacional de Luta pela Eliminação da Discriminação Racial e 13 de maio, Dia Nacional de Denúncia contra o Racismo. Só a adoção dessas datas no calendário escolar contribuiria sobremaneira na configuração de práticas, que pelo menos problematisassem as datas convencionais,

como o 13 de maio. A construção do imaginário ocorre, sobretudo quando disseminamos signos que propõem uma revisão no modo de compreender o mundo.

Considerando o conceito de princípio como a razão fundamental ou a base sobre a qual assenta qualquer matéria ou tema, e ainda, às normas fundamentais que regem o pensamento e a conduta, seria natural que os princípios estabelecidos no P.G.E. (p.16), guiasse as diretrizes estabelecidas para a escola (p.11). Entretanto, mesmo estando registrado em um dos princípios a garantia de uma educação humanista, percebe-se que não há muita coerência entre o Propósito e a Finalidade da escola. No Propósito da escola busca-se ao mesmo tempo formar estudantes solidários como competitivos. Ora, o mínimo que se pode problematizar sobre essa questão é pensar se é possível ser solidário e competitivo a um só tempo. A solidariedade exige atitudes de partilha, de coletividade, o que naturalmente se opõe a atitudes competitivas, marcadamente individualistas.

No mais, à medida que o documento era analisado foi ficando claro que o foco das preocupações pedagógicas se voltava para as demandas em torno da aprendizagem dos discentes, sobretudo no que diz respeito ao ensino da leitura e interpretação de textos. Nesse ponto é interessante ressaltar que todas as medidas de avaliação serão feitas pela Secretaria de Educação. Afinal, quem estaria sendo avaliado? O aluno ou o professor? Também de interesse peculiar nesse documento são as estratégias apresentadas para se alcançar a finalidade da escola. São 4, apresentadas no documento (p.13): valorização dos profissionais da educação, implementação de políticas inter setoriais, promoção do diálogo entre a família e a escola e fortalecimento da gestão educacional. Com isso, a educação de qualidade pensada pelo P.G.E. desconsidera a complexidade humana que envolve seus alunos fora dos muros da escola. Apenas uma das estratégias apresenta certa preocupação em criar um elo entre a família e a escola, quando da proposta em estabelecer um diálogo entre as partes. Ora pensar uma educação de qualidade, mesmo quando pautamos as soluções como resultados do processo interno à instituição, como bem demonstrado nas estratégias apresentadas, não significa desconsiderar os fatores externos ao processo. Escolas que atendem discentes que fogem ao padrão pensado, que não se enquadram ao modelo de famílias de classe média, precisam considerar outras formas de se inserir no mundo. Não raro, os educandos das camadas populares cumprem tarefas domésticas, não tem os pais por

perto para ajudá-los em suas tarefas escolares e, sobretudo, a escola não é um projeto prioritário em suas vidas, mesmo porque, sobreviver é a palavra de ordem.

Na apresentação sobre o perfil dos estudantes (p.17) afirma-se a dificuldade em construir uma identidade escolar em função de a escola estar localizada em uma região mais central da cidade, o que a leva a atender a vários bairros, e receber estudantes de várias localidades, inclusive de aglomerados. Ora, a diversidade do corpo discente, muito antes de ser uma dificuldade, pode ser um apontamento para se pensar uma identidade da escola. É fundamental sabermos a origem, a cultura, os interesses daqueles e daquelas que formam e dão vida à instituição. Entretanto tais informações não anulam as reflexões acerca do que a instituição busca como espaço de formação humana e subjetividades. Considerar a diversidade humana é uma necessidade para que se possam traçar estratégias no atendimento aos estudantes. Caso os estudantes de aglomerados e filhos de trabalhadores forem maioria, por exemplo, é preciso que se pense um processo de ensino e aprendizagem, que considere a realidade vivida por eles. Criticar, culpar e comparar o capital cultural desses estudantes a partir do modelo de família engendrado pela classe média para justificar as dificuldades tanto dos professores como dos estudantes, é no mínimo, negligenciar o direito à educação a esses discentes. A escola é reflexo do mundo em seu entorno e da sociedade em geral. No entanto, isso não a impede de refletir sobre a concepção e as finalidades da educação em sua relação direta com a sociedade e, assim, promover uma reflexão profunda sobre o tipo de indivíduo e de mundo que se quer formar e construir com a sua contribuição. A escola ainda é um espaço de aprendizagens que pode alterar, afirmar ou negar o que aprendemos em outras instituições sociais. Passar incólume e assumir-se apenas como reflexo da sociedade em que se está inserida é deixar de exercer um papel crucial como sujeito de mudanças, sobretudo, na formação de uma juventude oriunda das camadas populares, onde estão a maioria dos discentes negros.

A proposta pedagógica 2013/2015 é dividida em três dimensões, a saber: formação e condições de trabalho dos profissionais da escola, ambiente físico e escolar e acesso e permanência dos alunos. O restante do documento se ocupa da organização das turmas e do coletivo de professores/as. Cada dimensão é dividida em objetivo, meta, monitoramento, ação e responsável. O monitoramento é dividido em medida e instrumentos utilizados.

O processo de implementação da Lei 10.639 está inserido como um dos objetivos da dimensão acesso e permanência dos alunos. Visa assegurar aos estudantes o trabalho com a Lei 10.639 e a Lei 11.645. No entanto, não está registrado nenhum descritor acerca das ações e dos responsáveis pelo processo de efetivação da Lei. Embora o documento oficial da instituição não detalhe o processo de implementação da Lei, cabe ressaltar que há uma movimentação nesse sentido, o que foi comprovado pela pesquisadora. Com isso o registro da formalidade se estende ao processo cotidiano das ações voltadas para a implementação da Lei. Assim, esse registro denota que há de fato uma intenção legal voltada para as demandas da Lei.

Entretanto, é preciso ressaltar que a dificuldade em identificar um perfil para o corpo discente parece ser um problema no que diz respeito à necessidade da Lei 10.639. Não há consenso da necessidade de sua implementação entre os docentes responsáveis pela sua aplicação. Esse assunto será revisto na análise das entrevistas.

A pesquisa pioneira sobre as relações raciais em escolas públicas de Minas Gerais feita por Gonçalves (*apud* SANTANA, 1985, pg. 120), além de constatar a contribuição da escola para a perpetuação do racismo em nossa sociedade, elucidou um dos comportamentos responsáveis pela manutenção da discriminação racial no espaço escolar, qual seja, a adoção do silêncio. Segundo o autor, esse comportamento retira do negro toda a história de sua resistência antes e depois da abolição e ao tentar esconder o preconceito não permite uma tomada de consciência frente à discriminação.

Em seu livro “Do silêncio do lar ao silêncio escolar”, Cavalleiro (2000) demonstrou, ao citar falas das docentes, que a questão racial sequer era percebida como um problema real, com significado histórico, cultural e simbólico. A manifestação dessas representações internalizadas pelas professoras no cotidiano escolar, quando são solicitadas pelos/as alunos/as negros/as, em situações de discriminação era objetivada com banalizações, desqualificações e chegavam a afirmar que esse tema era algo desnecessário. Esses comportamentos evidenciam o quanto são objetivadas em nossas práticas pedagógicas, as nossas subjetivações.

Em uma varredura feita na ANPED (Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação) pela pesquisadora em busca de pesquisas relativas à implementação da Lei 10639, de 2004 a 2011, através do Grupo de Trabalho – Educação e Relações Étnico-raciais constatou-se que a aplicação da Lei ainda é um

desafio. Os resultados das pesquisas analisadas, embora não permitam uma conclusão de dimensão nacional, pois os artigos selecionados têm caráter tópico, permitem, pelo menos, algumas reflexões substancialmente preocupantes. Em todas as pesquisas há um fato explícito: a Lei 10.639 além de não estar sendo implementada, salvo em casos pontuais e isolados, quase não é conhecida pelos docentes. Esse fato evidencia uma situação muito grave. A aplicação efetiva da Lei poderá ser um mecanismo e uma estratégia capaz de produzir sujeitos afrodescendentes orgulhosos de seu pertencimento étnico-racial e sujeitos não-negros sensíveis e contrários à histórica exclusão dos afro-brasileiros. Ao ser disseminada dentro das escolas, também poderá contribuir para desfazer mentalidades racistas e discriminadoras seculares, superando o etnocentrismo europeu, reestruturando relações étnico-raciais e sociais, desalienando processos pedagógicos e assim desvelar práticas pedagógicas de cunho discriminatórias. A sua aplicação exitosa será capaz de produzir uma modificação de natureza moral e social, o quê significa uma revolução na forma do país aprender e apreender a história e a cultura dos afro-brasileiros. Portanto, o seu poder assenta-se na possibilidade de produzir um novo fenômeno cultural. Esse potencial contido no corpo da Lei pode significar um processo de ruptura dentro das escolas com relação às relações étnico-raciais, ainda preconceituosas e discriminadoras sobre o alunado afrodescendente. Nesse sentido, a relevância de sua aplicação além de ser inquestionável, mantém-se contemporânea e necessita ser garantida.

Assim frente a essas pesquisas, a análise do conteúdo formal da Escola Ubuntu, traduzida pelo P.G.E. e a Proposta Pedagógica 2013/15, embora sejam instrumentos que não permitem dimensionar os valores e as relações intersubjetivas no espaço escolar, indica em seu aspecto formal, que pelo menos há a intenção de inserir o debate sobre a diversidade como uma das intenções educativas. Com isso, pode-se supor, que a presença desse eixo norteará o fazer pedagógico, disseminando simbologias acolhedoras no que diz respeito à questão racial. A escola como um universo de intensa mobilidade humana, ao instituir esse eixo, congrega o fazer pedagógico. Isso permite tanto aos sujeitos, como a si mesma, desenhar uma singularidade, e assim construir uma identidade, de modo a articular e consolidar o seu trajeto frente à comunidade interna e externa.

## **4.2 O Espaço físico na construção de símbolos**

A edificação da escola é antiga, o prédio possui dois andares com terreno desnivelado, condicionando o acesso comum com número acentuado de escadas. A escola possui 19 salas de aula e uma sala específica para arte, três quadras poliesportivas, sendo uma coberta, pátio com refeitório, espaço reservado para horta, gabinete dentário, depósito para educação física, um auditório com capacidade para 120 pessoas e laboratório de ciências. Além dos espaços tradicionais, como sala de direção e professores, a escola possui uma sala de informática exclusiva para os docentes. Os estudantes contam com um laboratório de informática muito bem equipado, porém sua utilização com vistas à inclusão digital ainda não foi garantida. Segundo o P.G.E. a sua apropriação pelos estudantes ainda é um desafio

A entrada da escola é muito acolhedora. Existe um jardim bem cuidado que dá acesso à entrada sem nenhuma grade ou cerca. No primeiro andar, depara-se com um pequeno jardim muito florido onde está localizada a secretaria, a biblioteca e as salas de direção e dos docentes. Em seguida uma escada que dá acesso as salas de aula, refeitório e demais dependências. Para atender aos estudantes portadores de necessidades especiais construíram-se rampas e foi instalado um elevador que dá acesso as salas do segundo andar. Próximo a biblioteca existe um painel onde é disponibilizado fotografias dos projetos realizados pela escola. Pode-se observar registros de projetos voltados para a temática racial.

A biblioteca da escola está em boas condições físicas. É composta por um conjunto de mesas e cadeiras que abriga um número considerável de estudantes. Em entrevista realizada com a auxiliar de biblioteca, cuja formação inicial se deu através do curso de Nutrição, foram colhidas informações preciosas acerca da questão racial. Segundo ela existe um acervo considerável de filmes sobre a temática, porém os docentes quase não o usam. Quanto ao acervo bibliográfico, informou que o Plano Nacional do Livro Didático, projeto do governo federal, tem enviado, inclusive livros literários, que contemplam as demandas raciais. Também existe uma verba municipal que se destina a esse fim, porém está suspensa. Mantém uma estante exclusiva para os professores com os livros adquiridos através do P.N.L.D..

Salientou que o uso da internet tem afastado os estudantes da biblioteca. Quanto aos docentes, enfatizou que não fazem uso regular da biblioteca e se envolvem pouco

com os projetos apresentados. Trancados em uma saleta próxima a entrada estão guardados livros que considera importantes para os docentes. Ao ser questionada sobre a tranca, informou que a mantém assim para evitar roubos por parte dos estudantes.

A partir dessa entrevista algumas conclusões foram possíveis. Há de fato um investimento do governo federal e municipal tanto em livros didáticos quanto de outra natureza. Verbas destinadas à compra de livros, filmes e outras demandas tem chegado as escolas. Sabe-se também que há uma intensa produção literária acerca de obras que tratam da questão racial. No entanto segundo a entrevistada, os docentes não se envolvem, sequer sugerem títulos para compra. Com isso constata-se a pouca apropriação da biblioteca pela comunidade interna. A falta de atrativos, sobretudo em projetos que sensibilizem estudantes para o seu uso parece ser uma constante. Esses espaços de fato continuam bolorentos e sem nenhum brilho. Parece que o ato de ler não requer incentivo, parte de uma predisposição individual. Mesmo se assim fosse, é preciso problematizar o pouco acesso, sobretudo dos estudantes nesse espaço. O gosto pela leitura e conseqüentemente o uso da biblioteca, também deve ser incorporado ao projeto pedagógico da instituição. Na escola, a biblioteca deveria ser considerada um espaço sagrado, e como tal, necessita de projetos que a visibilize como espaço de cultura e saber. Quanto à acolhida de material destinado às demandas raciais, existem, mas não são manipulados nem por professores e estudantes.

O desenho arquitetônico da escola, em função do terreno desnivelado, levou a uma construção em níveis. No primeiro concentraram-se os espaços destinados a administração da escola, com exceção da biblioteca. O fazer administrativo e o fazer educativo separados fisicamente podem denotar uma hierarquização do cotidiano escolar. Claro que as funções são distintas no espaço escolar, mas todas devem mirar a mesma finalidade, qual seja, agir no sentido de coletivizar as demandas escolares como responsabilidades de todos. Afinal a escola começa seu papel educativo no momento em que recebe os estudantes, logo o porteiro ou a porteira também já expõe o que a escola propõe. Pela dimensão da escola, há poucas imagens relativas à questão racial. Não se observou nenhum empenho em demarcar através da iconografia no espaço escolar, a história, cultura e identidade afro-brasileira.



### **4.3 As representações docentes acerca da Lei 10.639/03**

Segundo a Teoria da Representação, todo sujeito imprime sua identidade no objeto ou fenômeno que representa. Com isso o sistema de valores, crenças, as trajetórias pessoais e profissionais, a escolaridade, a preferência partidária, a experiência em movimentos sociais, são elementos preciosos e determinantes do processo de estruturação das representações, e no caso da investigação apresentada, de objetos jurídicos e políticos. Nessa ótica, foi considerada, na investigação a trajetória pessoal e profissional do docente como processo social que possa ter contribuído no sentido de ressignificar as simbologias acerca da população negra. Importante salientar que partimos do pressuposto que o preconceito e a discriminação ainda são determinantes nas relações sociais no Brasil quando se trata da população negra.

Entretanto para atender ao escopo da pesquisa, o resultado da análise das entrevistas realizadas com os três docentes que fizeram parte da amostra construída, que teve por objetivo elaborar a representação acerca do proposto pela Lei 10.639/03, focou-se as perguntas em torno das Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-raciais, apresentadas no Parecer CNE/CP nº 003/2004 (BRASIL, 2004), elaborado após a sanção da Lei em 2003.

#### **4.3.1 Professor José**

O professor José nasceu em Teófilo Otoni, nordeste de Minas Gerais em 1960. Veio para Belo Horizonte por volta dos 18 anos para estudar. Seu pai era negro e casou-se pela segunda vez com sua mãe, que é branca. Do primeiro casamento com uma mulher negra trouxe 7 filhos. Para José a resistência da família de sua mãe em relação ao casamento do seu pai se deve ao fato de ele ser viúvo e não em função de sua cor. Já a família de seu pai de origem negra foi mais resistente ao casamento inter-racial. Esse fato leva a mãe a criar os filhos de forma mais democrática, com um viés mais igualitário. Analisa que sua mãe esforçou-se em demonstrar que ninguém é melhor ou pior que o outro. São 12 irmãos, sendo que quatro faleceram ainda crianças e dos 8 que ficaram vivos, 4 são homens e 4 mulheres. O pai tinha dois empregos, trabalhava como mestre de obra e era funcionário federal na estrada de ferro Bahia/Minas. Seu pai faleceu quando ele tinha 2 anos. Após a morte do pai, sua mãe assumiu os cuidados com

a criação dos filhos como lavadeira e depois como salgadeira. Informou que só mais tarde a família pode gozar do benefício de aposentadoria do pai.

Enfatiza que durante sua infância em Teófilo Otoni, a convivência entre brancos e negros era harmoniosa. Segundo José, nesse período, não percebeu atitudes de discriminação de classe e nem de preconceito racial. Afirma que:

*Uma cidade muito boa, no sentido de infância, de infância boa. [...] você crescia tudo misturado. Não tinha esse negócio de fulano é rico, fulano é pobre, ciclano é menino de rua, não tinha isso. Ficava tudo junto.*

José atribui a presença dos padres como um dos motivos dessa harmonia social em sua cidade. Cresceu sob a influência do catolicismo e salienta que era praticante chegando a ser coroinha. Através de sua narrativa percebe-se que sua família gozava de certo prestígio social na cidade. Seu pai mesmo sendo negro, era muito respeitado profissionalmente em seu ofício como mestre de obra, e sua avó por parte de pai, era reconhecida como a melhor parteira da cidade, sendo homenageada com um nome de rua e ter sua história contada em um livro de memória da cidade. Esses atributos familiares podem ter contribuído para a inserção de sua família a uma convivência social sem conflito. Salienta que de fato não percebia discriminações e nem preconceito em função de sua cor. Para José a relevância da classificação girava em torno do nome da família. As famílias reconhecidas socialmente, consideradas “gente boa” não tinham problema de penetração social. Nesse sentido informa:

*Eles davam muito mais valor à questão da família do que questão étnica. Então, por exemplo, você era conhecido de que forma lá: às vezes você ia numa festa, alguém convidava, “ah, fulano de tal é de família tal, família Ferreira Costa, então todo mundo sabe que a família Ferreira Costa é gente boa, que eles são isso, aquilo, então você ficava. E não se era preto, branco, curió.*

A justificativa da relevância do nome da família em detrimento de comportamentos racistas, o que segundo José gerou relações raciais mais harmoniosas em sua cidade, assenta-se no projeto de cidade pensada pelo seu fundador. Sobre isso afirma:

*Eu atribuo muito à questão do ambiente em que você está vivendo. [...] É da importância da família para a cidade. Às vezes a pessoa pode ser pobre, mas é uma pessoa que ajudou na construção da cidade. Por exemplo, quando*

*Teófilo Otoni foi para lá, ele foi com antepassados meus. Que eram escravos que fugiram. Ele é um cara que vai pra lá e funda essa cidade com a intenção de fazer uma República. É uma idéia republicana. Tinha uma certa igualdade de condições. Então muitos escravos vão com ele, porque ele era republicano. E eles constroem a cidade. Escravos a maioria fugidos, alguns alforriados que não tinham muita alternativa. E vai todo mundo pra lá pra fundar a cidade.*

Essa origem da cidade para José modelou uma convivência social mais coletiva, o que permitiu às famílias brancas e negras conviverem sem o estigma do preconceito e da discriminação. Credita a chegada da televisão em sua cidade como elemento desestabilizador das relações sócio raciais mais harmônicas, na medida em que, retratava os negros em posições inferiores. Foi a partir desse fato que começou a ter noção das diferenças raciais. Afirma categoricamente que sua infância e uma boa parte da sua adolescência foram os melhores períodos de sua vida, pois em suas relações familiares, de amizade, namoro e escolares nunca sofreu preconceito ou discriminação em função de sua cor. No entanto, no final do ensino fundamental, ao passar a frequentar uma escola privada, relembra que existia apenas ele e mais um colega negro. Até então na escola pública afirma serem os negros maioria. Ao ser questionado sobre esse fato, se lhe chamou atenção de alguma forma, afirma que não. Embora ao longo de nossa conversa enfatizasse não ter percebido nenhuma atitude de preconceito de cor em suas relações, e que o diferencial entre as pessoas se dava em função da origem familiar a partir do trabalho praticado na construção da cidade, acaba por deixar escapar uma frase reveladora quando diz: “Não é que existia isso não, devia existir muito. Eu não tinha era um olhar para isso”. Em outra passagem, sobre sua vida social ao frequentar o “Palmeiras”, clube elitizado, revela que a presença de negros era mínima, tem lembranças de ver apenas uma família negra no espaço. Ao longo da narrativa deixa claro que no intercuro de suas relações sociais, em todos os espaços frequentados na cidade, nunca foi vítima de preconceito ou discriminação. Entretanto essas afirmativas encaminham a algumas questões: as relações raciais eram de fato mais harmônicas na cidade? Ou a sua família também foi vítima da ideologia do branqueamento? Todavia não foi possível apurar se em suas relações sociais e familiares o silêncio sobre o preconceito e a discriminação eram a norma. No entanto, ficou claro que o debate sobre questão racial não fazia parte da sua vida cotidiana. Pareceu-me que algumas particularidades de sua pessoa, como uma musicalidade nata, uma inteligência

privilegiada contribuíram muito para sua entrada no mundo branco. Dos oito irmãos apenas 3 cursaram universidade.

Em outra passagem embora continuasse afirmando que os conflitos entre brancos e negros não chegasse até ele, conta uma história emblemática:

*[...] o Agnaldo Timóteo quando morava em Teófilo Otoni, ele não conseguia frequentar o Automóvel clube, que era um clube de elite. E aí depois, quando ele volta como Agnaldo Timóteo, famoso, ele vai dar um show no Automóvel clube. Então ele contratou, fechou o clube, e só entrou pobre e preto.*

Frente a tais acontecimentos, não há como negar que a desigualdade racial marcava as relações sociais na cidade de Teófilo Otoni. Assim, transitar sem nenhum problema em todos os espaços sociais da cidade, e que atributos como honestidade e ser um bom trabalhador fossem mais relevantes na classificação sócio racial, nos remete a uma experiência particular de José. No entanto essa experiência não significa que relações raciais desiguais inexistiam na cidade, até porque José relata que existiam, porém ele não as enxergava. O que se verifica é que as relações mais harmônicas entre brancos e negros ficava restrita aos grupos mais desfavorecidos economicamente.

Fica claro que para José a questão racial e de classe não são diferenciadores nas relações sociais desiguais em nosso país. Trabalhar, estudar e alcançar um diploma podem para ele, ser um meio inequívoco de obter respeito social, e naturalmente ascensão social. Em se tratando de sua trajetória pessoal, sobretudo depois da morte de seu pai, o que ocorreu quando tinha apenas dois anos de idade, com a mãe assumindo as responsabilidades pela manutenção da família, e sua inserção muito cedo no mundo do trabalho para custear seus estudos e sobrevivência, o que se pode depreender é que para José a decisão de como vamos entrar no mundo é praticamente pessoal. Assim, contextos, sobretudo no que diz respeito à questão racial e de classe, não foram problematizados e considerados como fatores dificultadores no percurso de sua trajetória. Questionado se o diploma supera problemas de ordem racial e de classe, respondeu:

*Não é que supera, mas é um cartão de apresentação que hoje, de uma certa forma, separa algumas pessoas. “Eu acho que enquanto o nosso sistema penal separar isso vai ser bom: quem tem curso superior não pode ficar junto com o resto dos bandidos, porque esse cara pelo menos tem alguma coisa a mais que o outro.*

A história pessoal de José é indicativa de algumas questões que devem ser consideradas. Dentre elas uma inquietação necessária de investigação: o que carrega determinados indivíduos frente a contextos tão adversos sobreviverem, sobretudo, com certa dignidade? No caso de José, qual foi significado de passar incólume durante a infância e parte da adolescência no que tange a questão da cor? A família é fator indiscutível nos arranjos sociais, no entanto, há que se perguntar pela individualidade. Seria a subjetividade, uma marca individual, capaz de fazer diferenças? Quais? O quê?

José Chegou a Belo Horizonte quando terminou o ensino médio e estava com 18 anos. O objetivo era trabalhar e estudar. Como estudante, considerava-se um bom aluno, muito estudioso e gostava muito de literatura. Embora tivesse uma habilidade ímpar para a música, toca vários instrumentos, acabou por não seguir a carreira de músico por considerar o seu universo mal visto e de difícil acesso no que diz respeito à sobrevivência. Iniciou o curso de Matemática na Universidade Federal de Minas Gerais, mas não pode terminar porque precisava trabalhar. Na Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Belo Horizonte, hoje Universidade de Belo Horizonte, começou a cursar Matemática, mas acabou migrando para o curso de História, no qual se graduou. Foi contemplado com o crédito educativo, projeto ainda do governo militar para os grupos desfavorecidos economicamente. Estudou no noturno, pois desde sua chegada a Belo Horizonte ingressou no mundo do trabalho, exercendo a profissão de vendedor e depois balconista em lojas de equipamentos de som. Já no início do curso começou a trabalhar como professor na rede estadual de ensino de Minas Gerais. Mesmo cursando o noturno em uma faculdade privada, informa que teve poucos colegas negros. Quanto ao currículo embora tivesse uma disciplina sobre História da África, informou que foi muito superficial em função da forma como a professora manejava a disciplina. Dava um tratamento folclorizado e impositivo, e com isso gerou muito antipatia no meio estudantil. Foi agraciado por um dos professores o que lhe deu muito incentivo para seguir na profissão docente.

Concebe a educação, mesmo sob a era da informação como um lócus de importância fundamental no processo formador do discente e que ainda mantém o poder de mudar a realidade. Nesse sentido, pensa que a escola deve promover a indignação, aguçar os estudantes a pensarem em algumas coisas. Frente a tantas informações desconectadas, atribui à escola a função de assessorar a filtragem e reflexão desse universo. Analisa o professor como aquele que precisa entender e passar o conteúdo,

pois o conhecimento está posto, nos livros, internet e sendo assim não precisa produzi-lo. Assim se expressou:

*Todos esses alunos tem um celular que acessa a internet, independente de ser rico ou pobre. Mas se você olhar, 95% usa a internet só para acessar as redes sociais. E eu acho que a escola deveria entrar aí, pegar essa ferramenta e fazer com que o menino a utilizasse cotidianamente, até tomar gosto por isso, pra discutir outras coisas. Mas a escola se nega a isso, nós estamos conversando aqui e os caras estão lá em cima, dando aula e passando dever de casa.*

Como a escola está equipada com uma sala de computadores, o professor José acabou por assumir com suas turmas uma aula por semana para o ensino de informática. Trabalha com temas atuais.

Ao narrar com entusiasmo sua experiência em escolas privadas, explicita que o seu projeto de educação está muito ligado a esse modelo. No primeiro momento demonstra ser contrário a manutenção dos ciclos e defende a volta do sistema de seriação. Contudo, ao ser questionado sobre o modelo do Ciclo vigente na rede municipal de Contagem que, em tese, propõe uma outra forma da organização escolar, ao priorizar as diferenças no ritmo de aprendizagem e redefinir o papel do docente acerca da exclusividade de uma só disciplina decidir a vida escolar do discente, enfatiza que não é contrário ao projeto, mas que tem sérias restrições à forma como vem sendo implantado. Argumenta que o sistema de ciclo vigente na rede não forma alunos compromissados e competentes. Atribui isso ao que chamou de aprovação automática. Para ele a aprovação automática não exige nenhum critério de conhecimento e isso faz com que alunos não se responsabilizem pelo seu processo escolar e os professores pelo processo formativo. Interessante que a avaliação feita por José deixa claro que ainda predomina na escola uma cultura conservadora acerca do papel dos docentes. O docente ocupa o lugar do mestre, aquele que conhece e leva para seu aluno - tabula rasa -, todo o seu conhecimento. Seria o que Freire denominou de educação bancária, o aluno como depósito do conhecimento. Sobre isso afirma:

*[...] A questão que pega nisso ai é eu ter que convencer o colega que esse camarada merece seguir mesmo que não tenha tido a nota com ele. E aí você dá um poder muito grande pro professor e ele não tem condições de trabalhar com esse poder. A questão do ciclo pra mim tinha que ser pensada assim: nós vamos aprovar esse aluno, mas nós precisamos obedecer a alguns*

*critérios. Esse cara tem que estar com algum conhecimento prévio. Mas como é que eu vou ter a certeza de que o colega está fazendo essa averiguação? Então eu não tenho.*

Como solução, defende um controle maior sobre o trabalho docente e o retorno de um sistema de avaliação no moldes da seriação, sobretudo para avaliar o conteúdo disciplinar. Contudo, enfatiza que essa avaliação deve ser diagnóstica e não punitiva. Critica duramente a categoria como a responsável pelos equívocos cometidos em nome do sistema de Ciclo. Salienta que não se instrumentalizaram, não estudaram e a única característica que assimilaram de forma errônea foi o que chamou de aprovação automática. Também acredita que o aluno assimilou de maneira errada por achar que não precisa estudar. Sobre isso conclui:

*É nesse ponto que às vezes eu faço algumas ressalvas nessa questão do ciclo, porque o que aconteceu com o ciclo, nós temos que continuar fazendo as modificações necessárias na escola pública pra que isso seja uma coisa viável, no sentido de preparar o menino.*

Aponta a necessidade de uma conexão entre o conhecimento produzido na universidade e o trabalho desenvolvido pelos professores na educação básica, como forma de partilhar e enriquecer tanto a educação básica como o debate acadêmico. Defende a aplicação da Lei 10639/03 como instrumento gerador de posturas docentes contrários ao debate proposto e afirma:

*Isso que tá fazendo, olha que sensacional. Você está vindo aqui na escola, você vai acompanhar isso na escola, você vai ver que está extremamente lá no início, que a maioria das pessoas não vão dar nem o devido valor que deveria ser dado a essa questão, de levantar a questão do negro na história do Brasil... ela é muito mal colocada e quando você colocar de uma forma mais incisiva, tem uns olhares mais estranhos pra você: espera aí, você tá falando de que cara? Você tá querendo chegar aonde com esse papo aí? Porque tem pessoas aqui dentro que nos questionam inclusive em relação a isso. E às vezes pegam uns caras iguais a mim, meio radicais que falam assim: eu não sou a favor de cotas pra negro não. Eu sou a favor de indenização, eu quero indenização!*

Considera as Ações Afirmativas como uma política necessária e de tempo determinado. Credita a essas políticas a capacidade de habilitar as pessoas contempladas a compreenderem que morar com mais conforto, alimentar-se melhor, vestir-se com

mais dignidade é um direito, e a partir dessa consciência, passem a exigir a garantia e permanência desses direitos.

O professor José chegou à escola Ubuntu em 2008 com o propósito de debater o tema sobre a diversidade racial. No entanto, encontrou um grupo de professores contrários e reticentes ao debate em todas as suas abordagens. As relações interpessoais entre os docentes eram marcadas por pequenos grupos com pouco senso coletivo. Para ele alguns grupos consideravam seus conteúdos específicos mais importantes e com isso se sentiam superiores, afastando-se assim dos demais. Essa característica dificultou um debate mais consensual sobre o tema da diversidade, além do que, para José, há dificuldades de cunho pessoal e de conhecimento dos docentes para debaterem e aplicarem o tema. Afirma que há muita resistência e arremata: “É um grupo formador, mas é um grupo que deveria estar um pouco mais antenado nessas questões. E ele não se dá ao trabalho nem de discutir.” Frente a esse quadro José acabou por tomar a liderança nas discussões e junto à direção buscaram operacionalizar o processo de implementação das demandas raciais.

Em 2012, ao introduzirem o tema da diversidade étnica na proposta curricular da escola, as dificuldades relatadas vieram à tona em comportamentos explícitos ou velados, mas sempre contrários a implementação da Lei 10639. Relata que nesse período professores adoeceram e choros convulsivos foram presenciados nos corredores. Sobre essas reações José afirma categoricamente que atribui a esses comportamentos uma postura reacionária, pois para muitos docentes era perda de tempo trabalhar tal tema. Entretanto, enfatiza que começa a haver certa disposição no que diz respeito à aceitação do tema. Questionado se tantas reações negativas não podiam estar ligadas a dificuldades de conhecimento e informação sobre o proposto pela Lei, e a dificuldade em assumir publicamente essa lacuna, o que necessariamente não significa atitudes preconceituosas, José respondeu: “Eles não vão falar que não sabem. Uma só falou. Mas o fato de uma falar sinalizou pra gente o que o grupo queria falar. E eu falei isso pro diretor”.

Ora, essas dificuldades relatadas são reveladoras de como as subjetividades docentes interferem no processo educativo. Conhecendo o contexto brasileiro no que tange a questão negra, ora marcada por atitudes explicitamente discriminadoras, silenciosas e também veladas, torna-se necessário pensá-las como previsíveis e não



como objeto estranho. Nesse sentido o docente como sujeito social deve ser pensado também como agente que não passa incólume a tais subjetivações. Portanto longe de ser julgado como vítima ou algoz na efetivação de práticas educativas que exigem romper com representações que foram modeladas nos vários espaços sociais, e no caso da população negra, sempre negativas, é preciso investir em processos que contribuam para problematizar, e assim, quem sabe, ressignificar suas subjetividades. Com isso, busca-se dizer que a efetivação da Lei 10639 exige que se considere o docente como sujeito cujas idiossincrasias precisam ser consideradas e trazidas à tona, de modo que reflita sobre os contextos sociais e pessoais que possam ter contribuído para a modelagem de suas representações acerca da população negra. Compreender tais contextos pode permitir ao docente uma fenda, onde o estranho, no caso, a Lei, detone um processo que possa ressignificar suas representações enraizadas, contribuindo assim com a modelagem de representações favoráveis a atitudes menos preconceituosas e discriminadoras no que tange a questão racial. Junto à promulgação de Leis como a 10639, enquanto aparato jurídico fundamental nos processos de mudança de mentalidade, cujo conteúdo impacta diretamente o modo como concebemos o mundo a nossa volta, é preciso considerar as individualidades docentes para além de formas que serão preenchidas com novos conteúdos e assim ajustadas aos sentidos pretendidos. Na construção de significados, os indivíduos travam uma intensa luta entre o que está enraizado e o novo que o pressiona. Portanto, faz-se necessário emergir a tensão instalada para que se apodere das reflexões necessárias. Assim é relevante que repensemos a estrutura dos cursos de formação nos quais submetemos os docentes, pois não devemos considerá-los apenas como processadores de informações.

Com a chegada da atual vice-diretora e um novo supervisor o processo de implementação da Lei foi alavancado. O tema foi impresso nos documentos legais da instituição – Proposta Pedagógica – e o debate, mesmo que de forma ainda morosa, vem acontecendo. Assim se confirmam a importância dos grupos que assumem as demandas pedagógicas da instituição, no caso as direções, de modo a demarcar a identidade e os rumos da escola.

Aponta como medida para, pelo menos, pressionar o grupo de professores no processo de implementação da Lei, ações vindas tanto da secretaria de educação, que abriga um núcleo de relações raciais, como dos núcleos regionais de educação. Segundo José, esses órgãos são ausentes e sequer visitam a escola para conhecer os projetos

aplicados. Pensa ser necessário que esses órgãos atuem diretamente no processo de implementação da Lei agindo de forma impositiva e sugere que os cursos de formação sejam constantes.

Entende a Lei como um instrumento necessário para inserir a História dos negros e o debate racial na formação do país, de maneira que os alunos saibam de onde vieram e para onde possam ir. Defende seu caráter obrigatório para garantir sua efetiva implantação. Para sua prática, credita à lei o benefício de ampliar a materialidade, pois critica os livros didáticos por apresentarem o tema de forma pontual e desconectada. Em sua carga horária, que são de três aulas, reservou uma para desenvolver a História e a cultura afro-brasileira. De modo geral, afirma que os estudantes não gostam do tema. Os estudantes negros sentem-se incomodados, não se manifestam e costumam ficar em silêncio. Acha necessário criar uma empatia para que possam começar a gostar. Para tanto introduz o tema de forma a criar perplexidade e provocação, que acredita poder levar os alunos a começarem a pensar seriamente sobre a questão racial. Sobre isso aponta:

*Por exemplo, quando eu falo da questão do escravo, eu falo vamos fazer de conta que você está na sua casa, no computador, no facebook conversando com os amigos, e de repente você é abduzido por extra-terrestres e levado para um outro planeta e nunca mais vai ter acesso a nada que você tem, nem computador, nem amigos, nem família, nem nada... você só vai levar aquilo que você tem dentro de você. E o pior de tudo: você vai ser escravizado, apanhar se você não trabalhar, vai ser mal alimentado. Como você reagiria a isso: Com a perda de tudo o que era significativo para eles. E quando chega ao final da aula, já está todo mundo revoltado. O cara foi colocado num lugar que não tinha nada a ver com eles, com uma língua que eles não falavam, tinham que simpatizar com uma outra religião, rezar pra um outro santo, tudo aquilo que é contrário a natureza do individuo era imposto a ele. [...] Aí a gente coloca uma música pra ouvir, discutir, ver as reações...*

Como recurso para aprofundar e agregar informações mais atuais, normalmente utiliza filmes, reportagens e leituras na internet.

Diferentemente de sua infância e adolescência, acha que o racismo está mais visibilizado. Com isso, a questão estética no que diz respeito ao cabelo e a cor dos discentes afro-brasileiros na escola são as demandas que mais precisam de atenção, pois são sobre elas que ocorrem mais atitudes de preconceito e discriminação. Assim, pensa

ser importante fomentar a construção da identidade positiva de modo a permitir aos discentes negros terem orgulho de suas características físicas. No entanto, advoga cuidados de modo a não incentivar uma cultura de competição para evitar hierarquias entre os grupos sociais. Considera o funk um estilo musical próximo ao universo negro e, portanto, defende que a escola o acolha como manifestação legítima da cultura negra. Essa ação, segundo José, age no sentido de contemplar os discentes negros tornando o ambiente escolar mais receptivo às suas manifestações culturais, à sua identidade e corporeidade, e assim defende que faça parte das datas festivas. Embora a escola já invista no dia 20 de novembro (consciência negra), pensa que é necessário reservar todo o mês de modo a envolver de forma mais intensa toda comunidade escolar. Para os discentes, pensa que o Funk pode ser um instrumento valioso na medida em que os leva a conhecerem mais de perto um pouco da cultura afro, o que, acredita, pode levá-los a pensar sobre o cotidiano vivido pela maioria negra, contribuindo para o debate sobre o preconceito e a discriminação racial. Sobre isso José argumenta:

*Mas é isso que eles estão ouvindo. Então eu tenho que ouvir a música, ouvir alguma coisa que tenha algum valor pedagógico e tentar trazer, ou na pior das hipóteses, vou pegar um tema tipo consciência negra e falar: vocês vão produzir um funk em cima desse tema. Eles dão conta de fazer isso, vai sair coisas legais. Mas na hora de apresentar aqui vai ser uma problemática, porque vai ter resistência por parte dos professores, da comunidade.*

Na presença de situações que envolvem preconceito entre os discentes, afirma ser necessário demonstrar que o racismo é uma prática criminosa e que mais tarde poderá ser punido com a perda da sua liberdade.

Na investigação, partimos do pressuposto de que as relações sociais são marcadamente preconceituosas e discriminadoras em relação aos negros em nosso país. Nessa perspectiva buscou-se compreender a Lei como objeto que pressiona as representações instaladas dos docentes, denominadas como primárias, de modo a ressignificá-las, contribuindo dessa maneira com a modelagem de significados que acolham o proposto pela Lei. Para o professor José, a proposta da Lei não teve uma conotação de novidade, não agiu como objeto estranho às suas representações acerca do universo negro, pois já acolhia sem maiores dificuldades a sua proposta. Portanto o processo de familiarização da Lei ocorreu sem maiores tensões. Assim compreende-se que a Lei agiu no sentido de respaldar as suas representações, como mais um

instrumento agregador e ratificador das suas ações tanto pessoais quanto pedagógicas, no que tange a inserção da História e da Cultura afro-brasileira no processo escolar. Voltaremos a essa questão nas considerações finais.

#### **4.3.2 Professor Antônio**

Nasceu em Belo Horizonte, está com 58 anos, casado e tem duas filhas. O pai veio do interior, Monte Azul, próximo a Minas com Bahia e a mãe é natural de Belo Horizonte. O pai, militar do exército e a mãe funcionária pública. São nove irmãos.

A família de Antônio tem algumas peculiaridades que merecem destaque. Considerando que o pai nasce e cresce no primeiro quartel do século XX, de cor negra, em meio a um contexto histórico e cultural marcado pela ideologia do branqueamento e da degeneração do mestiço, é no mínimo surpreendente que ocupe as fileiras do exército chegando a sargento. A mãe por sua vez, branca, também nos surpreende, pois já na década de 1960, trabalhava, o que a destacava do universo feminino ainda predominantemente doméstico. Isso permitiu a família viver com certa comodidade, tinham empregada doméstica e frequentavam escolas privadas.

Sobre a consciência da cor do pai e o casamento inter-racial de seus pais, salienta que essa questão não fazia parte da rotina da família. Entretanto credita ao preconceito em relação à cor de seu pai o afastamento da família da mãe. O pai inclusive foi contra o seu namoro com uma moça negra. Embora o pai frequentasse um clube militar, não participavam das festas, pois para Antônio, “as pessoas não iam com a cara da família”. E arremata: “a maioria eram de brancos e nós negros.

Começou a atentar para o fato de ser negro e as possíveis atitudes de preconceito e discriminação na adolescência. Essa consciência iniciou-se na rua em conversas com amigos, de maioria branca, que relatavam o Movimento Negro norte americano. Essas conversas o levaram a ficar mais atento com as informações televisas. Com isso passou a acompanhar mais o processo dos direitos civis nos Estados Unidos. Sobre o preconceito ou discriminação vivenciado pela família, narra que era mais intenso em função da condição econômica e não da questão da cor. Sobre isso relata:

*Eu vinha de uma família onde pai e mãe tinha vencimentos mensais certos. E isso era raro. E na minha rua mesmo tinha comerciantes brancos que não*

*passavam de quitandeiros, porque em um mês ganhavam muito, nos dos outros nada... era um a pindaíba. E mesmo assim a gente sofria preconceito e não sabia o porquê. A gentia sabia que a nossa situação econômica era melhor, e de vez em quando apreciam os preconceitos inferiorizando quem tinha uma condição melhor do que eles. Então até aquele momento a gente não tinha noção de que aquilo era preconceito do branco com o negro. Mais tarde já com meus 12, 13 anos, conversando com dos amigos meus, vizinhos meus, um deles, mais velho um pouco, falou sobre o preconceito nos Estados Unidos. [...] E a partir disso, por incrível que pareça, aí que eu comecei a perceber que muitas das coisas que eu passava era por causa da negritude.*

Segundo Guimarães (2002, p.64), estatisticamente e sociologicamente está demonstrado que a pobreza atinge mais os negros do que os brancos, e de que há uma equivalência entre preto e pobre, e rico e branco, tanto no imaginário como na ideologia no país. Afirma haver um consenso tanto acadêmico quanto popular de que os pobres são pretos e que os ricos são brancos. Esse consenso assenta-se na ideia de que tais arranjos são heranças da escravidão e, à medida que o Capitalismo avançasse essas diferenças desapareciam. Assim a pobreza negra seria pura pobreza, e desse modo foi analisada como resultado do determinante classe social. Essa análise só foi questionada na década de 1980 com o Movimento Negro quando inseriu no debate das desigualdades sociais as desigualdades raciais, respaldados em estudos como o de Carlos Hasenbalg, que demonstrou que os negros vivem sob um ciclo cumulativo de desvantagens, as quais são causadas pelo preconceito e a discriminação. E em se tratando do Brasil, o caráter dessa discriminação, diferentemente de outros países, está diluído, numa série de características pessoais, de ordem atribuída, que impactam diretamente as condições de vida da população negra em todos os setores. E o que pior, está entrelaçado nas relações sociais, no imaginário e na ideologia de forma sutil, velada, a ponto de nem os negros perceberem tais comportamentos. Ora, é preciso que se compreenda que os negros também foram vítimas dessa ideologia, e como todo ser social, era natural que a absorvessem. Se a regra era o silêncio, as relações veladas e a imposição do branqueamento para fugir da exclusão, não há como culpá-los por negarem o preconceito de cor e a discriminação. Afinal, ter acesso ao que de melhor à sociedade oferece também é desejo e direitos dos negros. Assim, não fugindo a regra de análise do contexto social, o determinante classe social, tanto para Antônio como para sua família, foi central para explicar o tratamento diferenciado que recebiam em seu espaço social. Antônio deixou claro que tanto o preconceito como a discriminação que

acomete os negros no Brasil ocorre em função de sua condição econômica. Acredita que à medida que alcançarem melhores condições financeiras e passarem a ocupar espaços sociais predominantes brancos, ou seja, mais elitizados, garantirão uma aceitabilidade social menos preconceituosa e discriminadora. Assim, atitudes de preconceito e discriminação sobre os negros ocorrerão, sobretudo, no mercado de trabalho, quando passarem a disputarem com os brancos as mesmas ocupações, pois passarão a serem vistos como ameaça.

É interessante como a fala de Antônio confirma a importância dos grupos com os quais passamos a conviver, sobretudo em nossa adolescência, na formação de nossas representações. Nesse caso, em particular, a convivência com o grupo de amigos foi relevante para que Antônio iniciasse sua compreensão do processo preconceituoso e discriminador acerca dos negros. Sem menosprezar a importância das famílias no processo de socialização, entende-se que nossa formação fora desse grupo muitas vezes nos leva a rupturas capazes de interferirem, aprofundar ou ressignificar nosso entendimento do mundo.

Ao transferir-se para escola particular, durante o segundo segmento do ensino fundamental, passou a observar a ausência de pessoas negras, fato pouco comum na escola pública, onde até então, havia estudado. Com isso, afirma que passou a perceber as diferenças entre negros e brancos. Nesse período, salienta que passou a ser hostilizado pelos colegas com apelidos depreciativos. Assim se expressou:

*Foi bom porque eu tomei consciência de que eu era preto. E ao invés daquilo me jogar pra baixo, me deu força pra lutar. Comecei a ter orgulho da raça negra. E comecei a perceber quando eu era preconceituado, e, por incrível que pareça, até hoje, os outros me tentam preconceituar por eu ser negro. Aqui mesmo, você não pode marcar posição de liderança porque você é negro. Você não vê político negro. Quantos líderes de sindicato nosso são negros?*

Contudo, afirma que a influência de sua mãe e da religião católica o encaminhou para uma compreensão mais universal das desigualdades. Com isso, o debate das desigualdades raciais não foi um tema da composição da sua identidade racial.

Aos 22 anos começa a trabalhar como bancário e começa a cursar História na Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Afirma que sempre teve um fascínio

por esse curso. Durante a graduação, a questão do negro foi tratada dentro do parâmetro de classe social e na proposta curricular não foram ofertadas disciplinas que debatessem a questão racial. Já no terceiro período do curso começou a trabalhar como professor numa escola da rede estadual. Com isso acumulou a função de bancário e professor, assim passou a ganhar um bom dinheiro e gostou. As motivações que o levaram para a educação parecem se resumir à questão financeira. Durante sua narrativa nenhum outro motivo foi declarado.

Valoriza o tema da diversidade no espaço escolar, pois acredita que pode contribuir para diminuir o preconceito, sobretudo em relação aos negros. Sobre a Lei 10639, pensa que pode reforçar a cultura negra e assim a brasileira, de modo que a diferença e não a competição seja o mote do debate. Insere a Lei nas demandas sobre direitos humanos, de modo que abarque todas as chamadas minorias, negros, gays, gênero, indígenas etc. Caracteriza o tema da diversidade como anexo e o aplica de forma pontual, pois salienta que é muito conteudista. Valoriza sobretudo projetos voltados para o meio ambiente. Em sua prática, salienta que no início da carreira atuou de forma mais consistente no trato da questão racial. Relata alguns projetos desenvolvidos em outras escolas voltados para o tema da consciência negra. No decorrer da narrativa, comparou o racismo ao *bullyng*. Questionado se era possível diferenciar o racismo do *bullyng*, explicou que o racismo é mais sério, pois ao afirmar que todo negro é pobre, permite que seja dominado.

Atualmente se diz mais preocupado em desenvolver o conteúdo da disciplina para garantir aos estudantes fundamento para o ano seguinte. Para a escola pública defende um papel semelhante ao da escola privada, ou seja, centrada em conteúdos, pois assim garantirá para os alunos aprovação em vestibulares concorridos como o da Universidade Federal. Não acompanha o debate sobre o Projeto Pedagógico no que diz respeito às demandas da Lei. Enfatiza que está muito cansado e não tem mais preocupação com o tema da Lei. Assim se expressou:

*[...] Hoje eu não tenho mais não. Estou muito cansado, vem aí a consciência negra e eu estou fugindo disso. Eu já estou numa fase bem final mesmo. Estou contando o dia para ir embora e o que eu puder fazer para evitar trabalho, além daquele que a gente já tem dentro de sala de aula, eu faço. Estou sendo sincero.*

Para garantir a efetivação da Lei defende o aumento do número de aulas de História de maneira a ter tempo necessário para desenvolver todo o conteúdo proposto no livro didático.

Para Antônio, a Lei 10.639 não causou grandes impactos a ponto de ressignificar suas representações. Percebeu, inclusive, certo grau de rejeição a algumas de suas proposições. Segundo ele, o uso do termo afrodescendente pode negligenciar os descendentes indígenas e criar animosidade entre as etnias brasileiras. Embora em algumas passagens de sua narrativa, indicasse aprovação e necessidade de algumas demandas da Lei, como por exemplo, o princípio da diversidade étnica como característica central da sociedade brasileira, acaba por contradizer, na medida em que retomava a defesa da miscigenação como a melhor saída para a questão racial. Questionado se o princípio da miscigenação não encobre o preconceito e a discriminação já evidenciada pelos estudos desde a década de 1980 sobre os negros, apenas afirmou que se preocupava com a possibilidade de ocorrer em nosso país conflitos semelhantes ao que ocorreram nos Estados Unidos. Assim para evitá-los defendeu a miscigenação. Afirmou categoricamente não ter tempo em suas aulas para investir na aplicação da Lei. Muito ao contrário, demonstrou que tem muito conteúdo e aplicar a Lei incorreria em desvio, prejudicando seu andamento. Embora relatasse alguns projetos desenvolvidos sobre a consciência negra, o que não ocorreu na Escola Ubuntu, uma das datas simbólicas propostas pela Lei, para a valorização da história e cultura afro-brasileira, deixou claro em sua narrativa, que sua análise sobre o racismo se circunscreve as demandas do determinante econômico, qual seja, a destituição material a que estão relegados a grande maioria negra. Evidenciou-se que entre o professor José e Antônio há diferenças de contextos sociais que foram definitivas nos arranjos de suas representações, dentre elas a família. Voltaremos a essa questão nas considerações finais.

#### **4.3.3 Professor José Antônio**

Cabe registrar que boa parte da entrevista foi feita via e-mail. Isso resultou em uma conversa quase monológica. O sujeito com ele mesmo. Notou-se pelas respostas do professor que não havia muito interesse em narrar mais amiúde sua trajetória pessoal. No caso da investigação, resgatar o contexto pessoal dos sujeitos era fundamental para



traçar sua representação no que tange a questão negra. Os contextos pessoais e sociais são determinantes na modelagem de nossas representações. No entanto em função da respostas concisas do professor, não foi possível uma interpretação mais acurada. Assim, em pesquisas dessa natureza, são fundamentais o contato face a face, o que inegavelmente não pode ser alcançado pela via tecnológica. O pesquisador de fato promove um estado de comunicação real.

Nasceu em São Gonçalo do Pará, Minas Gerais em 1966. Sobre sua família informou apenas que são oito irmãos e os pais estão vivos. Profissão dos pais, irmãos, credo religioso, ligações com movimentos sociais não foram dadas. Informou que sempre teve amigos negros e que mantém algumas amizades há mais de duas décadas. A educação básica foi feita em escolas públicas. Afirma que não tem lembranças de fatos preconceituosos e discriminadores envolvendo colegas negros. Na universidade salienta que a questão negra sequer era discutida quando se formou em 1989.

José Antônio graduou-se em Geografia. Trabalha na rede municipal de Contagem há 19 anos. Na escola Ubuntu há 7 anos. Como já informado, embora a Lei 10639 especifique a História, a Educação Artística e a Literatura como disciplinas obrigatórias para sua efetivação, devido à necessidade de organização curricular na carga horária para atender tanto aos docentes como a efetivação da Lei, acabou por assumir duas turmas nas quais desenvolve a temática racial. No projeto da escola, a professora de arte ficou responsável pela implementação da Lei em todas as turmas com as quais trabalha. Como duas turmas ficaram descobertas, o professor José Antônio assumiu a tarefa que até então seria da professora de artes.

Considera importante respeitar o tema da diversidade no contexto escolar em função da mistura de raças e culturas na sociedade brasileira. Sobre isso afirma:

*[...] mais que respeitar, contribuir para fazer valer as diferenças em todos os gêneros dentro e fora do aparelho escolar. Acho ainda que, como profissional da educação, devo contribuir dentro das minhas possibilidades e capacidades para construir o entendimento de que a alteridade pressupõe, antes de mais nada, uma relação e não uma barreira.*

Valida as políticas afirmativas na promoção da igualdade racial. Defende que a escola como centro de formação deve disseminar informações e conhecimentos que propicie a construção de uma sociedade mais democrática, em que a igualdade de

oportunidades seja uma característica comum a todos os cidadãos, independente de sua origem racial.

Atribui à escola um papel relevante e necessário no debate da desigualdade racial. Defende como educador, que a escola acompanhe a evolução da sociedade. Para tanto, enfatiza que os currículos precisam ser modificados à medida que a sociedade muda. Nesse sentido, teoriza que é função da escola aplicar a Lei e, sendo assim, deve discutir o papel do negro na construção da sociedade brasileira assumindo esse debate, visando modificar o perverso tratamento que, ainda hoje, segundo ele, os negros são submetidos nos mais diversos setores da sociedade brasileira. Assim se justificou:

*O Brasil é um país de mestiços. Em algumas regiões do país, a população afrodescendente chega a ser maioria. Houve uma história e o elemento negro deu enorme contribuição na formação do país. Seria comprometedor desconsiderar a importância da consciência negra, dentro ou fora das instituições de educação. Todo aluno deve ser bem tratado, independente de qualquer aspecto. O respeito às diferenças, repito, deve ser à base das relações entre professor e aluno. Em sala de aula, nunca houve um atrito envolvendo a questão racial. Isso em 19 anos de exercício profissional.*

Todavia afirmou desconhecer, em uma parte da entrevista que foi gravada, tanto as discussões de cunho mais coletivo acerca da Lei quanto a proposta pedagógica que imprimiu a sua aplicação na escola. Não foi possível precisar se a falha recai sobre o professor ou sobre a direção e os pedagogos. Considerando o papel do pedagogo, que tem por fim aglutinar o coletivo da escola para as demandas pedagógicas, pode-se inferir que não há um canal de comunicação adequado, ou mesmo que sequer há uma construção coletiva nesse sentido. Já nas respostas enviadas por e-mail, informou que a escola conta com um projeto pedagógico, que a cada ano, é discutido coletivamente. Nesses encontros, são propostas ações que atendem a Lei 10.639, e no decorrer do ano letivo alguns professores desenvolvem as atividades. Ora, essa dubiedade nos encaminha para pensar que de fato não há na escola um movimento coletivo que congregue a aplicação da Lei, apesar de estar impressa na proposta pedagógica. Interessante apontar que um dos professores de História pesquisado, naturalmente responsáveis pela aplicação da Lei, até pelo proposto em seu conteúdo, não a aplica. Nesse caso o arranjo encontrado pela escola, que inclui o professor de geografia como um dos responsáveis, pode ser uma alternativa que demonstra que há preocupação em

garantir a aplicação da Lei, e, ao mesmo tempo, a falta de disposição daqueles que deveriam cumprir esse papel.

Nessa perspectiva para José Antônio é dever da Escola Ubuntu aplicar a Lei, sobretudo porque seu alunado, embora grande parte não apresente dificuldades econômicas, é composto em sua grande maioria por afrodescendentes. Em 2009 foi sorteado pela Prefeitura de Belo Horizonte para fazer um curso de pós-graduação na Universidade Federal de Minas Gerais, acerca da lei 10639/2003. Enfatiza que através do curso – Uma Introdução à Lei 10639/2003 – fundamentou seu entendimento acerca da questão racial, o que lhe permitiu aprimorar seu desempenho pedagógico.

Percebeu-se em José Antônio um comprometimento com a aplicação da Lei. Suas aulas com as duas turmas são bem organizadas, prepara textos sobre o racismo, promove atividades mais lúdicas onde apresenta poetas africanos, a fim de trabalhar a cultura e assim desenvolve atividades onde os estudantes leem, discutem e produzem textos coletivamente. Com as datas comemorativas propostas pela Lei, faz discussões em sala e quando é possível, participa das apresentações para a comunidade escolar. Há um investimento em apresentar para os estudantes a história e cultura africana. Assim se expressou: [...] “Uma coisa que para mim é clara, é que eu tenho que forçar o meu aluno a falar mais sobre esse assunto. E deixar de ser ouvinte e falar”.

Sobre o debate em sala a respeito da construção da identidade racial positiva e mesmo sobre o período da escravidão informou que ainda é muito tenso. Normalmente os alunos silenciam. Assim se expressou:

*Ele não verbaliza que é afrodescendente, não fala que ele é negro. Geralmente, quando vem aquele momento da aula em que você vai discutir as questões de racismo na comunidade [...] Quando é um aluno que tá relatando, baixa um silêncio mortal em sala de aula. Quando você fala na escravidão, você tem que centrar na discussão. Falar do elemento negro em todo esse processo, e se tem um elemento assim em sala de aula, baixa um silêncio que eu chamo de mortal. É como se você tivesse falando e o afrodescendente que tá ali na sua presença tivesse sentindo.*

Observa que a questão racial não representa um empecilho nas relações interpessoais na escola e afirma não ter conhecimento de atrito envolvendo preconceito racial. Entretanto, pensa que esse silêncio não exclui brincadeiras de cunho racista entre

os alunos em outros espaços da escola, apenas não levam reclamações para a direção e os professores. No entanto, reiterou em várias passagens, que no contexto da sala de aula não ocorrem comentários ou brincadeiras depreciativas. O silêncio é a norma.

Nessa passagem há várias questões que precisam ser problematizadas. O que pode significar esse “silêncio mortal” entre os alunos nas discussões em sala de aula? Como a questão racial pode não ser um empecilho nas relações entre os estudantes, quando o silêncio é a norma no trato do debate racial? Afirmar que o preconceito não faz parte das relações entre os alunos, e, ao mesmo tempo, que existem brincadeiras racistas, que apenas não são publicizadas, é no mínimo contraditório. O silêncio pode evidenciar dificuldades no tratamento da questão racial, pois assumir a negritude equivale a se ver subsumido em estereótipos perversos e desqualificadores, tanto fenótipos como pessoais. Se assumir negro é assumir toda uma história de luta e resistência, mas é também assumir uma existência de dores e exclusão. Desconstruir esse enraizamento exige do sujeito uma travessia interna, individual, que se inicia com ele mesmo. Processar a construção histórica e simbólica que os submeteu ao preconceito e a discriminação é o primeiro passo de ruptura para se abrir a novas simbologias. Contudo apoderar-se apenas das informações e do conhecimento histórico às vezes não é o suficiente. Cabe ao professor criar mecanismos que, junto ao discurso do conhecimento, possibilite ao aluno vivenciar, emocionar e assim sentir o que é viver sob o preconceito e a discriminação, no caso, como negros. Penso que nessa fase, a arte, em especial o cinema, pode ser muito fecundo. Cabe ao docente que trabalha com questões tão sensíveis e caras as pessoas, ter esse cuidado, se não continuará apenas a compartilhar informações que não surtirão muito efeito, ao contrário, podem até contribuir para a cristalização dos estereotípicos, preconceitos e discriminações. Contudo, há que se perguntar se o docente está apto a tal tarefa. E mais, como os nossos cursos, tanto de formação inicial e continuada compreendem o docente. Ora, o docente, para além de ser um processador e repassador de informações, também é resultado de subjetivações, assim não escapa as armadilhas do processo histórico e cultural. Por isso, antes de serem analisados como vítimas ou algozes, é aconselhável que se considere os seus contextos formadores, de modo que, ao exercitarem suas singularidades possam compreender suas dificuldades em exercer uma prática pedagógica mais humana, livre e transformadora. Assim, penso que cabe aos nossos formadores considerarem o processo subjetivo dos docentes.

O contato com José Antônio foi marcado por conversas mais técnicas. Sua maior preocupação foi demonstrar didaticamente como aplica a Lei. Muito generoso em apresentar o material de trabalho que desenvolve em sala de aula, trouxe os textos, cadernos dos alunos e narrou detalhadamente como desenvolve o trabalho. Observou-se sua ausência tanto na sala dos professores como em algumas reuniões coletivas. Há uma disposição pedagógica em aplicar a Lei, mesmo que de forma mais didática e circunscrita em sala de aula. Notou-se pouco envolvimento em atividades extra-classe, como por exemplo, a semana da consciência negra. Contudo movimenta-se com seriedade em torno do proposto pela Lei.

#### **4.3.4 Lugares de rupturas e continuidades na construção das representações**

Como vimos os espaços socializadores considerados comuns tanto para José e Antônio, situados no plano social e cultural, foram decisivos e permanentes na constituição de suas representações acerca do racismo. Já em relação ao professor José Antônio não foi possível uma análise mais detalhada neste aspecto em função de sua narrativa mais concisa. A economia de sua narrativa dificultou a captura de elementos que nos permitissem aprofundar em nossas inferências.

Percebeu-se tanto para o professor José quanto para Antônio, que a família nuclear foi determinante na configuração de suas concepções e, conseqüentemente, nas posturas ao longo de suas vidas. Em suas narrativas evidenciaram as influências permanentes dos pais, ora no que tange ao caráter, princípios, relacionamento humano e claro, a compreensão de como agirem e se inserirem socialmente a partir da cor. Mesmo sendo filhos de casamentos inter-raciais e narrarem o distanciamento das famílias de suas mães, que eram brancas, do convívio cotidiano, não reconheciam nesses fatos atitudes de preconceito e discriminação, pelo menos até à adolescência.

O discurso dominante no meio familiar tinha por base a ideia genérica de que todos somos iguais, fundamentada nos princípios do Catolicismo, religião na qual se formaram. Nessa perspectiva, estavam ausentes temas como o preconceito e a discriminação racial. No relacionamento familiar de ambos, a postura adotada em

relação à cor foi à adoção do silêncio. Essa, como atitude cotidiana, em um país cujas relações sociais são comprovadamente desiguais racialmente nos colocam algumas problematizações. Qual o significado desse silêncio? Negação? Omissão? Escolha? Alienação?

Considerando o contexto histórico, político e cultural, o silêncio poderia ser uma forma de evitar as dificuldades inerentes ao assumir-se como negro. A assunção da negritude requer rupturas nada fáceis. Dentre elas, ser contra um imaginário dominante em que ser negro é ser herdeiro de uma condição subumana, coisificada, destituída de humanidade. Ora se pensarmos que foi a partir do final dos anos 1970 que o Movimento Negro retoma de forma contundente as críticas contra o mito da democracia racial, denunciando as condições de vida e o preconceito como componentes da sociedade brasileira, assumir questionamentos mais críticos nos anos de 1960, sobretudo no contexto da ditadura militar, era uma tarefa hercúlea. Além disso, essas famílias também estavam submetidas à ideia da miscigenação como máxima da ideologia da democracia racial enquanto mito fundador das relações sociais e raciais no país. E como sabemos escapar aos grandes modelos coletivos que dão sentidos as nossas experiências não é tarefa pequena.

Contudo, essa escolha, educar os filhos a partir do princípio religioso, de sermos todos iguais, não significa necessariamente a não percepção pelos pais do preconceito em função da cor. Ao contrário, sabedores das dificuldades impostas a partir da cor, e compreendendo que as poucas oportunidades, acentuadas a partir da intensidade da desigualdade de classe se dariam no mundo branco, podem ter feito a opção pelo silêncio. Silenciar-se pode ter sido e ainda pode ser uma estratégia de sobrevivência. Assumir-se diferente em meio ao discurso da igualdade onde a diversidade cultural, racial e de gênero era praticamente inexistente, era fazer emergir, sem aporte, sobretudo político, questões ainda moralmente desconsideradas.

Isto posto, observou-se que ao longo da narrativa de José e Antônio, mesmo apoiando os princípios da diversidade, ainda mantêm vivo o discurso de que todos somos iguais. Mesmo confrontados com os dados, com o discurso do Movimento Negro, acerca da dupla desvantagem dos negros, que agrega a pobreza à discriminação de cor, em relação aos brancos pobres, percebeu-se certa resistência em criticarem de forma mais contundente o mito da democracia racial, além de advogarem em favor da

miscigenação como a melhor saída para as relações sociais e raciais em nosso país. Ora, a miscigenação como solução para as demandas raciais só pode ser aventada quando a desigualdade racial deixar de ser um fator de exclusão, preconceito e discriminação sobre a população afro-brasileira. Até que isso ocorra, falar em miscigenação é compactuar com a ideologia do branqueamento, e assim ser cúmplice do discurso e ações que obstinadamente buscam apagar a rica e bela participação dos negros na história, cultura e composição deste país.

Assim para ambos, a herança familiar agregada ao discurso religioso acabou por amortecer um posicionamento mais contundente no que diz respeito às demandas raciais. Enfatizaram que o princípio da igualdade de cunho religioso e ratificado pelas famílias teve um impacto significativo na composição de suas representações. Com isso é possível afirmar que o discurso religioso foi sem dúvida um espaço socializador dos mais relevantes na medida em que demarcou a formação de suas identidades. No entanto, como narrado em suas entrevistas, isso não significou que não fossem submetidos a situações de preconceito e discriminação. Foi a partir da adolescência, munidos de fundamentos mais críticos, que puderam perceber comportamentos discriminadores por parte das pessoas no entorno familiar.

Por mais paradoxal que pareça, a chegada da televisão na vida de José foi desencadeadora de rupturas. Isso se deu em virtude dos lugares sempre subalternos ocupados pelos negros nas telenovelas. Para ele, essas imagens contradiziam o seu universo e assim começou a ter um olhar mais atento frente aos fatos do seu cotidiano relacionados aos negros. Na década de 1970 passou a tocar nas noites em Belo Horizonte assumindo o estilo *Black Power*. Contudo, durante o dia mantinha sua cabeleireira às escondidas no hospital onde trabalhava. Com isso, embora em sua adolescência se aproxime mais do universo negro, não foi possível capturar uma aproximação mais aprofundada as demandas já ensaiadas pelo Movimento Negro nesse período.

Já Antônio aponta como ruptura ao discurso familiar e religioso os relacionamentos entre colegas na adolescência. Foi através das conversas com esse grupo que tomou conhecimento do Movimento pelos Direitos Civis nos Estados Unidos. Com isso, passou a buscar mais informações, sobretudo através do

telejornalismo. Assim, iniciou um processo de tomada de consciência sobre a desigualdade racial.

José Antônio afirmou que desde a infância sua convivência com pessoas negras transcorreu sem a presença de comportamentos racistas. Salaria que não tem lembranças envolvendo atitudes de preconceito e discriminação. Não foi relatado nenhum conflito nesse aspecto. Quanto à família como já informado não foi possível uma análise mais acurada em função do pouco material apresentado na entrevista.

Observou-se que José e Antônio partilham a máxima de que todos somos iguais para além das diferenças raciais e de gênero, por exemplo. O que levou a essa convergência com tamanhas diferenças de contextos? José nasceu e viveu até à adolescência no interior de Minas Gerais. Mudou-se para Belo Horizonte na juventude. Antônio desde o nascimento vive em Belo Horizonte. José foi criado pela mãe, cuja renda era adquirida com trabalhos sem qualificação. Já a família de Antônio tanto o pai como a mãe tinham profissões mais liberais. O pai sargento do exército e a mãe funcionária pública. José como a maioria dos imigrantes veio para Belo Horizonte em busca de trabalho e estudo. Antônio embora tenha começado a trabalhar cedo, o que parece ser a norma das famílias de sua época, não tinha por obrigação o auto sustento. Percebeu-se que se originou no discurso religioso associado ao reforço familiar. Ambos tiveram uma convivência muito próxima e significativa com a religião, no caso a católica. José chegou a ser coroinha e conviveu de forma intensa com os padres de sua cidade. Antônio participou das pastorais da juventude. Ambos enfatizam que essa convivência foi sobremaneira importante em suas formações humanas. José ao contrário de Antônio, reafirma ao longo de sua narrativa que sua mãe teve um papel de destaque neste aspecto, pois discursava cotidianamente que não existiam diferenças entre as pessoas, todos eram iguais. Não há estranheza no processo de formação humana de José e Antônio a considerar que os espaços formadores predominantes de suas gerações se davam nesses universos, sobretudo, se considerarmos os anos de 1970 no Brasil sob o regime militar que cerceou a todo movimento político e cultural por considerá-los subversivos. Como se sabe, só a partir da década de 1980 é que iremos assistir e retomar os movimentos sociais, inclusive o Movimento Negro que fará emergir o discurso da diversidade cultural e o ativismo contra o preconceito e a discriminação. É a partir desse



período que serão disponibilizados de forma mais contundente outros símbolos para redimensionar o conhecimento e o entendimento acerca do racismo no Brasil.

Nessa ótica, embora as trajetórias pessoais e escolares de José e Antônio não tenham disponibilizado simbologias diretivas no acolhimento positivo do universo negro, notou-se uma predisposição humana no reconhecimento do outro. Havia uma sensibilidade em reconhecer o outro como parte importante dos relacionamentos, quando da disseminação da ideia de que todos somos iguais. Esse olhar para o outro abre uma fenda simbólica para a entrada daqueles que não se enquadravam no universo homogêneo e dominante do imaginário social e cultural brasileiro. Assim, à medida que o discurso da diversidade cultural avança, sobretudo em relação aos negros, esses docentes não terão grandes dificuldades em assimilá-lo. Como já informado, o maior impacto sofrido por eles, na mudança de suas atitudes em relação ao universo negro e aplicação da Lei nas demandas cotidianas da escola se deu em suas trajetórias profissionais. Mesmo com atuações tão distintas entre ambos, e Antônio ter afirmado categoricamente que não aplica a Lei e apresentar as justificativas, percebeu-se uma disposição positiva para a temática racial e a defesa da necessidade de sua implementação.

Particularmente, o professor José incorporou as demandas da Lei em suas ações pedagógicas sem dificuldades. Além de aplicá-la de forma mais organizada em sala de aula, lidera as discussões em torno de sua aplicação na escola como um todo. Acompanha as reuniões, apresenta propostas e faz defesa veemente da sua necessidade no processo escolar. Nesse sentido, a penetração da Lei ao universo representacional de José ocorreu sem maiores conflitos.

Antônio, embora afirme que não tem mais interesse nesse debate, salienta que está muito cansado, em função de quase 30 anos de trabalho, mas não nega a importância da Lei. Com isso, não se pode afirmar que a Lei constitui suas representações. Interessante notar que José tem 28 anos de trabalho e em momento algum demonstrou indisposição para desenvolvê-lo. Portanto, cabe uma problematização: até que ponto o tempo de trabalho é impeditivo na atuação comprometida do docente?

Já a efetivação desenvolvida pelo professor José Antônio volta-se mais no atendimento à proposta pedagógica da escola. Contudo, percebeu-se que não tem maiores dificuldades em lidar com suas demandas e esforça-se em aplicá-la com seriedade. Também construiu sua disposição na aplicação da Lei na sua formação profissional, como já comentado.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa buscou apreender a dimensão simbólica que vem orientando o comportamento e as disposições dos docentes na implementação da Lei 10639/03, de forma a identificar se está se constituindo em redes simbólicas estruturadas em torno do respeito e reconhecimento da história e da cultura afro-brasileira no espaço escolar. A apreensão dessa dimensão perpassa os investimentos cognitivos e afetivos feitos pelos agentes sociais participantes da objetivação institucional da Lei. Desse modo a dimensão jurídico/institucional não é suficiente para capturar as transformações operadas, pois essas ocorrem num nível mais profundo da cognição, o das atividades simbólicas.

Para além dos aspectos legais e formais dos sistemas, o universo pedagógico exige referências a tensões, as subjetividades, as relações interpessoais e intersubjetivas apreendidas dia a dia do processo escolar. Entre a obrigatoriedade da Lei, os cursos de formação inicial e continuada, os debates, os seminários, os docentes cotidianamente comunicam suas ideias, crenças e valores muitas vezes demarcados por preconceitos e discriminações, e que nem sempre, aquelas ações (leis, decretos) são suficientes para empreender as modificações esperadas. Nessa perspectiva, a compreensão da dimensão subjetiva, no sentido de analisar como e o porquê os docentes fazem certas escolhas e interpretações, que expressam valores, crenças e ideias e se desdobram em comportamentos e atitudes na efetivação de determinados projetos, torna-se relevante no estudo da construção de realidades nos processos escolares.

Para as pessoas acolherem mudanças acerca da reelaboração de concepções e posturas é necessário ter um perfil, o qual é construído ao longo da existência em espaços socializadores como a família, a vizinhança, a escola, o espaço de atuação profissional, os movimentos sociais. Esse perfil que se constitui no enraizamento de ideias, crenças, valores e afetos, e que podem se expressos nos discursos e comportamentos, modelam as representações que orientam os sujeitos no seu dia a dia. As representações como conceitos, explicações e afirmações com as quais interpretamos e construímos as realidades sociais são combinações de diferentes questões ou objetos, segundo uma lógica própria, em uma estrutura globalizada de implicações, para a qual contribuem informações e julgamentos valorativos colhidos nas mais variadas fontes e experiências pessoais e grupais. Nessa perspectiva, para conhecer tais fenômenos,

ocupa-se um território de dupla natureza – psicológica e social - pois as pessoas além de processarem informações e portarem ideologias e crenças coletivas, são pensadores ativos que, frente aos inumeráveis episódios cotidianos de interação social, produzem e comunicam suas próprias representações e soluções específicas para as questões que se colocam a si mesmas.

O escopo da investigação foi apreender a representação docente como pensamento constituído e estruturado, e não explicitar os determinantes sociais que possam ter dado sentido às suas experiências e assim modelar suas representações. No entanto apreender a dimensão do pensamento estruturado, considerando que são processos indissociáveis, acabou por nos impor, incondicionalmente, os processos estruturantes que a tornaram possível. Para tanto, buscou-se apreender os determinantes sociais através das trajetórias pessoais, escolares e profissionais dos docentes.

Á exceção do professor José Antônio, como já explicitado, que não proporcionou uma narrativa mais detalhada acerca da sua trajetória pessoal e escolar, os outros dois professores foram muito generosos nesse sentido. Percebeu-se que o perfil mais acolhedor e sensível de José e Antônio às demandas da Lei 10639 foi moldado também pelas suas trajetórias pessoais. Sem dúvida, foram espaços socializadores decisivos e determinantes na formação de ambos.

A trajetória escolar dos três docentes não disponibilizou, sobretudo na graduação, disciplinas curriculares acerca do tema do racismo ou diversidade cultural. Foram cursos cujo debate teórico se deu em torno das diferenças de classe. Sem muita novidade, até porque os cursos de História dos anos de 1980 estavam passando por reformas curriculares em virtude da retomada do processo democrático, depois de mais de 20 anos de ditadura militar em nosso país, que impôs uma reforma educacional cujos cursos das ciências humanas foram desmontados. Foram categóricos em afirmar que a graduação não contribuiu para uma tomada de consciência acerca do debate racial. As demandas já inauguradas pelo Movimento Negro não alcançaram as instituições nas quais se formaram.

Nessa perspectiva, pode-se pensar que para os docentes de nossa investigação o contato com o debate racial se dá, sobretudo, na atuação profissional. Embora as pesquisas sobre a Lei 10.639 venham apontando a pouca ou quase nenhuma efetivação

de sua implementação na educação básica, percebeu-se que esse pouco se deve a movimentos encabeçados ora pelo sistema no qual o docente está inserido ou em decisões isoladas feitas pelo próprio docente. Com isso, é preciso considerar que embora os sistemas de ensino ainda deixem a desejar no que diz respeito aos investimentos na garantia da efetivação da Lei, pois sabe-se que ainda não há políticas permanentes e sistematizadas nesse sentido, há um movimento, mesmo que pontual, com vistas a obrigatoriedade da Lei. Embora a Lei seja obrigatória e esteja inserida no aparato jurídico de maior poder no país, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9394/96 ainda é dependente dos projetos educativos dos governos locais, tanto municipais quanto estaduais. Na rede municipal da cidade de Contagem, onde foi feita pesquisa, houve um investimento pela Secretaria de Educação nos (oito) últimos anos. Foi criada uma coordenadoria de Promoção da Igualdade Racial no mandato de Marília Campos, cuja atuação foi significativa. Nesse período, foram ofertados cursos de formação, investimentos para a compra de material didático e para-didático para o acervo das bibliotecas. Atualmente, funciona a Coordenadoria de Educação Continuada, Alfabetização de Adultos Diversidade e Inclusão, embora sua atuação ainda não se fizesse presente no processo escolar.

Entretanto, observa-se uma dependência direta entre a aplicação da Lei e a predisposição subjetiva do docente. A sua obrigatoriedade e os investimentos levados a cabo pelos sistemas, como se sabe, não vem garantindo a sua efetivação. Claro que não estamos a defender a desresponsabilização dos sistemas nesse processo. São necessários e devem ser permanentes e assumidos como política pública de importância inegociável. São instâncias substanciais na apresentação e propagação de ressignificação simbólica. Nesse sentido, disponibilizam signos que agem no sentido de impactar representações enraizadas, que de maneira geral, apresentam a história, a cultura e a identidade negra de forma estereotipada, folclorizada e como contribuições de segunda categoria.

No entanto, observa-se que esses investimentos costumam ser obstaculizados pelo docente. Esse acaba por ser uma das barreiras principais a efetivação da Lei. Assim pergunta-se o porquê desses comportamentos. Apostando na construção das subjetividades docentes como uma dimensão explicativa, através das representações enraizadas, a partir de suas trajetórias pessoais, escolares e profissionais buscou-se na investigação algumas respostas. Observou-se que apesar da importância e necessidade

dos investimentos feitos pelos sistemas na apresentação de informações, novos conhecimentos gerados pela academia e dos dados que demonstram uma realidade objetiva, irrefutável, ainda se depara com questionamentos e resistências que negam a Lei como instrumento gerador de relações raciais ressignificadas no trato do preconceito, discriminação e desse modo, contribuir para o recuo das desigualdades raciais na escola.

Assim, as representações primárias forjadas ao longo das trajetórias agem no sentido de acolher ou não o proposto pela Lei. Com isso nem sempre o novo, que é processado como o estranho, alcança, transforma e se ancora sob o que está representado, muitas vezes marcadamente preconceituoso e discriminador. Nessa ótica, apostamos ser conveniente permitir ao docente exorcizar os processos sociais, culturais e políticos nos quais forjaram suas representações, de maneira a entender sua própria subjetividade como espaço de negação ou acolhimento ao proposto pela Lei. Com isso o docente poderá pelo menos problematizar as suas representações instaladas e refletir nesse sentido. Compreender que os significados que atribuímos à realidade dos negros são resultados de contextos pessoais, grupais e de macro estruturas disseminadores de simbologias negativas. Vasculhar crenças, valores, afetos, imagens, opiniões e informações para então relativizar e amaciar a subjetividade ao novo que se propõe. Novas informações serão matéria prima das representações à medida que forem processadas e internalizadas. Assim acredita-se que o docente antes de ser uma forma a ser preenchida, necessita ser pensado em sua subjetividade que pode ou não abrir-se ao novo. Para tanto, torna-se relevante que os cursos de formação inicial e continuada considerem essa dimensão da formação docente.

Isto posto, de maneira geral, a aplicação da Lei na Escola Ubuntu ainda é incipiente. Apesar de estar registrada na Proposta pedagógica não alcançou o coletivo de professores. Também não se percebeu um consenso entre os responsáveis pela sua aplicação na escola. O trabalho ainda é marcadamente isolado e muito questionado. A preocupação predominante entre o grupo de professores incide sobre os conteúdos das disciplinas. Isso resulta em individualismo pedagógico e disputa no sentido de hierarquizar os conteúdos. Nesse sentido a investigação corroborou na problematização proposta. O aspecto jurídico/institucional da lei não é suficiente para consolidá-la no cotidiano escolar. É dependente da dimensão subjetiva dos agentes envolvidos, pois são

os valores e os afetos que em última instância construirão as condições pedagógicas necessárias a sua efetiva implementação.

Diante do exposto, a escola, sobretudo aquela, cujo alunado em sua maioria é constituído de afro-brasileiros e, por conseguinte das camadas populares, exige que seu corpo docente se aproprie de simbologias que respeitem e reconheçam a sua história e a sua cultura. Essa condição poderá consolidar relações cotidianas que resgatem esses alunos da invisibilidade humana, de modo que possam construir suas realidades onde se vejam refletidos como seres históricos e culturais e não mais como flashes nas sombras do etnocentrismo.

Por último, ao se apontar a necessidade da inclusão do conceito de raça nos estudos das desigualdades socioeconômicas, não se está desconsiderando e nem sendo contrários à necessidade e permanência da luta de classes no contexto capitalista. Partiu-se do pressuposto de que a inclusão desse conceito tem o mérito de desvelar aspectos que o conceito de classe por si só não alcança. Assim, pobreza e cor no Brasil não é uma relação de coincidência, mas, sobretudo, o que também a constitui. Assim, para o estudo, tanto das desigualdades de classes quanto para as desigualdades raciais, é necessário análises que considerem uma inter-relação, pois uma não exclui a outra.

## REFERÊNCIAS

AFONSO, Almerindo J. Reforma do Estado e Políticas educacionais: Entre a crise do Estado-Nação e a emergência da regulação supranacional. *Educação & Sociedade*, Campinas, ano XXII, nº 75, Agosto/2001.

ALVES-MAZZOTI, Alda Judith; GEWANDSZNADJER, Fernando. *O método nas Ciências Naturais e Sociais: Pesquisa Quantitativa ou Qualitativa*. São Paulo: Pioneira Thompson, 2002.

AQUINO, Julio Groppa. *Diferenças e preconceito na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus, 1998.

BAKHTIN, Mikhail – *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. São Paulo, Hucitec, 1981.

BAUMAN, Zygmunt. Pós-reflexão: racionalidade e vergonha. In: *Modernidade e Holocausto*. Rio de Janeiro; Jorge Zahar editor, 1998 (230-251).

BENTO, Maria Siva. Branqueamento e Branquitude no Brasil. In: *Psicologia Social do Racismo*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009, p. 25-58.

BERMAN, Marshall. *Tudo que é sólido desmancha no ar: a aventura da modernidade*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

BOLÍVAR, Antônio. *Globalização cultural identidade, cidadania e multiculturalismo*. *Pátio*. Artmed, Ano VII nº 28, Novembro 2003/Janeiro 2004.

BORGES, Edson. *Racismo, preconceito e intolerância*. São Paulo: Atual, 2002.

BRANDÃO, Zaia. *Pesquisa em Educação: conversa com pós-graduandos*. Rio de Janeiro: Ed. Puc-Rio, São Paulo: Loyola, 2002.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF, Senado, 1998.

BRASIL. *Parâmetros curriculares nacionais: pluralidade cultural, orientação sexual*. Brasília: A Secretaria, 1997. 10 v.

BRASIL / CONGRESSO NACIONAL. Lei n. 9394, 1996- Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Senado.



- CARDOSO, Marcos. *Movimento Negro. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2002.*
- CASHMORE, Ellis. *Dicionário de relações étnicas e raciais.* São Paulo, 2000.
- CAVALLEIRO, Eliane (org.). *Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola.* 3ªed. São Paulo: Selo Negro, 2001.
- CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. *Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil.* São Paulo: Contexto, 2000.
- \_\_\_\_\_ *Grupo de trabalho para a inserção das Diretrizes Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileiras e Africanas.* Histórico da Lei n. 10.639. Ministério da educação, SECAD, 2005.
- CHAUÍ, Marilena de Souza. *Convite à filosofia.* ed. 12ª, São Paulo: Ática, 1999.
- CURY, Carlos Roberto Jamil. A educação escolar, a exclusão e seus destinatários. *Educação em Revista.* n° 48, Belo Horizonte, dez 2008.
- DAYRELL, Juarez (org). *Múltiplos olhares sobre a educação e cultura.* Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1996.
- DURHAM, Eunice Ribeiro; CARDOSO, Ruth. *A Aventura antropológica: teoria e pesquisa.* Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.
- DURKHEIM, Émile. *As regras do método sociológico.* 2ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- FAZZI, Rita de Cássia. *O drama racial de crianças brasileiras: socialização entre pares e preconceito.* Belo Horizonte: Autêntica, 2004.
- FLICK, Uwe. *Introdução à pesquisa qualitativa.* 3ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- FONSECA, Marcus Vinícius et al.(org.). *Relações étnico-raciais e educação no Brasil.* Belo Horizonte, Ed: Mazza, 2012.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos.* São Paulo: UNESP, 2000.
- \_\_\_\_\_ *Pedagogia do oprimido.* 17 ed. Rio de Janeiro, Paz e terra, 1987.

\_\_\_\_\_ *Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. 4ª ed. São Paulo: Paz e terra, 1997.

FREITAS, L. C. Eliminação adiada: o ocaso das classes populares no interior da escola. *Educação e Sociedade*, Campinas, vol.28, nº 100, p. 965-987, outubro 2007

GIROUX, Henry. Praticando estudos culturais nas faculdades de educação. In: SILVA, T.T. (org). *Alienígenas na sala de aula*. Petrópolis: Vozes, 1995.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira. Trabalho docente e subjetividade: embate teórico e novas perspectivas. In: *Revista da Faculdade de Educação*. São Paulo, V.22, n.2, p.11 a 42, jul./dez.1996.

GOMES, Maria Cristina Rodrigues. *A Lei 11.645/08. Quebrando paradigmas? A importância da subjetividade na construção de uma docência negra*. Monografia. Universidade Católica de Contagem, Contagem, 2008, (mimeo).

GOMES, Nilma Lino; SILVA, Petronilha B. Gonçalves (org). *Experiências étnico-culturais para formação de professores*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002

GOMES, Nilma Lino. Limites e possibilidades da implantação da Lei 10639/03 no contexto das políticas públicas em educação. In: MARILENE, Paula et al. (org.). *Caminhos convergentes Estado e Sociedade na superação das desigualdades raciais no Brasil*.

\_\_\_\_\_ *A mulher negra que vi de perto: o processo de construção da identidade racial de professoras negras*. Belo Horizonte: Maza, 1995.

\_\_\_\_\_ O movimento Negro no Brasil: ausência, emergências e produção de saberes. In: *Política e Sociedade*. Vol. 10, nº 18, PP. 133 a155, abril 2011.

GUIMARÃES, Antonio Sergio A. *Classes, raças e democracia*. São Paulo: ed. 34ª, 2002

\_\_\_\_\_ *Preconceito e discriminação: queixas de ofensas e tratamento desigual dos negros no Brasil*. ed 2ª. São Paulo: Editora 34, 2004.

\_\_\_\_\_ *Preconceito racial: modos, temas e tempos*. São Paulo: Cortez, 2008

HERNANDEZ, Leila Maria Gonçalves Leite. *A África na sala de aula: visita a História contemporânea*. São Paulo: Selo Negro, 2005.

IBGE: Síntese de indicadores sociais. *Uma análise das condições de vida da população brasileira*. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. Rio de Janeiro, 2010.

KUSMA, Patrícia da Costa. A Aplicabilidade da Lei 10639/03 no ambiente escolar: possibilidades e mudanças. Dissertação (mestrado). Porto Alegre, 2010 (*mímeo*).

LACLAU, Ernesto. Os Novos Movimentos Sociais e a Pluralidade do Social. In: *Revista Brasileira de Ciências Sociais*. v. 2 ( 41-47 ), out/1986.

LARAIA, Roque de Barros. *Cultura: um conceito antropológico*. 23ª ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2009.

LUNA, Sérgio Vasconcelos de. *Planejamento de pesquisa: uma introdução*. São Paulo: EDUC, 2002.

MAGNANI, José Guilherme Cantor. *Festa no pedaço: cultura popular e lazer na cidade*. 3ª ed. São Paulo: UNESP; HUCITEC, 2003. 166 p.

MARX, Karl e ENGELS, Friedrich. *Manifesto do Partido Comunista*. In: *Textos*. Vol 3 São Paulo: Alfa-Omega, 1977.

MÉSZÁROS, Istvan. *A educação para além do capital*. Boitempo, 2005

MINAYO, Maria Cecília de Souza, Romeu Gomes et al (org). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 5ª ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1994.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação da Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro – Brasileira e Africana*. Brasília: Ministério da Educação, 2005.

MOSCOVICI, Sérge. *Representações Sociais e Investigação em psicologia social*. 3ª ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

\_\_\_\_\_ *A psicanálise, sua imagem e seu público*. Petrópolis: Vozes, 2012.

MUNANGA, Kabengele; GOMES, Nilma Lino. *O negro no Brasil de hoje*. São Paulo: Global, 2006.

NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm, 1884-1900. 5ª ed. São Paulo: Nova Cultural, 1991. – *Os pensadores*.

ONFRAY, Michel. Por uma contra-história da filosofia. In: *A contra história da filosofia: as sabedorias antigas*, Vol 1. São Paulo; WMF, Martins Fontes, 2008. (11-32).

PEREIRA, Amílcar A. *O mundo negro: a constituição do movimento negro contemporâneo*. Tese de doutorado em História. Universidade Federal Fluminense, 2010, (mimeo).

Relatório de Desenvolvimento Humano – *Brasil: Racismo, pobreza e violência*. P.N.U.D. 2005.

ROCHA, Luis Carlos Paixão da. *Políticas Afirmativas e Educação: A Lei 10639/03 no contexto das Políticas Educacionais no Brasil Contemporâneo*. 2006. Dissertação (mestrado) Universidade Federal do Paraná. Educação e Trabalho, 2006 (mimeo).

SÁ, Celso Pereira de. *A Construção do Objeto de Pesquisa em Representações Sociais*. Rio de Janeiro: Ed. UERJ, 1998.

SANTANA, Patrícia. *Professoras Negras: Trajetórias e travessias*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2004.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia dos saberes*. In: SANTOS, Boaventura de Sousa & MENEZES, Maria Paula (Orgs.). *Epistemologia do sul*, Coimbra: Edições Almedina, 2009. (p.23-71).

\_\_\_\_\_. Os processos de Globalização. In: SANTOS, Boaventura de Sousa (org). *Globalização: fatalidade ou utopia?* Porto: Edições Afrontamento, 2001.

\_\_\_\_\_. *Um discurso sobre as Ciências*. Edições. Porto: Afrontamento, coleção: Histórias e Ideias, 1987.

\_\_\_\_\_. *Pela mão de Alice. O Social e o Político na pós-modernidade*. Porto: Edições Afrontamento, 1994.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Pós-graduação e pesquisa: o processo de produção e de sistematização do conhecimento no campo educacional. In: BIANCHETTI, Lucídio et

al.(org.). *A Bússola do escrever: desafios e estratégias na orientação e escrita de teses e dissertações*. 3ª ed, São Paulo: Cortez, 2012.

SCWARCZ, Líliam Moritz. *Racismo no Brasil*. 2ª ed. São Paulo: Publifolha, 2010.

SILVA, Isabel de Oliveira e; VIEIRA, Martha Lourenço. *Memória, subjetividade e educação*. Belo Horizonte: Argvmentvm, Três Corações, MG: Unincor, 2007.

SPINK, Mary Jane (org). *O conhecimento no cotidiano: as representações sociais na perspectiva da psicologia social*. São Paulo: Brasiliense, 1995.

\_\_\_\_\_. *Práticas discursivas e produção de sentidos no cotidiano. Aproximações teóricas e metodológicas*. 3ªed. São Paulo: Cortez, 2004.

TELLES, Edward Eric. *Racismo à brasileira: uma nova perspectiva sociológica*. Rio de Janeiro: Relume Dumará: Fundação Ford, 2003.

THOMPSON, John B. *Ideologia e cultura moderna: teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1995.

VIGOTSKY, L. S.; COLE, Michael. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 6ª. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VIGOTSKY, L. S. *A construção do pensamento e da linguagem*. 2ª ed. São Paulo, WMF Martins Fontes, 2009.

WEBER, Max. *A ética protestante e o espírito do capitalismo*. São Paulo: Companhia das letras, 2004.

\_\_\_\_\_. *Conceitos sociológicos fundamentais*. In: *Metodologia das ciências sociais*. Parte 2. 2ª ed. São Paulo: Cortez; Campinas: Editora da UNICAMP, 1995. (p.399-429).

YIN, Robert K. *Estudo de Caso: Planejamento e Métodos*. Tradução Daniel Grassi. 3ª ed. Porto Alegre: Bookmam, 2005.

## **ANEXO**

### **Roteiro de Entrevista aplicado junto aos professores.**

#### **Questões específicas ou temas geradores**

##### **1. Vida pessoal**

- a) Informações básicas: idade, gênero, local de nascimento, familiares.
- b) Convivência com negros ao longo da trajetória pessoal.

##### **2. Trajetória escolar**

- a) Fale sobre sua experiência ao longo da vida escolar relativa à população afro-brasileira.

##### **3. Prática docente e a implementação da Lei 10.639/03.**

- a) Qual sua opinião sobre a diversidade cultural na educação.
- b) O que pensa sobre as ações afirmativas na educação?
- c) Como relaciona Educação e relações étnico-raciais? O que a educação tem a dizer sobre o papel da escola na problemática étnico-racial?
- d) Descreva seus alunos acerca da etnia.
- e) Já presenciou situações discriminatórias e preconceituosas em sala de aula? Pode descrevê-las e comentar sua intervenção. E em outros espaços?
- f) Empreende projetos sobre a identidade dos estudantes negros?
- g) Como trata pedagogicamente datas significativas para a história e cultura africana e afrodescendente?
- h) Fale sobre o recorte racial na escola, em termos da presença de alunos de origem européia, africana e asiática.

- i) Os estudantes negros, a cultura de origem africana têm presença nas festividades escolares?
- j) É importante o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira? Lida com a questão religiosa?
- k) Como entrou em contato com a Lei 10.639?
- l) Acha necessário para o país uma consciência negra? Como lida, com a questão da identidade negra no aspecto físico? Em sala, em projetos.
- m) Qual ou quais grupos sócio-raciais e econômicos atende na sua escola? Como se relacionam entre si? E para você alguma diferença, no trato pedagógico, político ou cultural?
- n) O projeto político pedagógico contempla a Lei 10.639? Fale sobre a sua construção.