CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA CELSO SUCKOW DA FONSECA – CEFET/RJ
DIRETORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

O EDUCADOR COMO INTELECTUAL ORGÂNICO NO ÂMBITO DA LUTA ANTIRRACISTA: UM ESTUDO DE CASO SOBRE A DISCURSIVIDADE A RESPEITO DA LEI 10.639/0d3

Viviane Rodrigues Santos Angelo

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Relações Étnico-Raciais - PPRER, do Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, CEFET/RJ, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título em mestrado.

Orientador: Mario Luiz de Souza

Coorientadora: Maria Cristina Giorgi

Rio de Janeiro
Maio/ 2017

O EDUCADOR COMO INTELECTUAL ORGÂNICO NO ÂMBITO DA LUTA ANTIRRACISTA: UM ESTUDO DE CASO SOBRE A DISCURSIVIDADE A RESPEITO DA LEI 10.639/03.

Dissertação apresentada ao Programa Pós-Graduação em Relações Étnico-raciais - PPRER, do Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, CEFET/RJ, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título em mestrado.

Viviane Rodrigues Santos Angelo

Banca Examinadora:

_____

Presidente, Professor Dr. Mario Luiz de Souza (CEFET/RJ) (orientador)

_____

Professor Dr. Otair Fernandes (UFRRJ - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro)

_____

Professor Dr. Fábio Sampaio de Almeida. (CEFET/RJ)

SUPLENTES

_____

Professor Dr. Álvaro de Oliveira Senra (CEFET/RJ)

_____

Professora Dr. ª Warley da Costa (UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro)

Rio de Janeiro
Maio/ 2017

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central do CEFET/RJ

A584 Angelo, Viviane Rodrigues Santos
O educador como intelectual orgânico no âmbito da luta antirracista : um estudo de caso sobre a discursividade a respeito da lei 10.639/03 / Viviane Rodrigues Santos Angelo.—2017.
205f. + anexos : il. ; enc.

Dissertação (Mestrado) Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca , 2017.
Bibliografia : f. 198-205
Orientador : Mario Luiz de Souza
Coorientadora : Maria Cristina Giorgi

1. Programas de ação afirmativa na educação. 2. Racismo - Brasil. 3. Brasil. [Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003]. 4. Educadores – Rio de Janeiro. 5. Análise do discurso. I. Souza, Mario Luiz de (Orient.). II. Giorgi, Maria Cristina (Coorient.). III. Título.

CDD 379.3220981

DEDICATÓRIA

"Dedico esse trabalho aos intelectuais orgânicos no âmbito da luta antirracista, que participaram do meu processo de construção enquanto intelectual orgânica ao me recrutarem emocional e politicamente à luta por igualdade racial: Dr.º Amauri Mendes, Dr.ª Azoilda Loretto, M.e Carlos Humberto da Silva Filho, Dr.º Elson Luiz Barbosa Filho, Dr. ª Fernanda Felisberto, Dr. ª Giovana Xavier, Dr.º Luis Cláudio Borges, Dr.ª Iolanda Oliveira, Dr.º Kabengele Munanga, Dr.º Marcelo Paixão, Dr.ª Monica Lima, Dr.º Renato Êmerson, Drº Rolf Malungo de Souza, Dr.ª Ynaê Lopes, a todos os intelectuais que os antecederam, e a muitos outros que cruzaram meu caminho modificando significativamente minha maneira de estar no mundo..."

AGRADECIMENTO

Primeiramente agradeço a Deus por me permitir chegar até aqui. Quero agradecer também a todos que favoreceram e foram os alicerces nessa estrada: meu amado filho Denzel Rodrigues por ter sido a maior motivação para saída do meu estado de acomodação, ao meu companheiro amoroso João Cleber Angelo que de uma forma muito especial tem sido um amigo generoso, exemplo, substituto e revisor dos meus escritos e a minha guerreira mãe que sem muitos referenciais foi peça fundamental para o meu ingresso no universo acadêmico. Ofereço minha gratidão as pessoas interessantes com quem tive o prazer de cruzar e compartilhar saberes, e que em alguns casos, fundaram laços de irmandade fraterna.

Aos vínculos positivos e construídos pelos professores Maria Cristina Giorgi e Fabio Sampaio.

Ao meu orientador Mario Luiz de Souza, pelo ensinamento, orientação, estímulo e amizade.

Aos amigos que direta ou indiretamente estiveram presentes na minha vida, me incentivando e ajudando em mais esta etapa.

EPÍGRAFE

"Se você não é parte da solução, então é parte do problema."

Eldridge Cleaver

RESUMO

Este estudo de caso pretende analisar por meio do discurso dos educadores de uma instituição de ensino da educação básica da rede privada do Rio de Janeiro, se a disseminação de ideias antirracistas conseguiu penetrar e alterar o estado das coisas no interior de um espaço social responsável pela reprodução de valores sociais e civilizatórios, junto aos sujeitos que são responsáveis pela circulação e desenvolvimento da cultura e de ideologias que poderão estar alinhadas as correntes de ideias compatíveis com a luta antirracista na sociedade brasileira. Para esta empreitada, acreditamos ser imprescindível reconhecer a matriz ideológica e teórica que informa o pensamento sócio-político no Brasil, nos viabilizando melhores condições de refletir criticamente sobre a incidência do racismo e seus efeitos na sociedade atual. Deste modo, optamos fazer uso do pensamento e categorias de análise do intelectual Antonio Gramsci, buscando melhor compreender a hegemônica ideologia racista estabelecida no Brasil desde o final do século XIX, passando por reconfigurações ideológicas ao longo do século XX, e, chegando ao século XXI confrontada pelos frutos ideológicos semeados ao longo dos anos pela atuação de intelectuais ativistas dos movimentos sociais negro, por meio da formulação de um pensamento antirracista, ou seja, de ideologias contra-hegemônicas que, desde 2003, vem sendo reforçadas pelo Estado brasileiro que se posicionou frente as disparidades entre brancos e negros na sociedade, assumindo compromissos para eliminação das desigualdades raciais.

Palavras-chave: Lei 10639/03 . ideologia . intelectual orgânico . antirracismo . análise do discurso.

ABSTRACT

This case study intends to analyze, through the discourse of the educators of an educational institution of the basic education of the private network of Rio de Janeiro, if the dissemination of antiracist ideas managed to penetrate and alter the state of things within a social space responsible for Reproduction of social and civilizing values, together with the subjects who are responsible for the circulation and development of culture and ideologies that may be aligned with the currents of ideas compatible with the antiracist struggle in Brazilian society. For this work, we believe it is essential to recognize the ideological and theoretical matrix that informs socio-political thinking in Brazil, enabling us to better reflect critically on the incidence of racism and its effects on today's society. Thus, we chose to make use of the thought and categories of analysis of the intellectual Antonio Gramsci, seeking better to understand the hegemonic racist ideology established in Brazil from the end of the nineteenth century, through ideological reconfigurations throughout the twentieth century, and, reaching the twenty-first century Confronted by the ideological fruits sown over the years by the activist activists of the black social movements, through the formulation of anti-racist thinking, that is, counter-hegemonic ideologies that since 2003 have been reinforced by the Brazilian State that has positioned itself Facing the disparities between whites and blacks in society, making commitments to eliminate racial inequalities.

Keywords: Law 10639/03 . Ideology . Intellectual property . Anti-racism . speech analysis.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

DCN ERER	Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana.
PNI DCN ERER	Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana.
ETAP	Equipe Técnico Administrativo Pedagógica
AD	Análise do discurso

SUMÁRIO

Introdução **12**

1. Hegemonia e Ideologia: construção de uma visão de mundo **19**

1.1 Marxismo e Relações Raciais: aspectos epistemológicos e políticos 21

1.2 Hegemonia e Ideologia em Gramsci 32

1.2.1 Categorias de interpretação do mundo social e político do pensador Antonio Gramsci 34

2. Os intelectuais e a educação na perspectiva de uma transformação social **48**

2.1 Escola como "aparelho" de hegemonia e contra-hegemonia 49

2.2 O educador como um intelectual orgânico dos setores dominados 58

3. Ideologia racista no Brasil: a metamorfose do racismo na sociedade brasileira **62**

3.1 Ideologia racista e raça: construção sociológica e categoria social de dominação e de exclusão 66

3.2 Construção e difusão da hegemonia da ideologia racista, no final do século XIX 70

3.3 Ideologia do branqueamento: solução para o problema do Brasil do final do século XIX e início do século XX 76

3.4 O ideário da democracia racial no Brasil: da exaltação a contestação 87

4. Educação Étnico-Raciais e o Educador como Intelectual Orgânico nesse processo **98**

4.1 Educação étnico-racial 108

4.2 O educador como intelectual orgânico no âmbito da luta antirracista 116

5. Análise do discurso a respeito da lei 10639/03: um estudo de caso com educadores da rede privada de ensino **131**

5.1 Encaminhamento metodológico da pesquisa 134

5.2 Perspectivas teóricas da análise do discurso 139

5.3 Característica da Instituição 145

5.4 Procedimento de análise discursiva 153

Considerações finais **191**

Referências **196**

Anexo A **204**

Anexo B **207**

Anexo C **210**

Introdução

> Eu, homem de cor, não tenho o direito de procurar saber em que minha raça é superior ou inferior a uma outra raça. Eu, homem de cor, não tenho o direito de pretender a cristalização no branco, de uma culpa em relação ao passado de minha raça. Eu, homem de cor, não tenho direito de ir atrás dos meios que me permitiriam pisotear o orgulho do antigo senhor. Não tenho nem o direito nem o dever de exigir reparação para meus ancestrais domesticados. Não existe missão negra.... Não existe fardo branco. Desperto um dia em um mundo onde as coisas machucam; um mundo onde exigem que eu lute; um mundo onde sempre estão em jogo o aniquilamento ou a vitória. Desperto eu, homem, em um mundo onde as palavras se enfeitam de silêncio, em um mundo onde o outro endurece interminavelmente. Não, não tenho o direito de chegar e gritar meu ódio ao branco. Não tenho o dever de murmurar meu reconhecimento ao branco. O que há é minha vida, presa na armadilha da existência. Há minha liberdade, que me devolve a mim próprio. Não, não tenho o direito de ser um negro. Não tenho o dever de ser isso ou aquilo.... Se o branco contesta minha humanidade, eu mostrarei, fazendo pesar sobre sua vida todo o meu peso de homem, que não sou esse *y'a bom banania* que ele insiste em imaginar. Desperto um belo dia no mundo e me atribuo um único direito: exigir do outro um comportamento humano. Um único dever: o de nunca, através de minhas opções, renegar minha liberdade. (FANON, 2008, p. 189)

Acredito ser relevante iniciar esta investigação com essa citação que carrega marcas discursivas que se aproximam do meu lugar de fala, enquanto pesquisadora negra, em constante processo de compreensão de si e das contradições da sociedade, assumindo diante desta investigação uma ética da convicção antirracista que vem posicionando minhas atividades profissionais e intelectuais acadêmicas enquanto pedagoga, historiadora e estudante.

É importante elucidar que esse sujeito posicionado chegou ao Programa de Pós-Graduação em Relações Étnico-Raciais, do Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, CEFET/RJ, com um *ethos* acadêmico ativo, consolidado com a influência indireta dos movimentos sociais negros, estabelecido por meio de diálogos, discussões e debates em ambientes acadêmicos como os programas de extensão e pós-graduação de universidades brasileiras como: Laeser[1]-UFRJ; Centro de Estudos Afro-

[1] Laboratório de Análises Econômicas, Históricas, Sociais e Estatísticas das Relações Raciais (Laeser) da Universidade Federal do Rio de Janeiro.

Asiático – UCAM[2]; PENESB-UFF[3]. Esses bastidores vêm possibilitando a formação de valores que não admite nenhuma forma de colonização intelectual eurocêntrica[4], tão pouco a ausência de propostas de políticas de promoção da igualdade racial.

Podemos afirmar que estudar as relações raciais no Brasil, com foco na realidade do negro, alinha-se a uma caminhada que reflete diretamente minha lógica existencial, já que enquanto sujeito negro convivo com um problema determinado por uma história de formação social específica, que culmina em efeitos econômicos, ideológicos e psicológicos pertinentes a uma sociedade de classes, multirracial e racista, onde a raça[5] exerce uma função valorativa e estratificadora, e que distribui os indivíduos em diferentes posições na estrutura de classe.

Doravante, compactuamos com as visões do psiquiatra e revolucionário Frantz Fanon e da psicóloga e militante Neusa Santos Souza, quando acreditam que somos mobilizados a pesquisar o objeto, ao mesmo tempo em que experimentamos a vivência pessoal de saber-se negro, diante da ferida representada pela própria imagem corporal, e sob a violência da opressão racista, na busca pela cicatrização do que sangra e na construção de uma nova identidade que nos possibilite "feições próprias, fundada, portanto, em seus interesses, transformadora de história – individual e coletiva, social e psicológica" (SOUZA, 1983, p. 78).

Ao reconhecer ser essa tarefa de pesquisar, eminentemente política, consideramos tal como Souza (1983) que:

> Ser negro é, além disso, tomar consciência do processo ideológico que, através de um discurso mítico acerca de si, engendra uma estrutura de desconhecimento que o aprisiona numa imagem alienada, na qual se reconhece. Ser negro é tomar posse desta consciência e criar uma nova consciência que reassegure o respeito às diferenças e que reafirme uma dignidade alheia a qualquer nível de exploração. Assim, ser negro não é uma

---

[2] Universidade Candido Mendes

[3] Programa de Educação Sobre o Negro na Sociedade Brasileira Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense

[4] Centralizado na Europa e/ou nos europeus; que tende a interpretar o mundo segundo os valores do ocidente europeu.

[5] O termo raça se constitui em uma categoria classificatória compreendida como construção local, histórica e cultural pertence a ordem das representações sociais, "exercendo influencia real no mundo, por meio da produção e reprodução de identidades coletivas e de hierarquias sociais politicamente poderosas." (SCHWARCZ, 2012, p. 34)

> condição dada, a priori. É um vir a ser. Ser negro é tornar-se negro. (SOUZA, 1983, p. 77)

Diante das perspectivas de construção de uma identidade em paralelo a uma nova inteligência social enquanto raça e classe, buscamos passar para conquista da liberdade, através de um novo projeto de sociedade com dimensões ético-políticas, movido pela não conformação incentivada por Fanon (2008), que em sua obra mobiliza seus irmãos negros ou brancos a "sacudir energeticamente o lamentável uniforme tecido durante séculos de incompreensão. " (FANON, 2008, p. 29).

No caso brasileiro, vemos essa não conformação incentivada por Fanon, bem como a proposta de um novo projeto de sociedade, através da insurgente e persistente atuação dos grupos oprimidos, que denunciam e reivindicam no interior dos movimentos sociais negros, que ao longo das últimas décadas culminaram na efetivação de políticas públicas, com um potencial indutor e realizador de programas e ações direcionados à sustentação de políticas de direito e de reforço às questões raciais dentro de perspectivas inclusivas.

O entendimento a respeito da reeducação das relações étnico-raciais está relacionado a uma modalidade de política, até então pouco adotada pelo Estado brasileiro. A lei 10.639/03, que torna obrigatório nas escolas de educação básica a inclusão da temática história da África e das culturas afro brasileiras, faz parte de um conjunto de políticas de ação afirmativa voltadas para a valorização da identidade, da memória e da cultura negra, vinculadas a garantia de direito à educação.

Compreendendo a lei como resultado de um movimento contra-hegemônico em nossa sociedade, por se tratar de uma articulação de plano ideológico, instaurado como resultado da luta e reivindicação do movimento negro por práticas antirracistas no âmbito da educação, a proposta dessa investigação será analisar por meio do discurso de educadores se a disseminação de ideias antirracistas conseguiu penetrar e alterar o estado das coisas no interior de um espaço social responsável pela reprodução de valores sociais e civilizatórios.

Para tanto, acreditamos ser imprescindível reconhecer a matriz ideológica e teórica que informa o pensamento sócio-político no Brasil, nos viabilizando melhores condições de refletir criticamente sobre a incidência do racismo e seus efeitos na

sociedade atual, nos possibilitando analisar o campo conflitivo em que a lei e as suas diretrizes inserem-se ao entrar em confronto com práticas e imaginários raciais, influenciados por ideologias que se fizeram hegemônicas na história de nossa sociedade, e que não são compatíveis com a atual luta antirracista.

Uma das palavras chaves desta investigação é ideologia[6], aqui compreendido como uma concepção de mundo que define e constitui o real, manifestada implicitamente, sendo, sobretudo, um sistema reversível de ideias que podem ser instrumento de dominação, como também de promoção. E deste modo, vemos que as lutas antirracistas constituem uma proposta ideológica de promoção dos grupos raciais subalternizados, promovida através de uma intensa batalha de ideias, frente às concepções de mundo hegemônicas, que, ainda hoje, hierarquizam os grupos humanos com base no étnico e no racial.

A relevância do conceito ideologia nesta investigação emerge baseando-se no caráter ideológico e orgânico das lutas antirracistas na sociedade brasileira, segundo o qual, os sujeitos socialmente excluídos tomam consciência dos conflitos de estrutura no terreno cultural. A luta antirracista no Brasil possui atualmente características que não visam resolver pacificamente as contradições existentes na história e na sociedade, além de não ser um instrumento de governo, ou de grupos dominantes para obter o consentimento e exercer a hegemonia, mas, se caracteriza pela expressão dos grupos excluídos, que pretendem através da militância, da denúncia e da pressão pela adoção de medidas por reparação, valorização e reconhecimento, educar a si mesmos e à sociedade como um todo, buscando conhecer as diversas verdades para evitar os possíveis enganos e exclusões.

Ao tratarmos de uma temática que pretende refletir sobre o papel do educador como um possível intelectual orgânico no âmbito da luta antirracista, baseados nas perspectivas de um novo intelectual pensado por Gramsci, precisamos atentar aos fatores ideológicos que estruturam o racismo em nossa sociedade, e principalmente ao que Roque (2009) aponta como um dos pilares de sustentação do racismo no Brasil: o silêncio. E

---

[6] Gramsci define a ideologia como "uma concepção do mundo que se manifesta implicitamente na arte, no direito, na atividade econômica, em todas as manifestações da vida individual e coletiva. (PORTELLI, 1977, p. 22)

para tanto, acreditamos ser imprescindível voltarmo-nos não só para a realidade racial do presente, mas principalmente para a do passado, a fim de compreendermos a singularidade da estruturação do racismo à brasileira.

Nesse sentido, será necessário reconhecermos o pensamento sócio-político no Brasil, fundado em um projeto racial que se tornou hegemônico no país, dando-nos melhores condições de refletir sobre sua incidência e efeitos na sociedade atual. Esta observação do passado e do presente a respeito da temática racial no Brasil, também será realizada sob a lente das categorias de análise de um intelectual político e ativista socialista, que construiu conceitos que podem ser operados em níveis de abstração. O italiano Antonio Gramsci desenvolveu seus escritos teóricos com base no engajamento orgânico em sua sociedade, organizando diversas iniciativas educativas dedicadas às classes populares, além de valorizar as diferentes habilidades individuais para formação de uma personalidade articuladora para o engajamento nas diversas questões sociais.

Deste modo, propomos um estudo de caso pautado na discursividade dos sujeitos educadores que atuam no campo da educação básica da rede particular no Rio de Janeiro, acerca da implementação de uma lei, após constatarmos um número reduzido de pesquisas sobre a lei no âmbito do ensino privado, e pela compreensão do campo conflitivo que gira em torno das questões relacionadas a raça e classe em nossa sociedade, podendo atravessar e deslocar o entendimento a respeito das propostas ideológicas que giram em torno da lei.

Nosso estudo será pautado através dos pressupostos teóricos da disciplina de Análise do Discurso, onde buscaremos as marcas discursivas que apontem posicionamentos compatíveis ou não, com um projeto de construção de uma sociedade racialmente democrática, baseado em uma proposta de reeducação das relações étnico-raciais.

Um dos critérios para a seleção da unidade de ensino para o estudo foi a sua localização e o perfil socioeconômico do seu público alvo. Ao escolher trabalhar com uma instituição que representasse o universo de escolas privadas optamos por selecionar uma unidade situada em uma região valorizada da zona norte do município do Rio de Janeiro, cujos preços da mensalidade atraíssem uma clientela diferenciada daquelas que, geralmente frequentam as instituições públicas, buscando compreender, entre outras

coisas, se pode haver interferências de natureza ideológica que perpassem as questões raça e classe para implementação da educação das relações étnico-raciais no ensino privado.

Estruturamos nossa investigação em torno dos conceitos de ideologia, hegemonia e intelectual orgânico, para pensarmos não apenas na especificidade do racismo brasileiro, mas também nas lutas promovidas por sujeitos intelectuais que vem atuando em um longo processo de organização cultural no interior de grande batalha de ideias em que a temática racial está inserida.

Diante do reconhecimento dessa luta contra-hegemônica, o principal objetivo dessa investigação permeará sobre o campo ideológico, materializado desde 2003 através da promulgação da lei 10.639/03, e que vem sendo organizada por meio de sujeitos intelectuais que tem se posicionado organicamente no âmbito da educação antirracista. Desse modo, buscaremos analisar como a educação das relações étnico-raciais tem sido assumida por profissionais da educação que atuam no ensino privado, através da identificação de alinhamentos entre os seus discursos com os fundamentos e as propostas das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais.

Dentre os principais questionamentos dessa investigação temos: como a lei tem sido assumida e efetivada pelos educadores que atuam no campo da educação privada, enquanto política pública nacional? Quais as relações hegemônicas e contra hegemônica que se estabelecem nos discursos sobre a reeducação das relações étnico-raciais?

Assim, pretendemos analisar principalmente, através dos discursos de educadores que fazem parte da gestão de uma unidade de ensino, a equipe técnico-administrativa pedagógica - ETAP de uma instituição de ensino privada, o quanto a disseminação das ideias antirracistas conseguiram penetrar e alterar o estado das coisas no interior desta instituição, bem como o posicionamento desses educadores como possíveis intelectuais orgânicos com base na expectativa de apresentarem uma postura efetiva que pretenda reparar, reconhecer e valorizar a população desfavorecida e discriminada na nossa sociedade.

No primeiro capítulo intitulado “Hegemonia e Ideologia: construção de uma visão de mundo” apresentaremos o desafio epistemológico em desenvolver um trabalho sobre as relações raciais, articulado a elementos construídos sob influência marxista, além de

apresentar as categorias que irão subsidiar uma leitura mais ampla do terceiro capítulo intitulado “Ideologias racistas no Brasil: a metamorfose do racismo na sociedade brasileira” quando levantaremos aspectos estruturantes da história racial brasileira.

O segundo capítulo, intitulado “Os intelectuais e a educação na perspectiva de uma transformação social”, será uma extensão do primeiro capítulo teórico, onde a categoria intelectual orgânico será desenvolvida junto à ideia de uma nova filosofia chamada de “filosofia da Práxis”, por estar profundamente entrelaçada com o movimento real que supera o estado atual das coisas, bem como percebemos a atuação dos movimentos antirracistas.

No quarto capítulo, traremos a discursão acerca da “Educação étnico-racial e o educador como um intelectual orgânico nesse processo”, buscando uma reflexão sobre as relações raciais na contemporaneidade, os seus princípios na educação, e a atuação dos sujeitos conscientes e críticos, bem como organicamente envoltos nas mazelas raciais que eclodiram na disseminação de um movimento intelectual de sujeitos engajados no âmbito da luta antirracista tanto no campo da produção acadêmica como no chão da escola.

No quinto capítulo, serão apresentados os procedimentos de análise deste estudo de caso, organizado a partir da seleção de estratégias que integram a abordagem qualitativa, por meio do uso de instrumentos como questionários e entrevistas, subsidiados pelos pressupostos teóricos da disciplina de Análise do Discurso.

1. Hegemonia e Ideologia: construção de uma visão de mundo

Nessa caminhada epistemológica em que propomos um estudo de caso no interior de uma unidade de ensino privado, atentos às ideologias que perpassam a discursividade de intelectuais/ profissionais da educação sobre a implementação de uma lei federal, que está diretamente vinculada à história de lutas e reivindicações dos movimentos sociais negros, pretendemos tal como sugere Stuart Hall (2013) ao fazer referências às perspectivas "gramscianas", retrabalhar algumas das teorias e paradigmas existentes na análise do racismo e de outros fenômenos relacionados a partir da projeção de uma perspectiva teórica distinta.

Desafiados a construir esse conhecimento a partir de ideias pautadas pelo paradigma marxista, esse estudo será orientado pelas perspectivas do intelectual político e ativista socialista da cena política italiana Antonio Gramsci (1891-1937). De acordo com Hall (2013), sua obra tem uma relevância seminal por ter renovado e sofisticado a estrutura teórica marxista tornando-a mais pertinentes às relações sociais contemporâneas, já que seus estudos se desenvolvem do seu engajamento orgânico com sua própria sociedade e época.

Segundo as considerações de Hall (2013), Gramsci nunca foi um marxista no sentido dogmático e ortodoxo e sabia que a estrutura geral da teoria de Marx tinha que ser constantemente desenvolvida teoricamente para ser aplicada às novas condições históricas. Em outras palavras: "o marxismo fornece os limites gerais dentro dos quais os desenvolvimentos, refinamentos, revisões, avanços, ideias posteriores, novos conceitos e reformulação originais de Gramsci operam. " (HALL, 2013, p. 327)

Dessa forma, para situar a obra de Gramsci no contexto das formulações teóricas das ciências humanas na atualidade é preciso compreender que:

> Gramsci pratica um marxismo genuinamente 'aberto', que expande muitos dos insights da teoria marxista na direção de novas questões e condições. Sobretudo, sua obra coloca em funcionamento conceitos que o marxismo clássico não forneceu, mas sem os quais a teoria marxista não conseguiria explicar adequadamente os complexos fenômenos sociais que encontramos no mundo moderno. (HALL, 2013, p. 328)

Como Hall (2013) enfatiza, não se trata de uma simples transferência das ideias de Gramsci para o uso no campo das relações raciais, pois acredita que o estudo da política em situações racialmente estruturadas e dominadas pode ser positivamente iluminado pela rigorosa aplicação de conceitos-chaves como: hegemonia, bloco-histórico, intelectuais tradicionais e orgânicos, ideologia entre outros.

Nesse caminho, sua linha de pensamento poderá ser referência-chave enquanto objeto de luta e da prática política e ideológica. Apensar de sua posição voltada para o estudo da realidade europeia, "Gramsci demostra ser, ao olhar mais atento, uma das fontes teóricas mais frutíferas de novas ideias, paradigmas e perspectivas nos estudos contemporâneos dos fenômenos sociais racialmente estruturados. " (HALL, 2013, p. 370)

Diante desse desafio, voltamos para as questões pertinentes às desigualdades raciais no interior da sociedade brasileira, e firmamos um compromisso com a não hierarquização de qualquer que sejam as desigualdades, sob a perspectiva das imbricações existentes entre as dimensões socioeconômicas, culturais e políticas, sobretudo, conectando a realidade social, econômica e política do país ao peso das dimensões simbólicas e culturais da discriminação, do preconceito, da desigualdade racial, na vida dos sujeitos sociais.

A proposta teórica para essa reflexão será pautada nas produções intelectuais de alguns pensadores que compartilharam de convicções marxistas para pensar as relações sociais e as contradições do modo de produção capitalista para problematizar os caminhos para sua superação. E a partir dessas análises, buscaremos refletir sobre a problemática racial no interior de um mundo social e político, pensado a partir das perspectivas de Antonio Gramsci, dando um enfoque mais abrangente às relações raciais produzidas no seio da sociedade capitalista brasileira.

No entanto, durante o percurso dessa caminhada pela apropriação de uma epistemologia que fosse compatível com uma análise que não fosse construída com base em hierarquizações entre raça e classe, nos deparamos com algumas correntes rígidas que questionam a compatibilidade das teorias marxistas para se refletir sobre a problemática racial. Por outro lado, há correntes que destacam as possibilidades de um marxista adotar uma visão plural que, poderá fornecer elementos adicionais para atualizar o tratamento marxista de um problema histórico cuja manifestação permanece afetando uma parcela

considerável da população, a exemplo da população negra. Diante desse desconforto, nos sentimos motivados a iniciar esse capítulo trazendo algumas considerações acerca desse debate, antes de adentrarmos nas categorias que embasarão nossa construção do conhecimento.

1.1 Marxismo e Relações Raciais: aspectos epistemológicos e políticos

Para esse tópico, consideramos relevante travar um debate em torno das divergências teóricas relacionadas a teoria marxista e a questão das minorias[8] que, nessa perspectiva foram colocadas como uma questão particular, como é o caso do problema racial.

Sabemos que as reflexões dos precursores do marxismo não resultaram em uma análise marxista do racismo. E vemos essa problemática se repetir nas diversas outras teorias de cunho universalista, a exemplo das considerações do psiquiatra, filósofo e revolucionário nascido na ilha da Martinica, Frantz Fanon, que em sua obra "Pele Negra e Máscaras Brancas", realiza uma afirmação se referindo a grandes nomes da psicanálise, pontuando que "nem Freud, nem Adler, nem mesmo o cósmico Jung em suas pesquisas pensaram nos negros. " (FANON, 2008, p. 134)

Observamos que o debate sobre o marxismo e o problema racial vem ao longo dos tempos dividindo opiniões e imprimindo questionamentos acerca da possibilidade de se repensar o marxismo, em paralelo com as questões que envolvem a dimensão racial.

O intelectual marxista Mario Luiz de Souza (2016) em seu artigo sobre os intelectuais de esquerda e a questão racial, considera que a visão do economicismo que

---

[8] Esta palavra tem como ponto de partida um sentido de inferioridade quantitativa, é o contrário de maioria. Lugar "minoritário" é um topo polarizador de turbulências, conflitos, fermentação social. O conceito de minoria é o de um lugar onde se animam os fluxos de transformação de uma identidade ou de uma relação de poder. Implica uma tomada de posição grupal no interior de uma dinâmica conflitual. Por isso, pode-se afirmar que o negro no Brasil é mais um lugar do que o indivíduo definido pura e simplesmente pela cor da pele. (MUNIZ SODRÉ/ CEAP). Disponível em: http://www.ceap.br/material/MAT16042010145008.pdf

vigorou no transcorrer do século XX, entre as parcelas dos intelectuais marxistas, colocou a questão racial subsumida a questão de classe, e em decorrência, vemos um reduzido número de trabalhos referentes a abordagem racial no campo marxista, culminando no:

> Predomínio da abordagem epistemológica e política, nos setores de esquerda de que a questão racial no Brasil seria fruto da exploração de classe e que a sua solução se daria na arena de luta de classes. Sob esse ponto de vista houve uma tensão entre parte dos marxistas, e setores de esquerda, com certas organizações e intelectuais do movimento negro. (SOUZA, 2016, p. 3)

Sobre o "economicismo", Hall (2013) faz críticas e nos alerta que é um reducionismo teórico que simplifica a estrutura das formações sociais, reduzindo a complexidade de articulação vertical e horizontal a uma única linha de determinação. Para o autor:

> Nivela todas as mediações entre os diferentes níveis de uma sociedade. Representa as formações sociais – nas palavras de Althusser – como uma 'simples totalidade expressiva', na qual cada nível de articulação corresponde aos demais, sendo esta, do início ao fim, estruturalmente transparente. Não hesito em dizer que isto representa um embrutecimento e uma simplificação da obra de Marx. (HALL, 2013, p. 336)

De acordo com Hall (2013), o pensador marxista que norteará boa parte das reflexões nesse capítulo, se opôs a esse tipo de economicismo, além de ter desenvolvido ao final de sua vida, uma polêmica teórica consistente contra essa canonização dentro da tradição marxista, "voltando-se decisivamente contra qualquer tendência a reduzir a esfera das estruturas políticas e ideológicas à estrutura à 'base' econômica. Compreende isso como o local mais crítico na luta contra a reducionismo. " (HALL, 2013, p. 337)

Em meio ao cenário contemporâneo de divergências e convergências entre os intelectuais marxistas trazemos as contribuições do intelectual não marxista, etnólogo e cientista político negro, o cubano Carlos Moore, que em sua obra "O marxismo e a questão racial – Karl Marx e Friedrich Engels frente ao racismo e à escravidão", discorre sobre sua visão das limitações teóricas dos precursores do marxismo, Karl Marx e Friedrich Engels para a análise da problemática racial, apontando que "toda filosofia 'universalista' elaborada no Ocidente tem como base a história da Europa, a evolução socioeconômica de seus povos e as instituições culturais e políticas que eles criaram" (MOORE, 2010, p. 59). Para o intelectual:

> Sociedades não ocidentais, em geral, (e sociedades negras em particular) estão dispensadas das análises de Karl Marx e Friedrich Engels e o que antes era estritamente europeu e temporal torna-se agora 'universal' e 'definitivo'. Desse modo, devemos levantar sérias questões quanto à genuína 'universalidade' de suas conclusões, uma vez que três quartos da humanidade evoluíram, se desenvolveram e vivem atualmente fora do ocidente. (MOORE, 2010, p. 59)

A relevância das argumentações críticas do intelectual cubano para a análise da sociedade brasileira se baseia em sua experiência com a revolução cubana, onde através de sua escrevivência[9] sobre a expectativa do regime socialista que era pautada na eliminação do racismo e das desigualdades raciais, revela com base nas estatísticas que após cinco décadas da Revolução "Castrista"[10], Cuba se vê imersa pelos mesmos problemas raciais existentes no Brasil, apresentando níveis comparáveis de sub-representação negra nas instâncias de poder e de comando da sociedade.

De acordo com a obra de Moore, a enorme contradição revelada pela convivência entre o socialismo e o racismo foi materializada não somente nas estatísticas do relatório intitulado *"Desafios de la problemática racial en Cuba"*, revelando o resultado das pesquisas feitas pelo regime e pelas universidades, ao longo dos últimos 25 anos, como também nas ações políticas do regime que destruíram o Movimento Negro Cubano sob a justificativa de uma democracia pós-racial. Além de tudo, ainda aponta o baixo índice (3%) de estudantes negros matriculados nas universidades cubanas:

> Apenas 10% dos oficiais de alta patente das Forças Armadas Revolucionárias (FAR) são negros. E, em 2009, no comando Central das FAR, somente um dentre os dez Generais de Divisão, é negro (Gen. Raúl Rodriguez Lobaiana). Isso, apesar das massivas intervenções militares cubanas na África, nas décadas dos anos 1970 e 1980, e o envio de pelo menos trezentos e cinquenta mil soldados cubanos para as diferentes frentes de guerra nesse continente. (BENEDICTO, apud MOORE, 2010, p. 54)

---

[9] Termo utilizado pela escritora e doutora em Literatura Comparada Conceição Evaristo ao se referir sobre a escrita das próprias vivências. "A nossa escrevivência não pode ser lida como histórias para 'ninar os da casa grande' e sim para incomodá-los em seus sonos injustos. " Disponível em: http://nossaescrevivencia.blogspot.com.br/2012/08/da-grafia-desenho-de-minha-mae-um-dos.html

[10] De acordo com a definição do Dicionário Aulete, castrismo significa "ação ou pensamento político de Fidel Castro Ruiz (1926), chefe do governo de Cuba desde 1959 e que implantou o socialismo naquele país" ou "fidelismo". Afora o significado encontrado nos dicionários, o termo castrismo também designa o grupo de medidas e atividades políticas influenciadas pelo marxismo, que tiveram sua origem na Revolução Cubana de Fidel Castro (e Che Guevara) e nortearam a posição econômica da nação cubana.

É importante considerar que o próprio Carlos Moore (2010) afirma em sua obra não colocar em questão a brilhante e coerente contribuição da obra dos europeus Marx e Engels sobre o desenvolvimento e os mecanismos internos do capitalismo do século XIX, na avaliação dos principais fatores subjacentes à evolução social do Ocidente, sua relevância para o estudo geral da história e também de certos elementos imprescindíveis à compreensão da dinâmica que impulsiona a evolução socioeconômica das comunidades humanas.

Entretanto, o intelectual cubano questiona o posicionamento dos fundadores do marxismo face à colonização do mundo não ocidental, à escravidão negra nas Américas e face ao racismo como manifestação da superioridade dos brancos, pois, nascidos na Europa do século XIX, foram produtores de ideias sobre o mundo em geral, tendo as sociedades ocidentais e os povos europeus como molde exclusivo para o fornecimento de um modelo histórico e protótipo social para as generalizações a respeito do desenvolvimento histórico de todas as sociedades humanas.

Ciente dos fatos, Moore (2010) não consegue desconsiderar que tais homens, viveram durante um período em que o comércio de homens de pele negra dizimou diversas regiões do continente africano por cerca de quatro séculos, enquanto "a Europa bebia o sangue do homem negro e cuspia dinheiro em seguida. " (MOORE, 2010, p. 62). Era um tempo em que, a supremacia branca e o conceito de arianismo colocavam o mundo sob seu domínio econômico, político e cultural racista, e eram "os lemas subjacentes às realizações científicas do mundo do século XIX de Marx e Engels." (MOORE, 2010, p. 64)

> Marx e Engels produziram sua obra neste clima de racismo descarado, massacre universal e ódio anti-negro feroz. Será que poderiam ter escapado das ideias da supremacia branca que caracterizaram sua época, possivelmente mais do que qualquer outro período da civilização ocidental? (MOORE, 2010, p. 64)

Nas reflexões traçadas por Moore (2010) fica o questionamento sobre a eficiência de uma ideologia concebida exclusivamente segundo modelo ocidental servir como ferramenta ou arma para a parcela da humanidade mais diretamente subjugada pela supremacia ariana internacional. Para o intelectual, as análises e conclusões teóricas de Karl Marx e Friedrich Engels naturalmente condicionadas por serem eles ocidentais, brancos e homens livres no século XIX, não devem ser utilizadas com o uso cego dos

princípios marxistas-leninistas, pois para o autor cubano, “aplicar o dogma marxista à evolução das sociedades não ariana exigirá inevitavelmente a aceitação de um paradigma teórico que funciona em perfeita consonância com a perspectiva da supremacia branca. ” (MOORE, 2010, p. 104).

Para o autor, fica evidente que as avaliações política, ideológica, cultural e histórica da humanidade não europeia devem ser categoricamente contestadas, numa perspectiva onde devemos “nos opor às pretensões ‘universalistas’ dessas ‘leis gerais’, surgidas a partir de um molde socioeconômico e cultural estritamente ariano.” (MOORE, 2010, p. 105)

Para Moore “devemos questionar, com veemência, a própria utilidade do Marxismo-leninismo em resolver problemas para os quais, na verdade, ele não tem resposta nenhuma” (MOORE, 2010, p. 105). Isso fica evidente quando analisa o posicionamento dos fundadores do marxismo:

> Face à colonização do mundo não ocidental pelo Ocidente, face a escravidão negra nas Américas e face ao racismo como manifestação da superioridade dos brancos em contraposição à inferioridade da raça negra em particular, e dos povos não brancos em geral. (MOORE, 2010, p. 98)

Segundo o filósofo da USP, Ricardo Matheus Benedicto, a obra do autor gerou à época de sua publicação a “diabolização” do intelectual cubano no calor das paixões, evidenciando a tensão relacionada a essa temática. Entretanto, acredita que seu trabalho enriquece o debate sobre o antirracismo, sendo bastante relevante para refletirmos criticamente sobre as pretensões universalistas do marxismo, vide as contradições do regime socialista cubano, onde mais de 50% de sua população é constituída por afro-cubanos[11].

Embora reconheçamos a relevância dessa contribuição, principalmente no tocar da universalidade do marxismo, faremos prevalecer nessa investigação um posicionamento menos radical, mas atento e equilibrado sobre as contradições que podem

[11] http://www.suapesquisa.com/paises/cuba/populacao.htm

nos conduzir a equívocos nessa relação onde está em jogo a dinâmica entre a raça e a classe.

E para tanto, refletiremos sobre as ponderações do Dr. em Economia Pedro Caldas Chadarevian (2007), que dentro de um resgate do percurso da formação da visão crítica do marxismo, reconhece os limites, mas também destaca as possibilidades que podem "fornecer elementos adicionais para atualizar o tratamento marxista de um problema cuja manifestação continua a afetar uma parcela considerável da população". (CHADAREVIAN, 2007, p. 76)

Se contrapondo ao radicalismo de Moore que anula qualquer expectativa sobre a utilidade do marxismo para se pensar o problema racial, Chadarevian considera que:

> Ainda que o debate dos precursores não tenha resultado em uma concepção paradigmática da análise marxista do racismo – ao contrário, um marxista pode, antes como hoje, adotar uma visão tão plural a este respeito quanto ao próprio caráter da revolução socialista –, ainda assim, é importante relembrar que diversos dos conceitos atualmente em uso na visão crítica do problema racial tiveram origem naqueles tempos remotos. Dentre eles, o conceito de opressão racial, de racismo enquanto mecanismo de divisão da classe trabalhadora, e de superexploração de trabalhadores de minorias raciais. (CHADAREVIAN, 2007, p. 76)

Diante das tensões estabelecidas nos debates que dividem as esquerdas, onde para um dos lados, o lugar do racismo se resume meramente às formas tradicionais de exploração da força de trabalho, baseado no posicionamento dos precursores do pensamento marxista em relação ao problema racial, para melhor compreendermos o embate Chadarevian (2007) nos propõe um resgate histórico para relembrarmos que o reconhecimento do problema racial foi fruto de um lento e árduo debate político e teórico do marxismo nos quais os movimentos sociais tiveram uma participação central e decisiva diante de uma questão considerada bastante delicada.

> Como veremos, as primeiras tentativas de integrar o problema racial à teoria marxista reflete o crescimento dos movimentos nacionalistas em fins do século XIX – como de judeus, irlandeses, negros ou povos coloniais. Movimentos de natureza essencialmente democrático-burgueses, portanto em contradição com os objetivos revolucionários do movimento comunista internacional, mas igualmente em contradição com a postura ideológica de muitos de seus membros, que refletiam a influência da corrente do racismo científico. O tratamento marxista do problema racial ganha, em seguida, um novo impulso nos primeiros congressos da Internacional Comunista que, à iniciativa de Lênin, colocam em pauta a análise do problema das minorias oprimidas em diferentes nações. O 'problema nacional', como passaria a ser conhecido e no qual insere-se também a questão do racismo, surge em um momento histórico

> preciso, e as diretivas gerais para a sua interpretação teórica terão influência decisiva na análise em diferentes regiões. (CHADAREVIAN, 2007, p. 75)

Chadarevian (2007) resgata o debate sobre a questão nacional e colonial que ocupava lugar central na obra de Lênin que, já em 1914 se posiciona em relação as nacionalidades oprimidas, defendendo a autonomia política como solução. O capitalismo estadunidense investigado por Lênin serviu de base para a análise de aspectos contraditórios que submetiam a minoria negra de sua população que vivia em situação degradante na região sul do país, sem acesso à propriedade da terra, e submetidos a um regime de trabalho particularmente prejudicial. A situação de sobrevivência econômica do escravismo se caracterizava "como semifeudal, no qual os negros são oprimidos pela burguesia branca. " (CHADAREVIAN, 2007, p. 83). Lênin, colocava em discussões nos congressos a falsa promessa de igualdade racial, religiosa e sexual das democracias burguesas.

A relevância da questão negra já era constatada nas primeiras décadas do século XX, em congressos comunistas internacionais, assumindo uma gravidade especial uma vez que ódio da raça se manifestava entre trabalhadores brancos e negros que trabalhavam juntos com especialidades diferentes, de modo que o branco considerava o negro como seu inferior, deixando claros indícios que sobreviveriam ao capitalismo. (CHADAREVIAN, 2007)

> No terceiro congresso (1921), destaca-se a participação do delegado sulafricano David Ivon Jones, que chama a atenção para um trabalho exclusivo em relação à questão negra. O autor publicaria artigos na revista da IC sobre o assunto, buscando caracterizar pela primeira vez o racismo contra o negro como um problema mundial e um fenômeno que deve ser analisado separadamente da questão de classe. (CHADAREVIAN, 2007, p. 84)

Até então, os mecanismos específicos que subordinavam o negro na sociedade não eram distinguidos na análise marxista que, se limitava a afirmar que os inimigos da raça negra eram também inimigos dos trabalhadores brancos. Inimigo esse chamado capitalismo e imperialismo.

Em 1928 surge uma nova interpretação para explicação da condição de subordinação dos negros em sociedade a partir do 6º Congresso, onde é elaborada uma análise que divide a população negra em quatro regiões do mundo constatando a generalizada opressão da raça negra, sejam maioria ou minoria, nos EUA, na América do

Sul ou na África do Sul, passa a ser considerada em um documento oficial da organização comunista como um fenômeno mundial. “Portanto estabelece-se um vínculo comum de interesse na luta revolucionária de libertação racial e nacional da dominação imperialista dos negros em várias partes do mundo” (Jane Degrens, 1960 apud CHADAREVIAN, 2007, p. 86)

> A análise em questão ressalta que os povos negros se encontram em condição subordinada nos diversos continentes em que se estabeleceram: na África são oprimidos pelo imperialismo colonial europeu, nos EUA, pelo capital financeiro. Dado o papel importante dos negros estadunidenses na economia e na política daquele país, estes eram vistos como na vanguarda da luta contra a opressão racial. Opressão que tem por base o próprio sistema capitalista, gerando desigualdade social, política e salarial. (CHADAREVIAN, 2007, p. 85)

A reviravolta que determinou a visão crítica da questão racial está relacionada aos esforços teóricos desse período, somados ao crescimento dos movimentos sociais negros no mundo que fizeram com que a questão negra alcançasse lugar de destaque na análise marxista.

Chadarevian (2007) destaca alguns fatores de natureza política que devem ser considerados para compreensão da gestação da crítica marxista-leninista do problema racial, pois inicialmente observou-se a dificuldade do marxismo integrar as demandas dos movimentos nacionalistas em seu corpo teórico. Somente após longa fase de debates passa-se a enxergar nas reivindicações reformistas, democráticas, de povos e nações oprimidas, um forte componente capaz de desestabilizar política e socialmente as nações capitalistas do mundo. Outro destaque no impacto do tratamento marxista sobre a questão racial foi a decisão por ampliar o direito de autodeterminação às populações negras no continente americano.

> Tomando-se em consideração a evolução destas articulações políticas no interior do movimento comunista internacional do início do século XX, entende-se melhor como a análise marxista da questão racial passa, em um primeiro momento, pela negação ou ignorância do problema, em seguida para um reducionismo de classe, e, enfim, para avaliá-la como um problema nacional. Dependendo do país, das condições particulares do movimento nacionalista em vigor, e da pressão exercida pelo comitê executivo da III IC, a duração das duas primeiras etapas intermediárias seria mais ou menos longa. (CHADAREVIAN, 2007, p. 92)

Assim, a ótica marxista que encarava a condição dos negros como um problema de classe, sujeita aos mesmos mecanismos de exploração que os outros grupos sociais,

passa a ser aplicada “às demais populações negras do mundo que passam a ser vistas como uma população específica, vítimas de opressão racial por parte dos brancos, que se manifesta essencialmente pela discriminação e segregação no mundo do trabalho. ” (CHADAREVIAN, 2007, p. 92)

As análises marxistas que não davam conta da magnitude do problema racial, reduzindo a opressão racial a uma mera opressão de classe, em um momento posterior, resultado de uma série de discussões, passam a analisar a questão do negro como uma questão nacional, oportunizando uma reorientação teórica fundamental na crítica marxista do racismo.

Na contemporaneidade, as reflexões de Chadarevian e de Moore nos ajudam a pensar sobre as relações de forças que se dinamizaram nesses embates e que precisam ser desfeitas, na busca por refletirmos sobre estratégias que recaiam sobre a realidade específica da população negra, vítima de uma opressão racial por parte dos brancos, manifestada essencialmente pela discriminação, segregação no mundo do trabalho, como também os problemas de classe que se abatem sobre a população negra.

Hall (2013) em seu texto sobre “A relevância de Gramsci para o estudo de Raça e Etnicidade” ratifica esse embate quando aponta que os inter-relacionamentos entre classe e raça sempre foram um dos problemas teóricos mais complexos de se abordar e que frequentemente tem conduzido à adoção de posições extremas, onde, ou se privilegiam os relacionamentos de classe enfatizando que todas as forças de trabalho étnica ou racialmente diferenciadas estão submetidas a essa relação de exploração no capital, ou se centraliza as categorias e divisões étnicas e raciais, em detrimento da estrutura de classe.

Defende ainda que, embora esses dois extremos pareçam constituir polos opostos, são imagens em reflexo um do outro. Acredita ainda que Gramsci poderá nos ajuda a apontar o caminho para uma reflexão não reducionista da questão raça/classe, já que adota “uma abordagem não redutiva para a questão de classe, junto com sua compreensão de conformação profundamente histórica de qualquer formação social específica. ” (HALL, 2013, p. 364) Segundo o autor:

> Ele nunca incorre no erro de acreditar que, já que a lei geral do valor tende a homogeneizar a força de trabalho em toda a época capitalista, então pode-se presumir que essa homogeneização exista em uma dada sociedade. De fato, creio que a abordagem de Gramsci nos conduza a questionar a validade dessa lei geral em sua forma tradicional, uma vez que, precisamente, ela nos encoraja

> a ignorar as formas pelas quais a lei do valor, que opera no global em oposição à escala meramente doméstica, funciona através de *e por causa* do caráter culturalmente específico da força de trabalho, e não – como a teoria clássica nos faria supor – pela sistemática erosão daquelas distinções como parte inevitável de uma tendência de época da história mundial. (HALL, 2013, p. 364)

Refletindo sobre a contemporaneidade, Souza (2016) contribui para o debate afirmando que a relação entre os sujeitos que fazem parte dos setores de esquerda e aqueles dos movimentos sociais negros que discutem sobre a questão racial vem sendo marcada por posições contrárias e complexas, destacando ainda nomes como o de Florestan Fernandes e Otavio Ianni como exceções de intelectuais marxistas que abandonaram "a premissa que vigorou entre os setores de esquerda, ao longo do século XX, de que os problemas raciais na sociedade são frutos da exploração de classe e só seriam resolvidos através da luta de classe" (SOUZA, 2016, p. 2).

> Florestan Fernandes defendia que os intelectuais e partidos de esquerda cometiam um grande erro ao não perceber o potencial revolucionário que havia na relação raça e classe: [...] Nada de isolar raça e classe. (...) Portanto, para ser ativada pelo negro e pelo mulato, a negação do mito da democracia racial no plano prático exige uma estratégia de luta política corajosa pela qual a fusão da 'raça' e 'classe', regule a eclosão do Povo na história. (SOUZA, 2016, p. 3)

Souza (2016) acrescenta ainda que, para os setores de esquerda atuarem junto ao movimento negro:

> Têm que estar cientes de que a relação de raça e classe é um componente central para se entender a situação da população negra, mas também ter ciência de que apesar da segunda ser uma determinação fundamental, a primeira não pode ser relegada a um segundo plano. (SOUZA, 2016, p. 2)

Uma vez que a maioria da população negra está inserida em um sistema capitalista, situada na classe trabalhadora e subalterna, sofrendo os mesmos processos de exploração, exclusão e espoliação dos membros de classe (SOUZA, 2016), não devemos perder de vista a questão de classe, tão pouco as determinações da raça.

> Se tanto sobre o trabalhador branco como para trabalhador negro recai todo o grau de exploração e exclusão gerado pela forma como as classes dominantes se apropriam da maioria da riqueza socialmente produzida e da privatização do Estado, sobre o trabalhador negro, além disso, recai toda uma carga de preconceito e discriminação racial que aumenta essa exploração e essa exclusão na sociedade brasileira. (SOUZA, 2016, p. 11)

A partir dessas perspectivas, acreditamos que o marxismo pode ser um pensamento teórico e político capaz de se tornar enriquecedor para a construção do conhecimento sobre as condições da população negra, desde que seja feito buscando não a dicotomia raça e classe, mas sim, como a articulação entre essas duas categorias é fundamental para se entender o problema da população negra em sociedade capitalista como no caso brasileiro.

Atentos as reflexões de Ianni (1996) sobre os problemas raciais que se apresentam multiplicados e exacerbados na segunda metade do século XX, é importante analisa-los sob perspectivas amplas, geo-históricas, como manifestações de movimentos e configurações da sociedade global em formação, que se desenvolvem no jogo das forças sociais, compreendendo implicações econômicas, políticas e culturais. Para o autor, os problemas raciais podem ser analisados como movimento e dimensão fundamental da sociedade globalizada em formação, sendo melhor compreendidos quando examinado à luz dos requisitos estruturais da sociedade de classes, ou seja, do contexto das estruturas econômico-sociais, tendo em vista o caráter social dominante. Através de uma análise do sistema global e das várias e às vezes díspares significações, poderemos chegar próximos a uma síntese explicativa que situe a totalidade social.

Ianni (1996) advoga sobre a limitação da análise do problema em termos de preconceito, barreiras e ideologias raciais, quando verificadas sem conexões significativas capazes de elucidar a natureza das relações sociais restritivas. E nesse sentido, afirma a relevância de realizar o estudo do tema, focalizando numa compreensão histórico-estrutural, tendo em vista o aspecto singular de sua estrutura de dominação. Antes de ser um fenômeno étnico ou racial, demográfico ou cultural, a "questão racial" é uma expressão das tendências de acomodação, reajustamento ou expansão dos mercados de força de trabalho, em escala regional ou nacional. "Esta é a natureza fundamental, que dá sentido às suas expressões sociais, culturais, demográficas, políticas, as quais, quando são vistas isoladamente, pouco elucidam o problema. " (IANNI, 1966, p. 44)

Assim, os estudos em que os cientistas sociais investigam além da esfera cultural dos diversos grupos conviventes, examinando não somente os produtos ou as expressões socioculturais da convivência, mas também as suas condições e tendências possibilitam a aquisição de uma imagem mais complexa e real da natureza dessa relação. Nesse caso,

é importante verificarmos as variáveis na análise da estrutura de poder, tal como "o fundamento econômico ou político da expansão dos núcleos dinâmicos da economia nacional se evidenciam, esclarecendo os significados de mudanças sociais e culturais, de processos ecológicos e demográficos". (IANNI, 1966, p. 57)

Com base nessas dinâmicas, nos propomos a analisar as relações raciais dentro de uma estrutura de dominação que recorra à complexa trama política e ideológica, observando o fenômeno no interior da realidade social e humana, e a partir da questão da raça e da classe.

1.2 Hegemonia e Ideologia em Gramsci

No presente estudo cujas palavras chaves giram em torno do discurso, da ideologia e das relações étnico-raciais, ao entendermos que a natureza multifacetada da consciência não é um fenômeno individual, mas coletivo, precisamos estar atentos às contradições na consciência entre a concepção de um mundo que se manifesta, mesmo que momentaneamente na ação, e aquelas concepções que são afirmadas verbalmente ou no pensamento. E para isso, precisamos compreender a ideologia racista no terreno cultural da sociedade, reconhecendo-a como questões coletivas e sociais em decorrência de uma história racial e que, vão estar presentes na base da nossa formação discursiva.

Na busca por refletirmos sobre as teorias e paradigmas existentes na análise do racismo brasileiro e de outros fenômenos relacionados, desenvolveremos nesse tópico análises políticas pautadas nas perspectivas teóricas gramsciana que, de acordo com Hall (2013) são pertinentes às relações sociais contemporâneas, para iluminar fatos históricos e questões políticas concretas.

Antes de iniciarmos o tópico que nos favorecerá com categorias de análise que poderão nos fornecer novas perspectivas para compreensão da história político-racial brasileira, achamos importante situar brevemente nesse momento do trabalho, as considerações de alguns intelectuais acerca da relevância de estarmos atentos à historicidade sobre a difusão do racismo na sociedade brasileira que ocorreu do final do

século XIX ao início do XX, e que, será melhor aprofundada nesse trabalho no terceiro capítulo.

Dessa forma, pretendemos por meio de categorias como ideologia, hegemonia e intelectuais orgânicos melhor refletir sobre a estruturação de um determinado tipo de relação social que, por meio de mecanismos políticos e ideológicos fizeram das teorias racialistas europeias, bases para construção de um perfil específico em nossa nacionalidade, calcado por ideologias racistas que se fizeram hegemônicas, além de estratégicas para um tipo de dominação que estruturou as relações sociais brasileiras.

De acordo com Schwarcz (2012) "é na história que encontramos as respostas para a especificidade do racismo brasileiro, que já não se esconde mais na imagem indelével da democracia racial, mas mantém a incógnita de sua originalidade e de sua reiteração constante. " (SCHWARCZ, 2012, p. 116)

Para Siqueira (2005):

> Do ponto de vista histórico 'a questão do negro' na moderna sociedade brasileira tem origem a partir do processo de abolição e da sociedade de se colocar diante do problema da transição para o trabalho livre e assalariado. Resulta desse processo a necessidade da elaboração de visões de mundo e da construção de utopias de classe, tendentes a ajustar a sociedade às novas relações sociais, sintetizadas na defesa de certa 'ordem', certo 'progresso', certa 'civilização'. Neste momento, o contingente não branco da população ocuparia a pior das posições de partida, posto que sobre ele recairia todo o peso de uma mitologia racial concebida ao inverso daquilo que poderiam representar na condição de libertos ou descendentes de negros. (SIQUEIRA, 2005, p. 111)

O autor conclui que a desigualdade racial na sociedade brasileira é um fato inquestionável e, advoga sobre o duplo caráter do dilema racial brasileiro, "identificado na ambivalência 'raça' e 'classe' ". (SIQUEIRA, 2005, p. 123). E nesse sentido, a constituição e a reprodução da opressão precisa ser refletida enquanto parte de um processo sociológico e cultural de formação étnica das classes sociais no Brasil.

Analisando a história racial do Brasil dentro das perspectivas de Gramsci, poderemos melhor observar o lugar hegemônico do racismo, enquanto ideologia dominante difundido por intelectuais a partir de uma elite branca nacional. Domingues (2004) afirma que a vitória do imigrante europeu, do branco "civilizado" sobre o negro "primitivo", e os caminhos ideológicos propostos, corresponderam aos interesses de raça e classe da elite branca, e, a legitimação da dominação da "raça" branca no Brasil foi

consolidada por vias de uma produção coletiva de valores que, hierarquizou as relações raciais, com favorecimento e preferência racial no seio de uma sociedade de característica multirracial.

Será diante desse cenário histórico que buscaremos analisar as estratégias de dominação burguesa no Brasil e consequentemente, as relações sociorraciais, à luz de algumas categorias políticas de Antonio Gramsci.

1.2.1 Categorias de interpretação do mundo social e político do pensador Antonio Gramsci

É importante situar que as condições históricas para as quais Gramsci escreveu não eram as mesmas daquelas para as quais Marx e Engels escreviam, e nessa perspectiva, deixa o terreno dos conceitos maduros de Marx para utilizá-los em conjunturas específicas conseguindo permanecer dentro do campo de referência desses conceitos.

Segundo Hall (2013) o pensador sentiu a necessidade de elaborar novas conceituações no nível da análise das conjunturas históricas, de aspectos políticos e ideológicos específicos. E embora a sua obra seja concreta, "para que se possa generalizá-las, é necessário desenterrá-las delicadamente de seu solo concreto e de sua especificidade histórica e transplantá-la para um novo terreno, com muito cuidado e paciência. " (HALL, 2013, p. 329)

> O importante é não confundir um nível de abstração por outro. Expomo-nos a um grave erro quando tentamos interpretar conceitos destinados a funcionar em um alto nível de abstração, como se eles pudessem automaticamente produzir os mesmos efeitos teóricos se traduzidos em outro nível de operação mais concreto, 'mais baixo'. Em geral, Gramsci projetou seus conceitos para operarem em níveis mais baixos de concretude histórica. Ele não visou um nível mais alto – e errou seu alvo teórico! Temos, sim, que compreender esse nível concreto de descrição histórica nos termos da relação de Gramsci com o marxismo. (HALL, 2013, p. 329)

Hall (2013) também nos alerta que as contribuições originais de Gramsci não podem ser transferidas por atacado do contexto de sua obra, pois sua preocupação foi com o seu país, a Itália e os problemas de construção socialista da Europa Ocidental. Não

escreveu nada sobre raça, etnia ou racismo, em termos dos significados ou das manifestações contemporâneas destes, tão pouco analisou em profundidade a experiência colonial ou o imperialismo, de onde se desenvolveram tantas das características e relacionamentos "racistas" do mundo contemporâneo. Entretanto, dado o contexto históricos de suas lutas, os temas correntes de sua obra fornecem linhas teóricas de ligações mais profundas com essas questões contemporâneas:

> Ainda que Gramsci não escreva sobre o racismo e não aborde especificamente esses problemas, seus conceitos podem ser úteis à nossa tentativa de pensar a suficiência dos paradigmas da teoria social nessas áreas. Além do mais, sua própria experiência e formação, assim como suas preocupações intelectuais, não estavam tão distantes dessas questões, como sugeriria um primeiro olhar. (HALL, 2013, p. 333)

Sobre Gramsci, Fernandes (2014) acrescenta em nossa reflexão afirmando que:

> Era um pensador que viveu em um tempo de transformação social numa perspectiva revolucionária nas primeiras décadas do século XX, e que o seu pensamento estava voltado para a elaboração de um caminho concreto e específico para a revolução socialista nos países de civilização ocidental, particularmente na Itália. (FERNANDES, 2014, p. 194)

O pensador italiano nos oferece uma enorme contribuição sobre questões culturais e da função de alguns elementos entre as forças da sociedade, promovendo uma análise sócio-histórica das diferentes formações sociais, apontando para a "importância da cultura na luta política, enriquecendo a teoria marxista ao acrescentar o nível cultural aos níveis políticos e econômico à análise." (FERNANDES, 2014, p. 194)

Em uma de suas importantes questões, sustentou que a dominação burguesa se utiliza da imposição consentida de sua visão de mundo como forma de influência para o controle do conjunto da sociedade. E para ampliarmos essa compreensão será necessário refletirmos sobre o que chama de hegemonia exercida pela classe fundamental, acionada por via dos intelectuais e dos aparelhos privados de hegemonia.

Gramsci evidenciou a relevância da conquista das consciências para o domínio de um grupo sobre outro:

> Trata-se de uma luta que não se desenvolve apenas pelo puro poder político ou pelo poder econômico, mas como uma luta pela hegemonia**,** pela direção moral, ideológica e cultural. Baseado nesse raciocínio, Gramsci afirma que a luta política não pode se limitar apenas a uma luta física e violenta, apenas à conquista do poder político, isto é, à conquista do Estado. É preciso, segundo ele, conquistar a consciência das pessoas e ganhar a 'batalha das ideias', fazer uma 'revolução no cotidiano'. (FERNANDES, 2014, p. 194)

Nessa complexa articulação a que nos propomos, destacaremos a hegemonia como um dos conceitos-chaves de Gramsci, para melhor refletirmos sobre a eficiência e os efeitos da difusão e consolidação da ideologia racista na sociedade brasileira, como uma das formas de dominação de uma classe dominante sobre os demais grupos étnicos.

O conceito de hegemonia nos auxilia a refletir sobre as ideias racialistas que se inseriram na sociedade brasileira fornecendo bases teóricas e sociais que tiveram papel crucial para as relações de direção e domínio de uma classe dominante sobre o grupo não branco, através de um amplo consenso de "ideologias e utopias que modelam condutas e estilo de vida em movimentos contínuos ou descontínuos de preservação da ordem vigente ou de introdução de mudanças. " (MORAES, 1997, p. 94).

Com base em Gramsci, Fernandes (2014) sustenta que a hegemonia é compreendida como a "capacidade de direção intelectual, moral e cultural, em virtude da qual a classe ou grupo dominante, ou aspirante ao domínio, consegue ser aceito como legítimo e obtém o consenso da maioria da população diante das metas impostas à vida social e política". (FERNANDES, 2014, p. 194).

> Para Antonio Gramsci, o conceito de hegemonia caracteriza a liderança cultural-ideológica de uma classe sobre a outra. As formas históricas da hegemonia nem sempre são as mesmas e variam conforme a natureza das forças sociais que a exercem. Os mundos imaginários funcionam como matéria espiritual para se alcançar um consenso reordenador das relações sociais, consequentemente orientado para a transformação. (MORAES, 1997, p. 97)

Gramsci acredita que o critério metodológico sobre o qual se deve basear a análise é o seguinte:

> A supremacia de um grupo social se manifesta de dois modos, como 'domínio' e como 'direção' intelectual e moral. Um grupo social domina os grupos adversários, que visa a 'liquidar' ou a submeter inclusive com a força armada, e dirige os grupos afins e aliados. Um grupo social pode e, aliás, deve ser dirigente já antes de conquistar o poder governamental (esta é uma das condições principais para a própria conquista do poder); depois, quando exerce o poder e mesmo se o mantém fortemente nas mãos, torna-se dominante mas deve continuar a ser também 'dirigente'. (GRAMSCI, apud, COUTINHO, 2011, p. 290)

Como vemos, Gramsci concebe a hegemonia como a capacidade de direção e domínio, e, portanto, conquistada através da persuasão e do consenso que, baseada numa ideologia, serve aos interesses de uma classe:

> A hegemonia é isso: a capacidade de unificar através da ideologia e de conservar unido um bloco social que não é hegemônico, mas sim marcado por profundas contradições de classe. Uma classe é hegemônica, dirigente e dominante, até o momento em que – através de sua ação política, ideológica, cultural – consegue manter articulado um grupo de forças heterogêneas, consegue impedir que o contraste existente entre tais forças exploda, provocando assim uma crise na ideologia dominante, que leve à recusa de tal ideologia, fato que irá coincidir com a crise políticas das forças no poder. (GRUPPI, 1978, p. 70)

De acordo com Semeraro (2006) o sentido da hegemonia em Gramsci, além de prático-político, "representa um grande progresso filosófico e não puramente psicológico e moral, pois visa à criação de novas dimensões gnosiológicas[12] e científicas, 'cria um novo terreno ideológico, determina uma reforma das consciências' " (SEMERARO, 2006, p.29).

> O desenvolvimento político do conceito de hegemonia representa, para além do progresso político-prático, um grande progresso filosófico, já que implica e supõe necessariamente uma unidade intelectual e uma ética adequada a uma concepção do real que superou o senso comum e tornou-se crítica, mesmo que dentro de limites ainda restritos. (GRAMSCI, 1999, p. 104)

No interior de um projeto econômico, ético-político e científico-cultural são articuladas orientações para criação de um novo tipo de sociedade e de Estado, exigindo, por conseguinte, uma nova ordem intelectual e moral elaborada por vias de conceitos

---

[12] Gnosiologia (ou gnoseologia) é a parte da Filosofia que estuda o conhecimento humano**.** É formada a partir do termo grego "*gnosis*" que significa "conhecimento" e "*logos*" que significa "doutrina, teoria". Pode ser entendida como a teoria geral do conhecimento, na qual se reflete sobre a concordância do pensamento entre sujeito e objeto. Nesse contexto, objeto é qualquer coisa exterior ao espírito, uma ideia, um fenômeno, um conceito, etc., mas visto de forma consciente pelo sujeito. Disponível em: http://www.significados.com.br/gnosiologia/

vistos como universais, popularizados por meio de ideologias que se transformam em instrumentos de dominação como de promoção de grupos subalternos.

Portelli (1977) ao citar Gramsci (March, 1966)[13] indica que "se a hegemonia é ético-política, não pode deixar de ser também econômica, de ter seu fundamento na função decisiva que o grupo dirigente exerce no núcleo essencial da atividade econômica. " (MARCH., 1966 apud PORTELLI, 1977, p. 76)

A luta pela hegemonia envolve todos os níveis da sociedade, tais como a base de sua organização econômica e estrutura política, como também a superestrutura ideológica que corresponde ao conjunto de crenças que estabelecem aspectos éticos que normatizam as relações. Ela se constrói quando seus quadros e seus elaboradores, os intelectuais, realizam uma unidade de forças sociais e políticas, através da persuasão e da educação, traçando e difundindo uma determinada concepção de mundo. "Os intelectuais – diz Gramsci – são os 'persuasores' da classe dominante, são os 'funcionários' da hegemonia da classe dominante". (GRUPPI, 1978, p. 80)

> Os intelectuais**,** portanto, não são um grupo social autônomo, mas cada grupo social – afirmando uma função específica na produção econômica – forma intelectuais que se tornam os técnicos da produção. Esses intelectuais não se limitam a ser apenas técnicos da produção, mas também emprestam à classe economicamente dominante a consciência de si mesma e de sua própria função, tanto no campo social quanto no campo político. (GRUPPI, 1978, p. 80)

Dentro de uma análise política que observa a função dos intelectuais, notamos o peso que exercem na difusão de ideologias de base dominante, enquanto organizações culturais que, sob o controle do Estado ou de organismos privados, formam um conjunto cultural da sociedade civil[14], exercendo influência direta e/ou indireta sobre a opinião pública, por meio de uma estrutura ideológica capaz de difundir ideologias, através dos seus "aparelhos", como os diversos meios de comunicação, servindo como difusores de uma determinada visão de mundo.

Portelli (1977) aponta que:

---

[13] Mach. Note sul Macchiaveli, sulla politica e sullo Stato moderno, 1966, pp. XXII- 371.

[14] De acordo com Gramsci "Sociedade Civil" "é o conjunto de organismos designados vulgarmente como "privados". " (GRAMSCI, 2001, p.20) São sindicatos, escolas, universidades, institutos, mídia em geral e todo tipo de organização no qual se possa produzir e/ou difundir uma certa visão de mundo.

> A difusão da ideologia requer uma articulação extremamente complexa da sociedade civil; podemos apreciar a organização dos diversos aspectos da sociedade civil (domínio, gradação, estrutura e difusão da ideologia) tomando o exemplo que, Gramsci cita frequentemente, da igreja católica, sociedade civil dentro da sociedade civil. (PORTELLI, 1977, p. 30)

Nesse sentido, não podemos deixar de expor o papel dos intelectuais para as classes fundamentais no seio da sociedade civil e da sociedade política, pois como células vivas, atuam como técnicos da produção que emprestam à classe economicamente dominante consciência de si mesma e da sua própria função (GRUPPI, 1978), desempenhando um papel chave no processo de organização cultural, e atuando na transformação da concepção de mundo que passa a ser impregnada no tecido social.

> Os intelectuais são os 'prepostos' do grupo dominante para o exercício das funções subalternas da hegemonia social e do governo político, isto é: 1) do consenso 'espontâneo' dado pelas grandes massas da população à orientação impressa pelo grupo fundamental dominante à vida social, consenso que nasce 'historicamente' do prestígio (e, portanto, da confiança) obtido pelo grupo dominante por causa de sua posição e de sua função no mundo da produção; 2) do aparelho de coerção estatal que assegura 'legalmente' a disciplina dos grupos que não 'consentem', nem ativa nem passivamente, mas que é constituído para toda a sociedade na previsão dos momentos de crise no comando e na direção, nos quais desaparece o consenso espontâneo. (GRAMSCI, 2001, p. 21)

Já intencionando fazer uma conexão com a história racial brasileira do século XIX, a camada de intelectuais constituída para atuar junto as classes fundamentais de domínio econômico, foram os responsáveis pela hegemônica ideologia racista que envolveu todos os níveis da sociedade. Ao se tornarem as categorias especializadas para o exercício da função intelectual, em conexão com todos os grupos sociais mais importantes, tinham estreitas relações com o grupo social dominante.

Para a difusão da ideologia:

> Os intelectuais são encarregados de animar e gerir a 'estrutura ideológica' da classe dominante no seio das organizações da sociedade civil (Igrejas, sistema escolar, sindicatos, partidos etc.) e seu material de difusão (*mass media*). Funcionários da sociedade civil, os intelectuais são igualmente os agentes da sociedade política, encarregados da gestão do aparelho de Estado e da força armada (homens políticos, funcionários, exercito etc.). (PORTELLI, 1977, p. 109)

Gramsci distingue diferentes categorias de intelectuais, embora todos tenham em comum o vínculo mais ou menos estreito que os liga a uma classe determinada. Os intelectuais não constituem uma classe propriamente dita, mas grupos vinculados às diferentes classes.

Portelli (1977) salienta que há um vínculo particularmente estreito e orgânico quando o intelectual se origina da classe que representa, bem como as classes fundamentais no domínio econômico, formam categorias especializadas para o exercício da função de intelectual para elaboração mais extensa e complexa em estreita relação com os grupos dominantes. Mas a maioria das vezes o intelectual orgânico não é da classe ou do grupo social que ele representa.

Gramsci designa o termo intelectual orgânico distinguindo dos intelectuais entendidos como tradicionais que, eram intelectuais estagnados em uma dada estrutura socioeconômica, já superada, voltados a manter um *status quo* que não fazia mais sentido. De acordo com Semeraro (2006), os intelectuais tradicionais eram distantes das dinâmicas socioeconômicas, permanecendo "fechados em abstratos exercícios cerebrais, eruditos e enciclopédicos até, mas alheios às questões centrais da própria história. " (SEMERARO, 2006, p. 134)

> Fora do próprio tempo, os intelectuais tradicionais consideravam-se independente, acima das classes e das vicissitudes do mundo, cultivavam uma aura de superioridade com seu saber livresco. Sua 'neutralidade' e distanciamento, na verdade, os tornavam incapazes de compreender o conjunto do sistema da produção e das lutas hegemônicas onde fervia o jogo decisivo do poder econômico e político. Com isso, acabavam sendo excluídos não apenas dos avanços da ciência, mas também das transformações em curso na própria vida real. (SEMERARO, 2006, p. 134)

Os novos intelectuais reconhecidos por Gramsci como orgânicos, ao contrário dos tradicionais, fazem parte de um organismo vivo, estando conectados com o mundo do trabalho, com as organizações políticas e culturais mais avançadas do seu grupo social, fazendo parte, portanto, do organismo vivo e em expansão.

Desse modo, analisando a função que o intelectual exerce no seio da sociedade civil e da sociedade política, é possível determinar o seu caráter orgânico ou não da atividade intelectual.

> O caráter de classe do vínculo orgânico já provoca duas consequências. O caráter 'improdutivo' de qualquer intelectual isolado de uma classe social:

> considerar, como os idealistas, que os intelectuais são 'independentes, autônomos, dotados de características que lhe são próprias,... é uma pura utopia'. Um intelectual sem vínculo orgânico tem importância tão desprezível quanto as ideologias que produz e que Gramsci qualifica de 'elocubraçõezinhas individuais' . (PORTELLI, 1977, p. 107)

É importante salientar que não podemos considerar que a organicidade da relação entre intelectual e a classe ocorre de maneira mecânica, pois sua autonomia é um dos aspectos essenciais da organicidade do vínculo que os une, seja com o grupo que pertence, ou com a classe fundamental. Portelli (1977) afirma que "a relação entre os intelectuais e o mundo da produção não é imediata, como ocorre com todos os grupos sociais fundamentais, e sim 'mediata' em graus diversos, por intermédio de toda a trama social, do complexo da superestrutura". (PORTELLI, 1977, p. 111)

Os intelectuais orgânicos poderão ou não, interligar-se com o projeto global de sociedade operando a conformação das massas em nível de produção material e cultural exigido pela classe no poder. São orgânicos os que:

> Além de especialistas na sua profissão que os vincula profundamente ao modo de produção do seu tempo, elaboram uma concepção ético-política que os habilita a exercer funções culturais, educativas e organizativas para assegurar a hegemonia social e o domínio estatal da classe que representam. Conscientes de seu vínculo de classe e especialistas dos conhecimentos mais avançados, no interior da sociedade civil para construir o consenso em torno do projeto da classe que defendem, na sociedade política para garantir as funções jurídico-administrativas e a manutenção do poder do seu grupo social. (SEMERARO, 2006, p. 135)

Percebemos, portanto, que, os intelectuais são elementos essenciais na "batalha das ideias", desempenhando um papel chave no processo de organização da cultura. O intelectual coletivo é "aquele que atua no sentido de reformar as mentalidades, as concepções de mundo e, portanto, no sentido da conquista da hegemonia. " (CORREIA, 2011, p. 33) O papel desses sujeitos e das organizações para o controle de uma determinada direção político-cultural, sobre o conjunto das forças sociais, na visão de Gramsci será essencial na agregação ou desagregação de uma relação de hegemonia de um determinado Bloco Histórico[15] para apropriação do saber e da cultura dominante.

---

[15] O conceito de *bloco histórico* se refere a uma questão teórica central no marxismo: a relação entre estrutura e superstrutura, entre teoria e prática, entre forças materiais e ideologia. Bloco Histórico é um conceito histórico e analítico dividido em estrutura, conjunto das relações materiais e superestrutura,

Gramsci identifica ser no seio do que conceituou como bloco histórico que se mantém uma relação orgânica e dialética entre a Estrutura, compreendida como a organização econômica da sociedade e o conjunto das forças sociais e do mundo da produção, e a Superestrutura que corresponde ao conjunto de ideias, valores e crenças que estabelecem os aspectos éticos, políticos e intelectuais que normatizam a relação entre os homens na sociedade.

> A articulação do bloco histórico permite, pois distinguir metodologicamente duas esferas complexas: a estrutura sócio-econômica e a superestrutura ideológica e política, cujo vínculo orgânico é assegurado por uma camada social diferenciada, os intelectuais. O papel essencial dessa camada aparece na análise dinâmica do bloco histórico, particularmente no exercício da hegemonia. (PORTELLI, 1977, p. 71)

Portelli (1977) sinaliza que o vínculo orgânico entre estrutura e superestrutura, é assegurado pela camada social encarregada de gerir a superestrutura do bloco histórico – os intelectuais**:**

> Cada grupo social, surgido num terreno originário de uma função essencial do mundo da produção econômica, cria, ao mesmo tempo que a si próprio, uma ou várias camadas de intelectuais que lhes dão homogeneidade e consciência de sua própria função, não somente no plano econômico, mas também no plano social e político. (GRAMSCI, 1966, p. 3 apud PORTELLI, 1977, p. 56)[16]

É no interior dessas articulações que os grupos denominados por Gramsci como "auxiliares" ou "aliados", se aglomeram em torno da classe dirigente, reforçando o poder da classe fundamental e, quando os interesses da classe dirigente e os interesses dos grupos auxiliares são complementares em um determinado sistema, a base social da hegemonia constituirá em uma aliança econômica, ideológica e política exercida sobre os demais grupos.

Nessa análise, são distinguidos três tipos de grupos sociais no interior do bloco histórico: "por um lado, a classe fundamental que dirige o sistema hegemônico; por outro lado, os grupos auxiliares que servem de base social à hegemonia e de viveiro para seu pessoal; enfim, excluídas do sistema hegemônico, as classes subalternas". (PORTELLI,

---

conjunto das relações ideológico-cultural, e prática entre forças materiais e ideologia. Disponível em: http://www.acessa.com/gramsci/?id=632&page=visualizar

[16] *Gli intellettuali e i'organizzazione dela cultura, 1966, pp. XV-203.*

1977, p. 99) Dentro dessa relação, o regime normal entre a classe dirigente e as classes subalternas, é a dominação sendo que exercida cada vez mais através da hegemonia, o que não quer dizer que deixou de existir a coerção.

De acordo com Semeraro (2006) não é por acaso que, a ideologia é o foco maior da atenção de Gramsci, já que o coração da hegemonia é a capacidade de produzir, ao lado da riqueza material, uma riqueza teórica e elaborada diante de uma visão própria de mundo, operada pelas mãos dos intelectuais que, definem identidades conforme filosofias próprias.

Assim, vemos que a ideologia é um aspecto central em qualquer projeto que se quer hegemônico, onde uma determinada classe dominante no plano econômico e político, difunde uma determinada concepção de mundo. Esse processo estabelece um amalgama em um bloco histórico entrelaçando seus aspectos econômicos, sociais, políticos e culturais, por meio da ideologia.

Entendemos aqui como ideologia uma concepção de mundo que define e constitui o real, e o que está relacionada a um conjunto de intenções elaboradas na sociedade, com a finalidade de fazer aparentar como interesse coletivo, garantindo a construção de uma sólida hegemonia, sem que seja necessário o uso de violência explícita, e garantindo a manutenção da ordem social. Nesse sentido, a ideologia "torna-se um dos instrumentos da reprodução do *status quo* e da própria sociedade. " (CORREIA, 2011, p. 32)

O pensador italiano nos chama atenção para o sentido pejorativo da palavra que modificou e desnaturalizou a análise teórica do conceito de ideologia:

> O processo desse erro pode ser facilmente reconstruído: 1) identifica-se a ideologia como sendo distinta da estrutura e afirma-se que não são as ideologias que modificam a estrutura, mas sim vice-versa; 2) afirma-se que uma determinada solução política é 'ideológica', isto é, insuficiente para modificar a estrutura; enquanto crê poder modificá-la, afirma-se que é inútil; estúpida etc.; 3) passa-se a afirmar que toda ideologia é 'pura' aparência, inútil; estupida etc. (Gramsci apud COUTINHO, 2011, p. 147)

Gramsci não acredita na noção de que as ideologias se desenvolvam espontaneamente e sem direção, pois como em todas as esferas da vida civil, as ideias requerem organização, possuindo locais específicos de luta. Defende que a relação entre o senso comum e o nível máximo da filosofia é garantida pela política. (Hall, 2013)

Assim, vemos que as ideologias organizam os grupos sociais, dirigindo-os de acordo com as condições socioeconômicas: “enquanto historicamente necessárias, tem elas uma validade psicológica; organizam as massas humanas, formam o terreno onde os homens se movem, adquirem consciência de sua posição, lutam, etc.” (GRAMSCI, 1966, p.31 apud PORTELLI, 1977, p. 55)[17]

Progressiva e regressiva, “as ideologias podem ter a função ‘orgânica’ de consciência e de ‘cimento’ aglutinador das diversas lutas dispersas no universo popular.” (SEMERARO, 2006, p. 31)

Entendemos que o conceito de ideologia em Gramsci é complexo, tanto que, mesmo quando mascarando a realidade, e ora como força amalgamadora e constitutiva de subjetividades políticas e de sociabilidade, está sempre inserida dentro de determinados interesses. É compreendido como a popularização de concepções filosóficas e da manifestação concreta de como as pessoas entendem o mundo, podendo atuar das mais diferentes formas, passando uma visão de mundo dentro dos interesses de determinadas classes:

> A ideologia é definida ao mesmo tempo como ‘progressiva’ e ‘regressiva’, ‘orgânica’ e ‘desorgânica’, ‘construtiva’ e ‘deterior’, ‘racional’ e ‘irracional’, ‘aberta’ ou ‘dogmática’. Nas mãos da burguesia, que não representa o conjunto da sociedade, a ideologia se torna uma força que mistifica e desagrega as relações sociais pelo fato de apresentar interesses particulares como sendo de toda sociedade e tentar em vão “conciliar interesses opostos e contraditórios. ” (Semeraro, 2006, p. 31)

Nos seus escritos, o pensador marxista não relaciona a ideologia a falsa consciência ou ilusão deformatória da realidade, uma vez que é um fato histórico real, operante na conduta humana. Não se trata de um sistema irreversível de ideias, pois, para ele, ainda que na condição de dominada, a população não está inteiramente cega e alienada, mergulhada numa névoa ideológica homogênea e paralisante, a ponto de ser incapaz de pensar criticamente, se revoltar e se organizar para lutas por alternativas.

Segundo Semeraro (2006), Gramsci percebe que “na consciência dos oprimidos há um amálgama contraditório de valores, em parte provenientes da visão dos seus

---

[17] *Il materialismo storico e la filosofia di Benedetto Croce, 1966, pp. XXIII-299.*

governantes, e em parte, derivados do próprio saber popular e das próprias experiências sociopolíticas. ” (Semeraro, 2006, p. 28) Assim, a ideologia pode se tornar tanto um instrumento de dominação como de promoção dos grupos subalternos, pois é por meio dela que determinados grupos sociais “tomam consciência do próprio ser social, da própria força, das próprias responsabilidades, do próprio devir. ” (Semeraro, 2006, p. 31)

> Nas mãos da burguesia, que não representa o conjunto da sociedade, a ideologia se torna uma força que mistifica e desagrega as relações sociais pelo fato de apresentar interesses particulares como sendo de toda a sociedade e tentar em vão ‘conciliar interesses opostos e contraditórios’. Por ser arbitrária, é necessário desnudar e combater esta ideologia porque expressão direta de uma hegemonia que visa naturalizar as relações sociais e universalizar a crença na sua inevitabilidade. Para Gramsci, esse tipo de ideologia dissimula a realidade enquanto busca legitimar subliminarmente o poder pela manipulação e pelo consenso passivo, portanto, não pode sequer colocar-se a fundamento de uma ciência, pois não passa de uma ideologia política imediatista. (SEMERARO, 2006, p. 31)

A ideologia arbitrária que dissimula a realidade buscando subliminarmente o poder pela manipulação, precisa ser combatida por ser expressão direta de uma hegemonia que visa naturalizar as relações sociais e universalizar o entendimento de sua inevitabilidade.

> Gramsci sustenta que é possível e necessário para as classes trabalhadoras elaborar, aberta e conscientemente, uma ideologia própria que permita unificar suas lutas e dar visibilidade ao seu projeto de sociedade, tornando-se expressão destas classes subalternas que querem educar a si mesmas na arte de governar e que tem interesse em conhecer todas as verdades, até as desagradáveis e evitar os enganos (impossíveis) da classe superior e ainda de si mesma. (SEMERARO, 2006, p. 32)

A ideologia como uma concepção de mundo que se manifesta implicitamente nos diversos setores sociais e em todas as manifestações da vida individual e coletiva é propagada na medida em que se desenvolve a hegemonia sobre todas as atividades do grupo dirigente. De acordo com Portelli (1977) “a ideologia - e a sociedade civil englobam quase todas as atividades da classe dirigente e, assim, da superestrutura: uma concepção tão ampla da ideologia explica suficientemente porque Gramsci lhe atribui papel essencial no seio do bloco histórico. ” (PORTELLI, 1977, p. 20)

> Na sociedade civil estão os diversos tipos de organizações como sindicatos, associações, igreja, escola, meios de comunicação, partidos, empresas responsáveis por representar os diferentes interesses vivos da comunidade. Na condição de um órgão da sociedade civil, ou, aparelho privado de hegemonia, essas organizações são o lugar onde se disputa o controle ou a imposição dos

> interesses particulares de um grupo sobre toda a sociedade. Essa imposição, contudo, não se daria pelo uso puro da repressão, ao contrário, ela se impõe por meio da utilização estratégica, desses aparelhos privado para a divulgação de uma visão de mundo que corresponda a forma de dominação burguesa. (SILVA, 2011, p. 31)

No interior de um vasto campo que constitui o domínio da ideologia e da construção da hegemonia, a Sociedade Civil:

> É o lugar no qual se dá a luta entre projetos sociais e políticos que são contraditórios entre si, no quadro da disputa pela hegemonia entre as classes sociais fundamentais. O poder dos grupos dominantes é exercido de forma repressora, mas também de forma "humana", porque ele busca e educa o consenso das classes subalternas. (DORE, 2006, p. 338)

E é através dos diversos canais de educação, tais como a escola, a religião (a Igreja), o serviço militar, os jornais locais, o cinema e o rádio, que as classes dominantes constroem a própria influencia ideal, plasmando as consciências de toda a coletividade.

> A tarefa de toda concepção dominante (que, sendo dominante, torna-se, portanto também fé, também ideologia para as grandes massas, não conscientemente vivida em todos os pressupostos e em todos os seus aspectos) consiste em conservar a unidade ideológica de todo o bloco social, que é cimentado e unificado precisamente por aquela determinada ideologia. (GRAMSCI, 1966 apud GRUPPI, 1978, p. 69)

Apesar de toda essa dinâmica acerca da conservação da unidade ideológica de toda concepção dominante, Gramsci defende a condição dos sujeitos serem livres e ativos, reinterpretando o conceito de homem como ser social, como um cidadão e homem coletivo que, ao desenvolver subjetividades críticas chega ao ponto de fazer emergir organizações populares que imprimem um conteúdo público as suas atividades, construindo um consenso ativo e uma hegemonia cuja estabilidade depende constantemente da avaliação e da aprovação da sociedade. Deste modo, Semeraro (2006) afirma que em Gramsci:

> A sociedade civil é o terreno onde os indivíduos 'privados' de sua dignidade e pulverizados em suas vidas podem encontrar condições para construir uma subjetividade social, podem chegar a ser sujeitos quando, livre e criativamente organizados, se propõem a desenvolver juntamente com as potencialidades individuais as suas dimensões públicas e coletivas. O percurso vai do ser privado para o ser social. (SEMERARO, 2006, p. 105)

E nesse sentido, nos fica mais clara a ideia de Gramsci quanto ao fato de não existir uma ideia de totalidade, pois apesar de uma das principais funções da sociedade civil seja a construção de uma dada hegemonia, e da sociedade política ser o espaço da coerção, sua preocupação enquanto intelectual está na possibilidade dos indivíduos realizar um salto revolucionário da condição de excluídos à de cidadãos, que tomem parte não apenas do processo de produção, mas também da direção política e cultural. (SEMERARO, 2006)

Essa abordagem sobre as categorias e conceitos debatidos por Antonio Gramsci, formam o arcabouço teórico pelo qual nossa dissertação está estruturada. Os conceitos de hegemonia, ideologia e intelectual orgânico, como outros formulados por esse marxista italiano, estão na base de nossas abordagens sobre o racismo, a ideologia racista, a difusão das ideias racistas, a ação dos intelectuais orgânicos nesse processo e da possibilidade de profissionais de educação se posicionarem como intelectuais orgânicos no âmbito das relações étnico-raciais, como vamos demostrar nos próximos capítulos. Porém, antes de entrarmos nesses aspectos mais relacionados a questão racial, no próximo capítulo vamos continuar a nos dedicar a debater outros aspectos da teoria desenvolvida por Gramsci que são de vital relevância para o nosso trabalho, a questão dos intelectuais e a educação escolar na ação da construção e difusão de uma determinada visão de mundo.

2. Os intelectuais e a educação na perspectiva de uma transformação social

Diante de um estudo que se propõe a trazer à tona as categorias de interpretação do mundo social e político do pensador Antonio Gramsci para melhor analisarmos os mecanismos políticos que fizeram do racismo brasileiro com suas especificidades uma marca de dominação na sociedade, bem como, de uma investigação que envolverá o discurso sobre o fazer dos intelectuais profissionais da educação no campo das relações étnico-raciais, vemos nesse capítulo a oportunidade de refletirmos sobre o papel desses sujeitos quando se posicionam e operam a partir de valores e crenças contra-hegemônicos, em consonância com os diversos movimentos sociais que reivindicam tratamento equitativo para os grupos subalternizados.

Nesse tópico em que a proposta é refletir sobre o papel do educador enquanto um intelectual orgânico, não podemos perder de vistas que além de especialistas na sua profissão que os vincula profundamente ao modo de produção do seu tempo, inclusive reproduzindo muitas das relações hegemônicas, são também sujeitos que possuem uma formação teórica crítica favorecendo a elaboração de concepções ético-política contra-hegemônicas que poderá os habilitará a exercer funções culturais, educativas e organizativas capazes de assegurar um embate hegemônico social junto a classe ou grupos que representam.

Entendemos aqui que, a função do intelectual orgânico dos oprimidos está relacionada à busca pela construção de uma nova civilização, a partir de sua profunda vinculação com a cultura, a história e a política das classes subalternas. Nessa lógica, é possível observar o abismo entre os intelectuais convencionais e funcionais à elite e especializados na administração e no controle da sociedade, daqueles intelectuais populares que sentem compaixão da vida dos subalternos. (SEMERARO, 2006)

Para abordarmos a questão do educador como intelectual orgânico, vemos a relevância de tecermos algumas linhas sobre o papel da escola e do educador na perspectiva de uma ação para transformação social.

2.1 Escola como “aparelho” de hegemonia e contra-hegemonia

Nesse momento cuja escola se apresenta como o elemento central de nossa abordagem, fizemos a opção por analisá-la dentro do complexo de relações que a cercam em uma sociedade estratificada e desigual como a nossa, e para tanto, inicialmente desenvolveremos o tema analisando o seu potencial como um aparelho da hegemonia dentro de perspectivas que observem sua relação com a estrutura econômica, bem como, entre conhecimento e poder, ou seja, observando a escola na sua relação com outras instituições econômicas, políticas e culturais mais poderosas.

Dentro dessa visão vemos uma forte ligação entre o conhecimento ou o controle cultural e poder econômico, onde poder e cultura estão dialeticamente entrelaçados de modo que, o poder e o controle econômico estão interligados tal como o poder e o controle cultural.

Para essa reflexão, iremos nos pautar pelo trabalho intelectual do professor Michael W. Apple que escreve a partir de uma pedagogia crítica suas visões da educação inserida em um contexto social, na interação com as incontáveis faces da sociedade, onde coexistem situações de subordinação e dominação.

Em tempos de retrocesso onde a sociedade enfrenta um debate que ao meu ver parte de princípios equivocados sobre a educação dado o modelo desigual de sociedade em que vivemos, vemos surgir em pleno século XXI um projeto de lei n. 193/2016, que elabora um programa chamado “Escola sem Partindo” cuja ideia principal é a promoção de um posicionamento neutro na ação docente em sala de aula nas escolas brasileiras.

A incoerência se evidencia quando vemos que desde o século passado o tema sobre a inviabilidade da neutralidade no campo da educação está presente entre os especialistas em educação. Por exemplo, Apple (1979), em sua obra Ideologia e Currículo, nos provoca a refletir sobre a natureza da educação apontando que essa não é neutra, já que os educadores não poderiam separar completamente sua atividade educacional dos programas institucionais de tendências diversas e nem, das formas de consciência presentes na sociedade.

Para melhor entendermos essa questão, precisamos analisar a escola como instituição que incorpora tradições coletivas que cumprem determinadas finalidades

humanas que são produtos de ideologias sociais e econômicas identificáveis. O seu currículo, corresponde aos recursos ideológicos e culturais provenientes de alguma parte e os representa, de tal modo que nem todas as visões serão contempladas.

De acordo com o autor, as visões encontradas nas escolas têm se apoiado fortemente no modo como todos os elementos de uma sociedade estão ligados em uma relação funcional, contribuindo para preservação da sociedade. Uma das funções tácitas da escolarização tem sido:

> A transmissão de diferentes valores e tendências a diferentes populações escolares. Se um conjunto de estudantes é visto como prováveis membros de uma classe profissional e empresarial, então suas escolas e seu currículo parecem estar organizados em torno de flexibilidades, opção, pesquisa, etc. Se, por outro lado, vêem-se as destinações prováveis dos estudantes como a de trabalhadores semi-especializados ou sem especialização, a experiência escolar tende a enfatizar a pontualidade, o asseio, a formação de hábitos, e assim por diante. Essas expectativas são reforçadas pelo tipo de currículo e de testes dados pela escola e pelos rótulos atribuídos aos diferentes tipos de estudantes. Portanto, o conhecimento formal e informal transmitidos pelas escolas, os procedimentos de avaliação, e assim por diante precisam ser vistos como interligados, do contrário nos escapará muito do seu significado real. Essas práticas escolares cotidianas estão ligadas a estruturas econômicas, sociais e ideológicas que se encontram fora do prédio da escola; precisam, pois, ser reveladas tanto hoje quanto no passado. (APPLE, 1979, p. 100)

Apple (1979) aponta que o estudo da relação entre conhecimento escolar e ideologia nos ajudará na compreensão da coletividade social em que faz parte de maneira mais ampla, pois assim, poderemos ver como a sociedade se reproduz, como perpetua suas condições de existência por meio da seleção e transmissão de determinados tipos de capital cultural e como mantém a coesão entre suas classes e indivíduos, através da propagação de ideologias que sancionam os programas institucionais que, podem determinar a desnecessária estratificação e desigualdade.

Para melhor compreendermos esse fenômeno das formas de consciência que atuam no ambiente escolar por meio dos sujeitos sociais que ali convivem, Apple (1979) recorre a análise de uma das categorias de Gramsci, já desenvolvidas nesse trabalho, favorecendo nossa reflexão sobre o potencial papel da escola como um aparelho da hegemonia diante da inevitável imbricação entre escola e sociedade. É através da análise da hegemonia entendida por ele como: “um conjunto organizado de significados e práticas, ao sistema central, efetivo e dominante de significados, valores e ações que são

vividos", (APPLE, 1979, p. 14), que seremos capazes de avaliar o quanto essa relação é determinante para se pensar a instituição de ensino.

Sobre esse aspecto, para melhor elucidar essa relação, o autor cita um trecho discutido por Raymond Williams (1973) sobre a hegemonia:

> A grande contribuição de Gramsci está em ter dado importância à hegemonia e também em tê-la compreendido a uma profundidade que julgo rara. A hegemonia pressupõe a existência de alguma coisa que é verdadeiramente total, que não é apenas secundária, ou superestrutural, como o fraco sentido de ideologia, mas sim que é vivenciada tão profundamente, que satura a um tal ponto a sociedade e que, conforme supõe Gramsci, constitui mesmo o limite do senso comum para a maioria das pessoas que se acham sob seu domínio, que acaba por corresponder à realidade da experiência social de modo muito mais nítido do que quaisquer outras noções derivadas da fórmula de base e superestrutura. Pois se a ideologia fosse meramente uma noção abstrata imposta, se nossas ideias e suposições, e hábitos sociais políticos e culturais, fossem apenas o resultado de uma manipulação específica, de um tipo de treinamento aberto que pudesse ser simplesmente encerrado ou destruído, então seria muito mais fácil agir e mudar a sociedade do que vem sendo na prática. Essa noção de hegemonia como que saturado profundamente a consciência de uma sociedade mostra-se fundamental. (...) Ela ressalta os fatos da dominação. (WILLIAMS, 1973 apud APLLE, 1979, p. 14)

Diante do exposto, tudo isso nos leva a refletir o quanto a hegemonia atua em nossas consciências e, consequentemente, como poderá direcionar nossa atuação no âmbito educacional, quando interagimos e interpretamos a sociedade com base em um suposto consenso e senso comum, favorecendo a um conjunto de práticas e significados que levam a um controle econômico e cultural desigual.

Dentro dessas perspectivas, entre outras instituições, a de ensino poderá ser um dos principais agentes de transmissão de uma cultura dominante efetiva, pois ao "prepararem as pessoas", elas também "preparam o conhecimento", ajudando a formar pessoas com valores e significados adequados a uma dada estrutura socioeconômica, desempenhando a função de agentes da hegemonia cultural e ideológica.

Apple (1979) acredita que embora as escolas possam estar a serviço dos interesses de muitos, ao mesmo tempo, empiricamente fazem as vozes de poderosos agentes da reprodução econômica e cultural das relações de classe numa sociedade estratificada.

Nesse sentido podemos afirmar que, o estado de consciência das pessoas numa dada situação histórica e socioeconômica, refletirão os modos de produção material, os valores ideológicos, as relações de classe e as estruturas de poder social, raciais e sexuais, bem como, político-econômicas.

Melhor dizendo, as formas básicas como são organizadas e dirigidas as instituições de ensino, as práticas cotidianas, o ensino e o currículo estão dialeticamente relacionados com o tipo de consciência normativa e conceitual "exigidos" por uma sociedade estratificada. E essa dinâmica poderá levar a escola a reproduzir aspectos importantes das desigualdades através do capital cultural que as escolas preservam e distribuem, produzindo e reproduzindo formas de consciências que permitem a manutenção do controle social, sem que grupos dominantes tenham que recorrer a mecanismos declarados de dominação (APPLE, 1979).

> Mais do que pela coerção e o simulacro, os novos sujeitos hegemônicos conseguem convencer pela capacidade de atração que exercem suas propostas, vivenciadas na coerência do próprio agir e pela consistência de um projeto de sociedade em condições efetivas de universalizar direitos e democratizar o poder. Tudo isso comporta não apenas a elaboração de uma outra visão de mundo e elevadas habilidades políticas, mas também uma refinada capacidade pedagógica para saber estabelecer ao mesmo tempo relações de diálogo com os aliados e de confronto com os antagônicos. (SEMERARO, 2012, p. 149)

Ao tratarmos das relações hegemônicas, não podemos deixar de considerar as condições necessárias para a hegemonia ideológica, pois bem como sustentado por Gramsci, são os intelectuais que empregam e conferem legitimidade as categorias que fazem com que as formas ideológicas pareçam neutras, e por essa razão, para análise da escola será necessário o exame das categorias e dos procedimentos empregados pelos intelectuais profissionais da educação para então, avaliarmos o papel de uma determinada escola enquanto reprodutora ou crítica da hegemonia social.

Tudo isso nos leva a crer que para compreendermos a escola, além da eliminação de qualquer pensamento que a reivindique como uma empresa neutra será necessário estarmos atentos as formas complexas em que as tensões e contradições sociais, econômicas e políticas são mediadas nas práticas concretas dos educadores, pois está em jogo não somente as condições materiais de uma sociedade de classes, mas também a formação da consciência dos indivíduos inserido nela. Será a partir desse nó, que poderemos avaliar a ação pedagógica que se alinha com os padrões hegemônicos ou àquelas que se posicionam criticamente, em um embate contra-hegemônico.

Apple (1979) afirma que há três aspectos que precisam ser articulados para análise do papel desempenhado pela educação: a escola como instituição, as formas de conhecimento e o próprio educador situados dentro do sistema de relações mais vastos de

que é parte integrante, pois são elementos sujeitos a interpretação dos seus respectivos lugares, no interior de uma sociedade complexa, estratificada e desigual.

De acordo com o autor, para a apreciação séria do papel da educação é preciso que se situe: "o conhecimento, a escola e o educador nas reais condições sociais que 'determinam' esses elementos. Proponho, ainda, que esse ato de situar deva ser orientado por uma visão de justiça social e econômica, caso haja de ser significativo. " (APPLE, 1979, p. 25)

Olhando a escola mais de perto é preciso estar atento aos conjuntos de princípios e valores selecionados e organizados no currículo escolar, buscando analisar de onde vem e o que representam determinadas visões de normalidade e desvio, de bom e mau, e do modo como agem as pessoas. É preciso entender quais os interesses sociais que em geral orientam a escola, bem como a seleção e organização do currículo. Sobretudo, é importante atentar ao que não está explícito, mas se apresenta se forma oculta:

> O controle social e econômico ocorre nas escolas não somente na forma de áreas de conhecimento que as escolas possuem ou nas tendências que encaminham – mas nas regras e nas rotinas para manter a ordem, o currículo oculto que reforça as normas de trabalho, obediência, pontualidade, e assim por diante. O controle é exercido também através das formas de significados que a escola distribui. Isto é, o corpus formal do conhecimento escolar" pode se tornar uma forma de controle social e econômico. (APPLE, 1979, p. 98)

Apple (1979) aponta que, para compreendermos satisfatoriamente como funcionam as escolas será necessário estuda-las como instituições que "preparam o conhecimento", como instituições que cumprem uma função ideológica, ou seja, sondar o seu lugar na reprodução cultural, bem como econômica das relações de classe. Tudo isso, requer, antes:

> Uma compreensão do modo como os tipos de símbolos organizados e selecionados pelas escolas estão dialeticamente relacionados ao modo como determinados tipos de estudantes são organizados e selecionados e, finalmente, estratificados econômica e socialmente. E tudo isso é abrangido por uma preocupação com o poder. Quem os detém? Determinados aspectos de ensino – a organização e a seleção da cultura e das pessoas (pois de fato isto é o que fazem as escolas) - contribuem para uma distribuição mais equitativa do poder e dos recursos econômicos, ou mantêm as desigualdades existentes? Qualquer que seja a resposta que se dê a essas questões, para entender como as escolas realizam isso, é essencial que se façam duas coisas. Primeiro, deve-se ver como as escolas operam diretamente. O pesquisador deve compreender como as regularidades diárias de 'ensino e aprendizagem nas escolas' produzem esses resultados. Em segundo lugar, deve-se ter aquela sensibilidade peculiarmente marxista diante do presente como história, para ver as origens e os conflitos históricos que fizeram com que essas instituições fosse o que são hoje. Sem esse duplo entendimento será bem mais difícil compreender completamente as

> ‘funções’ econômicas e culturais de nossas instituições educacionais. (APPLE, 1979, p. 28)

Apple (1979) aponta ser preciso ver a educação como produto de uma seleção e organização de todo conhecimento social disponível em uma determinada época, sobretudo, dentro da lógica da relação entre a distribuição cultural e distribuição e controle do poder econômico e político. Vemos que o conhecimento é distribuído de maneira desigual entre as classes sociais e econômicas, grupos profissionais, grupos de diferentes faixas etárias e grupos com poderes diferentes.

Como foi dito inicialmente é preciso pensar a escola estruturalmente e relacionalmente, como um aparelho cultural e educacional vinculando o processo de distribuição cultural às questões de poder e controle fora da escola, melhor dizendo, como um elemento de uma teoria do controle social.

Em seus escritos mais atuais Apple (2013) faz críticas ao novo bloco hegemônico, ao neoliberalismo que vem agindo como uma espécie de religião e parecendo ser impermeável as evidencias empíricas. Onde se vê por toda parte influências neoliberais para problemas educacionais, partindo da crença de que “quanto mais mercadizarmos, quanto mais trouxermos modelos empresariais a educação, quanto mais conseguirmos manter escolas, administradores e professores no calor da concorrência, melhor eles serão. ” (APPLE, 2013, p. 34)

Essa tendência tem culminado na transformação do mundo em um grande supermercado onde “aqueles que detêm o capital econômico e cultural são favorecidos em quase todos os setores da sociedade. A sociedade em um mercado substitui ações mais coletivas e mais políticas; a democracia tênue substitui a democracia densa. ” (APPLE, 2013, p. 34)

Apple (2013) também faz crítica sobre os neoconservadores que:

> Pressupõe algo que não existe, um consenso sobre o que deve ser o conhecimento ‘oficial’. Assim, esvaziam uma das perguntas mais importantes que devem ser feitas em nossas escolas: qual o conhecimento, e de quem, devemos ensinar? Em sua certeza sobre o que deve ser uma cultura comum, ignoram um elemento fundamental nesse suposto caráter comum: o que é comum é que estamos em desacordo. Na verdade, o que precisa ser ‘o comum’ é o constante processo democrático e deliberativo de fazer a interrogação sobre o que é comum. (WILLIAMS, 1989 apud APPLE, 2013, p. 35)

O autor acredita ainda que, embora tudo isso tenha desmobilizado movimentos sociais progressistas importantes que foram forças motrizes das muitas mudanças democráticas tanto na sociedade como nas escolas, que não devemos esquecer que tanto hoje como no passado, são justamente as relações entre cultura e poder, as relações entre as esferas econômicas, políticas e culturais com as múltiplas e contraditórias dinâmicas de poder, que fizeram da educação um lugar profundamente ligado a contradições, conflitos, complicadas alianças sociais, antagonismos, lutas e movimentos sociais. Para tanto, é necessário reconhecer e compreender a dominação para então buscarmos interromper suas várias faces e atuação.

É preciso questionar a escola sempre sobre quem é o beneficiário de suas formas dominantes de currículo, ensino, avaliação e políticas, ao mesmo tempo refletir sobre o que teriam que fazer de diferente e o que teria que mudar para que isso acontecesse.

Diante desses conflitos contemporâneos e a partir da crença sobre o potencial da escola na intervenção com base em conhecimentos alternativos às estruturas de poder, na busca por alterar a forma como as pessoas pensam e se comportam, para produção de uma relação mais justa e equitativa entre as diferentes pessoas, entendemos ser necessário um tipo de atuação liderada pelas mãos de intelectuais que trabalham com base em perspectivas contra-hegemônicas.

Precisamos pensar que nesse mesmo espaço onde operam mecanismos de distribuição cultural que constitui tanto elementos decisivos para o aumento da dominação ideológica de um grupo sobre outros grupos ou classes menos poderosa, como um espaço potencial de embates em prol de uma atuação com fins de justiça social.

Embora Apple (1979) afirme que as escolas não foram necessariamente construídas para aumentar ou preservar o capital cultural de classes ou comunidades, mas sim dos segmentos mais poderosos da população, o autor no seu texto sobre o papel do estudioso/ ativista crítico em uma época de crise educacional, aponta que “esta é uma época em que educação se tornou ainda mais um lugar de luta, uma época em que devemos decidir como participaremos de grupos que tratam de tudo isso de maneira criticamente democrática. ” (APPLE, p.33, 2013)

Portanto, acreditamos que a partir da mesma arma de transmissão de valores e tendências culturais e econômicas que, poderá atuar como agentes de democracia, pois, tendo em mãos o conhecimento considerado legítimo, conferindo a legitimação cultural

ao conhecimento de um certo grupo, poderá desempenhar funções contra o conjunto de relações estruturais existentes.

De acordo com Apple (2013), para que nos tornemos um estudioso/ ativista crítico, será necessário nos colocarmos em um processo contínuo já que, nunca chegamos a ser definitivamente, e nesse caminho, cabem duas questões: "que pensemos sobre reposicionar a nós mesmos, para ver o mundo pelos olhos dos despossuídos; a segunda que, conectemos nosso trabalho às questões complexas que envolvem a bússola oral de uma sociedade, seus meios e fins." (APPLE, 2013, p. 51) Nesse sentido, vemos que o desenvolvimento de recursos teóricos críticos será muito mais bem feitos quando dialeticamente ligados aos movimentos e as lutas reais.

Diante da chave deixada por Gramsci sobre o papel que os intelectuais orgânicos e públicos podem desempenhar, Apple (2013) desenvolve nove tarefas necessárias para uma educação verdadeiramente contra hegemônica que, em uma análise crítica em educação deve ser privilegiada. Aqui, destacaremos algumas delas:

> Ao se envolver nessas análises críticas, também deve apontar as contradições e os espaços de ação possível. Assim seu objetivo é analisar criticamente as realidades atuais com um quadro conceitual/ político que enfatize os espaços em que as ações mais progressistas e contra-hegemônicas podem continuar, ou continuam (...); Atuar como 'assessores' dos grupos de pessoas e movimentos sociais que agora estão engajados em questionar as atuais relações desiguais de poder naquilo que já se chamou de 'reformas não reformistas', uma expressão que tem uma longa história na sociologia crítica e em estudos educacionais críticos(...); Entre as tarefas de uma educação verdadeiramente contra-hegemônica não está jogar fora o 'conhecimento da elite', e sim reconstruir sua forma e seu conteúdo para que ele servisse a necessidades sociais verdadeiramente progressistas (...); No processo, o trabalho crítico tem a tarefa de manter vivas as tradições do trabalho radical e progressista. Diante dos ataques organizados às 'memórias coletivas' de movimentos sociais críticos e da diferença, os quais tornam cada vez mais difícil manter a legitimidade acadêmica e social de várias abordagens críticas que têm se mostrado muito valiosas para se contrapor às narrativas e relações dominantes, é absolutamente crucial que essas tradições sejam mantidas vivas, renovadas e, quando necessário, criticadas por seus silêncios ou limitações conceituais, empíricos, históricos e políticos (...); Educadores críticos também devem agir em conjunto com os movimentos sociais progressistas que seu trabalho apoia ou em movimentos contra as premissas e políticas direitistas que analisam criticamente. Esta é outra razão pela qual o conhecimento acadêmico em educação crítica implica tornar-se um intelectual 'orgânico' ou público. (APPLE, 2013, p. 54)

Por últimos Apple (2013) destaca a relevância do uso dos privilégios daqueles que conseguiram chegar em posições e lugares privilegiados, para abrir espaços nas

universidades e em outros lugares para àqueles que atualmente, não estão presentes ali, e que não possuem voz privilegiada.

O autor conclui seu texto afirmando que das tarefas relacionadas nenhuma pessoa "consegue se envolver igualmente bem em todas elas ao mesmo tempo. O que podemos fazer é continuar honestamente a nossa tentativa de lidar com as complexas tensões e atividades intelectuais, pessoais e políticas que atendam às exigências deste papel." (APPLE, 2013, p. 60)

Destinadas a serem radicalmente contra-hegemônicas e a questionar até mesmo a forma como pensamos sobre movimentos contra-hegemônicos, todas as tarefas envolvem nosso compromisso político explícitos e tácitos, e das ações que corporificamos, uma vez que, este reconhecimento, em todas as suas complexidades e contradições será levado tão a sério quanto merecer.

É importante termos em mente que movimentos contra-hegemônicos precisam ser constantemente construídos, sempre que o grupo dominante limitar ou fechar os espaços. E esse movimento ativista e intelectual deve atuar dentro de um movimento que crie condições para que cada estudante possa amadurecer na consciência de si mesmo e da realidade em que vive, valorizando as relações com os outros e cultivando as premissas que os aproximem com os problemas mais amplos da sociedade, da política e dos conflitos de classes, formando assim, personalidades capazes de se articular com os outros para resolver as diversas questões sociais e políticas.

Para Gramsci "educar significa superar a subordinação das classes subalternas e transformar "toda relação de hegemonia em uma relação pedagógica". " (SEMERARO, 2011, p. 150). Segundo Semeraro(2011), Gramsci se envolveu diretamente na "política concreta ao lado das massas populares para enfrentar as desigualdades existentes entre as classes, para superar a separação entre 'governantes' e 'governados' e promover a passagem da condição de dirigidos à de 'dirigentes' (Q 8, 191, p. 1056),"(SEMERARO, 2011, p. 149), e nesse caminho vemos que o intelectual ativista no campo da educação que atua no processo de conquista da hegemonia pelas classes populares, ao combater a reprodução das relações atávicas de uma sociedade fragmentada e desigual jamais poderão estar alheios às contradições do mundo da produção, à estrutura econômica, as forças políticas em jogo na sociedade e às múltiplas formas da cultura, pois todo processo

exigirá uma profunda transformação político-pedagógica nas relações individuais e sociais.

2.2 O educador como um intelectual orgânico dos setores dominados

O educador que incorpora em suas atividades profissionais o papel de intelectual da classe trabalhadora, das classes subalternizadas e dos grupos que sofrem com a exclusão social serão aqui reconhecidos como sujeitos ativos por promoverem uma elevação da consciência crítica desses indivíduos favorecendo as lutas políticas. Esses intelectuais:

> Se caracterizam pela democratização do poder, pela expansão dos direitos, pela eliminação da violência e do embuste. Ao desvendar as contradições na sociedade e ao socializar o poder, os intelectuais populares por um lado subvertem a concepção de dominação, de autoritarismo e de burocratismo, e, por outro, criam uma nova concepção de política fundada sobre o conceito de hegemonia, de democracia, de 'dirigentes' de uma nova civilização. (SEMERARO, 2006, p. 136)

A visão crítica dos processos sociais envolve a crítica da concepção de mundo dos setores dominantes, superando-as, e tendo em vista a construção de uma nova concepção, onde se estabeleça a unidade entre a teoria e a prática, entre a política e a filosofia, visando a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Nesse sentido, trata-se de "elaborar uma concepção nova, que parta do senso comum, não para se manter presa ao senso comum, mas para criticá-lo, depurá-lo, unificá-lo e elevá-lo àquilo que Gramsci chama de bom senso, que é para ele a visão crítica do mundo. " (GRUPPI, 1978, p. 69)

Nesse caminho compactuamos com as reflexões de Gramsci que ressaltam sobre a relevância de um movimento intelectual que difunda novas concepções de mundo, capaz de elevar a consciência civil das massas populares, produzindo novos comportamentos para que não se submetam a direção de ideologias que não lhes representam. Diante do caráter tendencial de filosofia de massa, o pensador acreditava que para o projeto revolucionário importava a firme disposição para uma luta permanente que buscasse superar os elementos acríticos da consciência e, atribuindo uma importância imensa à ideologia, em especial às historicamente orgânicas, entende que caberia aos revolucionários uma atuação eficaz que superasse as "ideologias parciais e falaciosas",

em um processo que se apoiasse nas ciências e na filosofia, “buscando o máximo de objetividade no conhecimento, e encaminhando então, na ação, a realização prática efetiva da ‘unificação cultural do gênero humano’.” (KONDER, 2002, p. 106)

De acordo com Semeraro (2006) “Gramsci não cansa de repetir que as concepções que sustentam a iniciativa e o desenvolvimento da subjetividade são próprias de um grupo social que se propõe a ser sujeito e protagonista da história”, (SEMERARO, 2006, p.99), além de deixar claro que as classes populares precisam passar por um processo constitutivo de sua identidade e de sua intelectualidade, passando por uma educação que construa um rigoroso saber mais avançado e socializado.

Para Marx e Gramsci o pensamento é parte integrante da realidade existindo uma ligação inseparável entre o agir e conhecer, e, portanto, será no campo das experiências concretas, na interlocução crítica com a cultura e no embate aos processos políticos que se chegará a conhecer a si e mesmo, e a elaboração de uma própria concepção de mundo. Sendo assim, a leitura dos fatos nada tem de abstrações aleatórias, mas são derivadas de uma trama sociopolítica na qual os indivíduos estão situados. (SEMERARO, 2006)

Na tentativa de superar as contradições descobertas, Gramsci se aproxima dos problemas reais do mundo e passa a refletir sobre a necessidade dos subalternos construírem na formação da própria subjetividade, a aquisição de uma nova inteligibilidade do real, utilizando-se de um espírito crítico que desconfie do que está dado e naturalizado, criando condições para projetos alternativos para a sociedade.

> A tarefa epistemológica, em Gramsci, não se resolve em abstrações, em exercícios cerebrais em ‘mero dizer’ de narradores que ‘conversam’ e ‘redescrevem’, ‘livres de injunções’, mas está vinculada a um ativo agir político. Construir uma teoria de conhecimento, portanto, significa ‘operar’ de forma tal que o real possa se tornar inteligível às classes subalternas e que estas possa descobrir, com método apurado e ‘por conta própria’, os nexos existentes entre as coisas, as contradições entre a condição desumana em que vivem e os discursos encobridores do poder. (SEMERARO, 2006, p. 28)

Sobre o desafio da formação política docente, pautada nas perspectivas gramsciana, Vieira (2008) indaga sobre o desafio dos professores que se pautam em valores sociais dos paradigmas humanistas, da produção do conhecimento e da cultura sem estarem centrados na recompensa econômica:

> Nesse contexto, como produzir intelectuais que acima de tudo tenham compreensão histórica do mundo em que vivem da cultura em que estão

> inseridos, com uma política de formação que prioriza aspectos desvinculados de tais valores? Como questiona Gramsci, em sua defesa da escola *unitária*: como organizar a educação de forma a atender a formação humanista concreta e a atividade prática, preparando homens para o exercício autônomo e criador de suas funções sociais? (VIEIRA, 2008, p. 161)

No interior dessa perspectiva está em jogo o conhecimento e a vontade que, Gramsci reconhece como distintos enquanto esferas do agir humano. A subjetividade de cada sujeito em sua ação social será conduzida a partir do que Vieira (2008) chama de consciências teóricas de um indivíduo:

> Uma implícita na sua ação, e que realmente o une a todos na transformação prática da realidade; e outra, explícita ou verbal, que ele herdou do passado e acolheu sem crítica. Porém, essa consciência verbal não é inconsequente, ela é ligada a um determinado grupo social e influi sobre a conduta moral e pode atingir um ponto em que a contraditoriedade da consciência não permita nenhuma ação e produza uma passividade moral e política. (VIEIRA, 2008, p. 160)

Vieira (2008) acredita que a personalidade histórica de um filósofo individual se relaciona entre o ambiente que ele quer modificar, ao mesmo tempo em que, o ambiente reage sobre o filósofo. Ou seja, a atuação intelectual deverá sempre ser analisada no campo das subjetividades e consequentemente, das escolhas entre as diversas concepções de mundo.

Nesse contexto que reflete sobre a atuação das subjetividades, tal como em Gramsci, vemos a escola como uma via de atuação desses novos sujeitos sociopolíticos, inseridos no interior do aparelho privado de hegemonia, podendo atuar ou não, como espaço privilegiado para transformação estrutural da realidade.

Nesse caminho, o dilema acerca da ação do educador investido no papel de intelectual, associado com o papel da escola dentro de uma análise social e cultural, consiste no questionamento sobre que tipo de conhecimento é considerado importante a partir do tipo de pessoa que elas consideram ideal dentro da dinâmica social. Por outro lado, dentro dessa perspectiva, a atuação do educador deverá ser analisada a partir de seu posicionamento frente aos discursos sociais e institucionais que poderão ser de conformação ou contestação da realidade social presente, e devem ser observados em sua atuação enquanto possíveis sujeitos orgânico já que, estão inseridos em uma sociedade onde as desigualdades estão expostas e explícitas.

Deste modo, concluímos a partir da crença de que, será por meio das revolucionárias relações pedagógicas construídas sobre a reciprocidade dialética o

educador intelectual ativista com alunos, povo, subalternos, filosofia, história, economia, cultura, entre outros, é que se colocarão em questão a concepção atávica de política e de poder fundados sobre a estrutura de uma sociedade desigual, marcando a história para surpreendentes transformações sociais.

3. Ideologia racista no Brasil: a metamorfose do racismo na sociedade brasileira

O cientista social, professor Petrônio Domingues (2004) em sua obra "Uma história não contada: negro, racismo e branqueamento em São Paulo no pós-abolição" conduz uma investigação riquíssima e detalhada de aspectos e elementos que constituíram uma verdadeira catequese do pensamento racial da classe dominante, resultando em peculiaridades nacionais onde podemos denominar como Racismo à Brasileira.

Domingues (2004) ao citar Karl Marx, afirma compreender os mecanismos ideológicos que fazem com que as ideias da classe dominante sejam hegemônicas e, por conseguinte, sejam incorporadas pelas demais classes sociais.

> Os pensamentos da classe dominante são também, em todas as épocas [...] o poder espiritual dominante. A classe que dispõe dos meios da produção material dispõe também dos meios da produção intelectual, de tal modo que o pensamento daqueles aos quais são negados os meios de produção intelectual está submetido também à classe dominante. (MARX[18] 1998 apud DOMINGUES, 2004, p. 281)

Entretanto, por entender que "a dominação ideológica não se opera estritamente no terreno classista", afirma ser necessário realizar um recorte racial para melhor refletirmos sobre os aspectos dessa dominação. Nesse sentido, afirma que para legitimação de sua dominação "a "raça" branca precisa que as demais raças e grupos étnicos, inclusive os negros, assimilem seus valores e passem a se comportar, pensar, sentir e agir conforme sua ideologia racial." (DOMINGUES, 2004, p. 282)

Entre o final do século XIX e o início do século XX, passou a vigorar em boa parte da intelectualidade, da classe dominante, da classe dirigente e de outros setores da sociedade brasileira, o pensamento de que a inferioridade atribuída ao negro só poderia ser amenizada por via da aquisição de valores e atitudes compreendidas como superiores e peculiares a raça branca. Em outras palavras, somente por meio de um branqueamento

[18] Karl Marx, A ideologia alemã, trad. Luis Claudio de Castro e Costa (São Paulo: Martins Fontes, 1998), p. 48.

biológico e social, é que o grupo etnicamente tido como "inferior", conseguiria chegar a sua segunda[20] redenção.

Nessa dinâmica, os grupos não brancos assimilaram um determinado modo de agir, pensar, sentir e ser, enquanto que, para o grupo branco foi cristalizado um imaginário que fez dos seus traços fenotípicos um status social além de um modelo ideal a ser alcançado para a prosperidade nacional, instaurando uma relação de subordinação racial, consequentemente, refletida nas relações de poder em sociedade.

Em sua obra, Lilia Schwarcz (1993) registra alguns dos nomes[21] que representaram à época os "homens de sciencia". Com a tendência em adotar os modelos evolucionistas, e em especial o social-darwinistas que tinha como objeto central o estudo das raças, para esses intelectuais os modelos científicos da época significava uma nova forma – secular, materializada e moderna – de compreensão do mundo, muito embora algumas teorias já estivessem bastante desacreditadas no contexto europeu.

Naquele momento não interessava aos intelectuais retornar ao debate original para restituição da lógica primeira de tais teorias, ou ao contexto de sua produção, mas o anseio era a adaptação do que combinava, e o desafio era a elasticidade dessas doutrinas evolucionistas que justificavam uma "espécie de hierarquia natural à comprovação da inferioridade de largos setores da população – e descartar o que de alguma maneira soava entranho, principalmente quando essas mesmas teorias tomavam como tema os infortúnios da miscigenação." (SCHWARCZ, 1993, p. 54)

A introdução do pensamento racial europeu que chega ao Brasil em um período que na Europa passava por um processo de descrédito, não poderá ser visto como uma

---

[20] A segunda redenção é uma metáfora bíblica do Antigo Testamento – Gênesis 9, onde se situa o destino das populações negras a partir do pronunciamento de Noé. Nesse caso, refere-se ao branqueamento como um processo de redenção étnica, operacionalizado principalmente, através da seleção sexual. Nas artes do século XIX, uma pintura produzida por Modesto Broscos (1895) denominada "Redenção de Cam", onde é apresentado uma mulher negra idosa, uma jovem mestiça e seu cônjuge branco com uma criança branca no colo, foi interpretada como a defesa do branqueamento. (OLIVEIRA; SACRAMENTO, 2010)

[21] Manuel de Oliveira Lima (1865-1928) do IAGP, Francisco José Oliveira Vianna (1883-1951), do IHGB, Tobias Barreto (1839-89) da Faculdade de Direito de Recife, Silvio Romero (1851-1914). da Faculdade de Direito de Recife, João Batista Lacerda (1846-1915), do Museu Nacional, Raimundo Nina Rodrigues (1862-1906), da Faculdade de Medicina da Bahia, Euclides da Cunha (1866-1909), do IHGB, Edgar Roquete-Pinto (1884-1964) do Museu Nacional, Herman Von Ihering (1850-1930), do Museu Paulista, Oswaldo Cruz (1872-1917), da Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro, Miguel Pereira (1871-1918) da Academia de Medicina do Brasil, e A. A. de Azevedo Sodré (1864-1929) da Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro.

tradução adotada no Brasil, até porque entendemos que o ato de traduzi não se limita ao ato de revelar um conhecimento, e assim, a tradução dessas teorias implicava em uma seleção prévia de textos e escolha de certos autores em detrimento de outros, transformando suas produções em instrumento conservador e mesmo autoritários para definição de uma identidade nacional.

Os intelectuais brasileiros oscilavam entre a adoção de modelos deterministas e a reflexão sobre suas implicações, em um contexto de reformulação da nação que se via diante de barreiras que ameaçavam a formação da identidade nacional, já que sua população era composta por africanos, aborígenes e mestiços entendidos como obstáculo para o esplendor da civilização. Esses "homens da sciencia" céticos com as promessas de igualdade, com a abolição e a República, perguntavam-se, cada vez mais, sobre as causas das diferenças entre os homens.

Os argumentos raciais adaptados as condições oportunas da sociedade, justificavam a construção de projetos políticos conservadores e até a existência de hierarquias rígidas, explicadas cientificamente. Utilizando o jargão evolucionista e racial as elites letradas buscavam respaldos para redimensionar uma discussão sobre a igualdade e sobre os critérios da cidadania.

Schwarcz (1993) afirma que ao final da escravidão se instaura uma democracia por meio de uma República, em um momento onde parecia imperativo repensar a organização desse novo país, e onde o discurso racial tomava força, ao mesmo tempo que encontravam em um "projeto liberal a solução para uma nova configuração política procura nas teorias deterministas e antropológicas subsídio para transformar diferenças sociais em barreiras biológicas fundamentais. " (SCHWARCZ, 1993, p. 316)

Sobre a originalidade, difusão e impacto das teorias raciais, o modelo se redefinia em função da matriz que se originava, onde aos velhos nomes são dados novos significados contextuais que criavam novos valores e concepções, diante de uma situação social, política, econômica e intelectual vivenciada no país.

> No Brasil, evolucionismo combina com darwinismo social, como se fosse possível falar em 'evolução humana', porém diferenciando as raças; negar a civilização aos negros e mestiços sem citar os efeitos da miscigenação já avançada. Expulsar 'a parte gangrenada' e garantir que o futuro da nação era 'branco ocidental'. (SCHWARCZ, 1993, p. 316)

A raça torna-se um dado científico e comparativo, definindo a particularidade da nação para os homens de lei, se constituindo em um índice tenebroso para os homens da medicina, e nos fins do século, transforma-se na fala oficial nos institutos históricos, revelando com isso um uso variado de acordo com o local de inserção.

Nessa dinâmica, a questão racial operou apontando para determinadas compreensões da sociedade, impedindo ou relativizando outros debates, ao mesmo tempo em que, a leitura determinista fortaleceu a relevância das raças para formação da nação, levando ao esvaziamento do debate sobre cidadania e da participação do indivíduo que passa a ser negado frente a coerção racial, já que o sujeito era entendido como resultado de seu grupo racial e cultural.

> Paradoxalmente, o racismo como fenômeno recente 'responde sob uma forma moderna a uma função antiga' (1966: 320). Reintroduzindo já em inícios do século XIX enquanto princípio de hierarquização em sociedades igualitárias, o dogma racial da desigualdade pode ser de certa forma entendido como um estranho fruto, uma perversão do Iluminismo humanista, que buscava naturalizar a desigualdade em sociedades só formalmente igualitárias. (SCHWARCZ, 1993, p. 320)

Para realizarmos um estudo sobre a metamorfose do racismo na sociedade brasileira nos debruçaremos no que Hall (2013) sugere, ao afirmar que a melhor maneira para analisar as formas históricas sobre o racismo, seria operarmos em um nível mais concreto e historicizado de abstração, "isto é, não o racismo em geral, mas os racismos", (HALL, 2013, p. 362), pois considera que é preciso muito pouco para que sejamos persuadidos a aceitar que o racismo é igual em todas as situações, seja em suas formas de relações, com as outras estruturas e processos ou em seus efeitos.

O intelectual aposta ainda que os conceitos de Gramsci em sua experiência histórica e orgânica, dando um peso às características nacionais, nos ajudará a interromper com as ideias de homogeneização, pois:

> Não há 'lei de desenvolvimento' homogênea que afete da mesma forma cada faceta de uma formação social. Precisamos compreender melhor as tensões e contradições geradas pelos compassos e direções irregulares do desenvolvimento histórico. O racismo e as práticas e estruturas racistas ocorrem geralmente em alguns setores da formação social, mas nem todos; seu impacto é penetrante, porém irregular; e a própria irregularidade desse impacto pode ajudar a aprofundar a exacerbar os antagonismos setoriais contraditórios. (HALL, 2013, p. 363)

Hall (2013) afirma ainda que, se o racismo não for um fenômeno exclusivamente ideológico, ele possui dimensões críticas ideológicas. E nesse sentido, destaca a utilidade obra de Gramsci no campo ideológico, uma vez que "a dimensão da análise tem sido reduzida por uma concepção homogênea e não contraditória de consciência e ideologia, o que tem deixado a maioria dos críticos desamparados" (HALL, 2013, p. 369).

> Ele demonstra que as ideologias subordinadas são necessárias e inevitavelmente contraditórias: 'Os elementos da Idade da Pedra e os princípios de uma ciência mais avançada, os preconceitos de todas as fases anteriores da história... e as intuições de uma filosofia futura...' Ele demostra como o 'eu', que escora essas formações ideológicas, não é um sujeito unificado, mas contraditório, uma construção social. Dessa forma, ele nos ajuda a compreender uma das características mais comuns e menos explicadas do 'racismo': a 'submissão' das vítimas do racismo aos embustes das próprias ideologias racistas que as aprisionam e definem. (HALL, 2013, p. 369)

Deste modo, a análise política da sociedade brasileira em período cujas ideias racialistas se adaptavam as particularidades da realidade brasileira que desenvolveremos a seguir, serão realizadas à luz das categorias de análise política de Gramsci apresentada no capítulo 1 deste trabalho.

3.1 Ideologia racista e raça: construção sociológica e categoria social de dominação e de exclusão.

Antes de entrarmos na questão da forma como surgiu, se propagou e foi se transformando as características da ideologia racista no Brasil, cabe realçar alguns aspectos dessa ideologia e sua relação com a questão da categoria raça.

Diante do exposto, torna-se importante elucidar que a noção de raça que empregamos no desenvolvimento de todo trabalho não será utilizada no sentido biológico do termo, por reconhecermos os avanços científicos na área da genética que, desde o final da Segunda Guerra Mundial, apontaram progressivamente a inexistência das raças como uma realidade biológica.

Sabemos que depois de quase dois séculos de pesquisa, em uma das últimas fases, a operação classificatória dos cientistas que se dedicavam a fazer pesquisas comparativas entre patrimônios genéticos, fez com que chegassem a conclusões que os desencorajaram, ao perceberem a inoperacionalidade dos critérios escolhidos, levando os próprios

cientistas, biólogos e geneticistas humanos, a concluírem que: “a noção de raça humana não tinha base científica, ou seja, que a classificação da variabilidade humana em raças não podia ser obtida pela simples consideração dos critérios morfológicos, nem pela simples comparação dos patrimônios genéticos das populações”. (MUNANGA, 2010, p. 186)

Entretanto, essa validação científica não significa dizer que todas as populações seriam geneticamente semelhantes, pois os patrimônios genéticos são diferentes, embora não sejam o suficiente para classificá-los em raças, e sobretudo raças estanques.

Sabemos que os avanços científicos que desmascararam as teorias racialistas e reposicionaram as relações raciais no Brasil e no mundo, não podem ser observadas distantes do campo da dominação ideológica operacionalizada durante o final do século XIX e início do XX, garantindo a manutenção de uma determinada ordem social, onde a ideologia racista se fez hegemônica em diversos níveis da sociedade.

No Brasil o termo raça jamais foi um termo neutro, pois sempre se associou com uma imagem particular de país, oscilando em posições ora positivas, ora negativas. “Muitas vezes, na vertente mais negativa de finais do século XIX, a mestiçagem existente no país parecia atestar a própria falência da nação. ” (SCHWARCZ, 2012, p. 20)

As simbologias geradas a partir da ideia de raça constituíram uma ordem simbólica que jamais poderão ser consideradas neutras, uma vez que os indivíduos atribuem sentidos a linguagem. Ao se referir a um sentido, os símbolos engendram “limites, diferenças, tornando possível a mediação social, consagrando-o como ordem irredutível a qualquer outra”. (MOARES, 1997, p. 96)

> Através dos múltiplos imaginários, uma sociedade traduz visões que coexistem, superpõem-se ou excluem-se enquanto forças reguladoras do cotidiano. O real é, pois, sobredeterminado pelo imaginário, e nisto consiste a transcendência das ideologias: elas expressam as relações vividas pelos homens. (MOARES, 1997, p. 96)

Oriundas da Europa, as teorias racialistas entendidas por Munanga (2000), como teorias “pseudo científicas”, uma vez que se mascaravam como científicas, enquanto seu conteúdo era mais doutrinário[22], ao servir muito mais para “justificar e legitimar os

[22] Em acordo com Munanga o caráter doutrinário das teorias racialistas se contrapõe com o absurdo de pensar que “os caracteres adaptativos sejam no absoluto “melhores” ou “menos bons”, “superiores” ou

sistemas de dominação racial do que para explicação da variabilidade humana", (MUNANGA, 2000, p. 22), produziram instrumentos de dominação e sujeição dos grupos não-bancos, em especial da população negra, que marcou e ainda marca a história da humanidade.

Sendo assim, não podemos desconsiderar a força ideológica operada pelos intelectuais, na produção de um saber direcionando para a organização do pensamento racial no interior da sociedade a qual ele serve. Como resultando desse processo, vemos através da história a promoção e a incorporação de formas mentais e comportamentais que, a partir da difusão das ideias racialistas, legitimadas pela função dos intelectuais no tecido social, cuja visão de mundo hierarquizava os seres humanos, com base na ideia de raças humanas, fundadas em critérios de aparência e origem, serviam de preservação das tradicionais assimetrias socioeconômicas e políticas.

Diante dessa dinâmica, concluímos que, "a inexistência biológica das raças não implica na igual inexistência do racismo. Enquanto tais mentalizações e práticas sociais continuarem a ocorrer, é impossível não se continuar adotando a palavra raça". (PAIXÃO; CARVANO, 2008, p. 15)

> Se na cabeça de um geneticista contemporâneo ou de um biólogo molecular a raça não existe, no imaginário e na representação coletivos de diversas populações contemporâneas existem ainda raças fictícias e outras construídas a partir das diferenças fenotípicas como a cor da pele e outros critérios morfológicos. É a partir dessas raças fictícias ou 'raças sociais' que se reproduzem e se mantêm os racismos populares. (MUNANGA, 2000, p. 22)

Nesse estudo, o termo será utilizado como índice das diferenças físicas entre os humanos, e que consequentemente, pode ser visto como causa eficiente dos diferentes modos de inserção social, mais ou menos favorável ou valorizado (PAIXÃO; CARVANO, 2008), uma vez que na prática, sabemos que: "a posse de determinadas características físicas mais ou menos desejáveis corresponde a um tipo de passaporte para

---

"inferiores" que outros. Uma sociedade que deseja maximizar as vantagens da diversidade genética de seus membros deve ser igualitária, isto é, oferecer aos diferentes indivíduos a possibilidade de escolher entre caminhos, meios e modos de vida diversos, de acordo com as disposições naturais de cada um. A igualdade supõe também o respeito do indivíduo naquilo que tem de único, como a diversidade étnica e cultural e o reconhecimento do direito que tem toda pessoa e toda cultura de cultivar sua especificidade, pois fazendo isso, elas contribuem a enriquecer a diversidade cultural geral da humanidade. (MUNANGA, 2000, p. 23)

diferentes formas de inserção de cada pessoa no interior de uma determinada sociedade, incluindo a brasileira.” (PAIXÃO; CARVANO, 2008, p. 15)

Diante do persistente uso popular do conceito de raça, bem como dos trabalhos e estudos produzidos na área de ciências sociais, a utilização do termo é justificada enquanto realidade social e política, “considerando a raça como uma construção sociológica e uma categoria social de dominação e de exclusão. ” (MUNANGA, 2000, p. 23)

> Raça é, pois, uma construção histórica e social, matéria-prima para o discurso das nacionalidades. Raça, como diz Thomas Sowel, “antes de um conceito biológico, é uma realidade social, uma das formas de identificar pessoas em nossa própria mente”(...) Raça é a última informação confiável que se pode obter sobre alguma pessoa. É informação real, mas fala de algo próximo do nada. ” (SCHWARCZ, 2012, p. 33)

Portanto, ainda que não existam raças, entendemos que as implicações sociais decorrentes dessa construção histórica e ideológica, atribuída por “sistemas culturais em situações concretas”, (SCHWARCZ, 2012, p. 34), até hoje, delimita discriminações ao lado das categorias gênero, classe, religião e idade, persistindo como representação e um marcador social de diferenças, gerando representações hegemônicas de determinados grupos.

Atualmente, o termo raça se constitui em uma categoria classificatória compreendida como construção local, histórica e cultural, pertencendo a ordem das representações sociais, “exercendo influencia real no mundo, por meio da produção e reprodução de identidades coletivas e de hierarquias sociais politicamente poderosas. ” (SCHWARCZ, 2012, p. 34)

Dentro da perspectiva de uma construção ideológica relacionada a bases materiais no interior das diversas sociedades, e incorporadas às diversas visões de mundo, somos conduzidos por Munanga (2000) a refletir sobre o seu campo semântico imerso nas dimensões temporais e especiais. Segundo o autor, o conteúdo dos termos que vão se originar do conceito de raça operam em um sentido político-ideológico e não biológico, portanto são etnossemânticos já que, quando analisamos as conceituações de negro, branco e mestiço observamos seus significados distintos ao compararmos as realidades brasileira, norte-americana e sul-africana. Nesse sentido, podemos afirmar que a raça “é de fato uma categoria etnossemântica. De outro modo, o campo semântico do conceito de

raça é determinado pela estrutura global da sociedade e pelas relações de poder que a governam. (MUNANGA, 2000, p. 22)

Ao considerarmos a raça como uma construção político-ideológico é essencial compreendermos como as ideologias racistas se difundiram e se tornaram hegemônica na sociedade brasileira.

3.2 Construção e difusão da hegemonia da ideologia racista, no final do século XIX

Para esse tópico que pretende abordar a construção e difusão da ideologia racista, será elementar recorrermos à historicidade das doutrinas racialistas que, legitimadas e reconhecidas como ciência no século XIX, tornam-se hegemônicas no tecido social das populações ocidentais dominantes, a partir da atuação dos círculos intelectuais e acadêmicos da época.

Com base nas categorias de análise de Gramsci, poderemos chamar as instituições científicas que produziram e consolidaram as ideias racialistas de empresa ideológica a serviço da dominação da classe fundamental, ou como, "aparelhos" de produção e de difusão desse tipo de visão de mundo baseado nos aspectos raciais.

Nesse sentido, Munanga (2010) chama de empresa científica a ação de "demonstração da existência das raças por meio de critérios objetivos", (MUNANGA, 2010, p. 183), onde o posicionamento dos cientistas europeus junto aos grupos descobertos era pautado a partir de comparações das características mais marcantes ao seu olhar, tal como a cor da pele, estabelecendo a relação entre atributos raciais com a capacidade intelectual e moral de um povo. Nessa mesma linha, Schwarcz (2012) sustenta que:

> Foi só no século XIX que os teóricos do darwinismo racial fizeram dos atributos externos e fenotípicos elementos essenciais, definidores de moralidade e do servir dos povos. Vinculados e legitimados pela biologia, a grande ciência desse século, os modelos darwinistas sociais constituíram-se em instrumentos eficazes para julgar os povos e culturas a partir dos critérios deterministas e, mais uma vez, o Brasil surgia representado como um grande exemplo – desta feita, um 'laboratório racial'. (SCHWARCZ, 2012, p. 20)

O final do século XIX e início do século XX, pode ser analisado como período onde os conteúdos ideológicos que advinham dessas comunidades científicas, foram um

divisor de águas na consagração da hegemonia racista. Os intelectuais das ciências biológicas eram responsáveis pela ação de classificação das raças humanas, e dos atributos que conferiam ao branco o processo civilizatório e o domínio dos outros povos ditos inferiores, devido a sua raça.

De acordo com Schwarcz (1993) para a antropologia cultural ou etnologia social que tinha como foco central a questão da cultura, as desigualdades eram explicadas pela hierarquia racial. O desenvolvimento cultural é tomado como perspectiva comparativa, quando os termos privilegiados da época eram civilização e progresso, enquanto conceitos universais. E nesse sentido, segundo os evolucionistas sociais: "em toda parte do mundo a cultura teria se desenvolvido em estados sucessivos, caracterizados por organizações econômicas e sociais específicas. Esses estágios, entendidos como únicos e obrigatórios – já que toda humanidade deveria passar por eles." (SCHWARCZ, 1993, p. 75)

Esse desenvolvimento, passou por direções que iam das mais simples as mais complexas, como se toda humanidade estivesse sujeita a passar pelos mesmos estágios de progresso evolutivo, uma vez que, se entendia o progresso como obrigatório restituindo a noção de humanidade única, sendo que o progresso ou atraso, a civilização ou a barbárie, eram definidos pela razão de um povo.

De acordo com Schwarcz (1993) na opinião de H. Arendt (1973), as doutrinas elaboradas eram mais importantes para a conformação das nações do que para informar sobre as diferenças culturais:

> Nos Estados Unidos, a aceitação dessas teorias nasceu junto com a paralisação do desejo de reforma (Hofstadter, 1975:47). O darwinismo social, pensado como uma filosofia da inevitabilidade se transformou em uma doutrina conservadora nas mãos de elites dominantes que após a Guerra Civil queriam por fim aos conflitos sociais internos. Na Inglaterra ajustado a uma leitura de cunho spenceriano, o darwinismo recebeu uma conotação liberal, no sentido de fortalecer a doutrina do *laissez-fair* na economia. Empregado principalmente por setores da burguesia mercantil, o evolucionismo social na Inglaterra recebeu uma interpretação, sobretudo política, pouco se referindo à questão social ou racial (Graham, 1973). Na Alemanha, "uma burguesia industrial ascendente e poderosa passa a utilizar a questão da saúde em uma perspectiva darwinista social, como ideologia da integração nacional. (Weindling, 1981:1). Por fim na América Latina, segundo o historiador Thomas Glick, a introdução do pensamento darwinista não só foi generalizada como sua aceitação esteve vinculada a certos setores sociais: "Em sociedades onde as elites estão desunidas, todas as ideias, inclusive as cientificas, são apropriadas como armas. O darwinismo é um exemplo adequado, já que foi facilmente convertido em símbolo do secularismo. (1988:103) (SCHWARCZ, 1993, p. 318)

Desde o século XIX, visitantes naturalistas passam a resumir a singularidade do território não mais pela sua flora, fauna ou pujança da terra, mas sim pela composição racial dos homens. De acordo com Schwarcz (1993) "saudada pelos cientistas estrangeiros como fenômeno desconhecido e recente, a miscigenação do país tornava-se, nesse momento, um tema polêmico também entre as elites locais". (SCHWARCZ, 1993, p. 313)

Domingues (2004) contribui trazendo em sua obra nomes de famosos viajantes que ao escreverem sobre o Brasil, produziram mecanismos de construção imagética depreciativa sobre o negro através da descrição que partia da ótica do homem branco europeu, com seu sentimento de superioridade, e consequentemente propagando pareceres racistas com fundamentações científicas sobre a escravidão e o negro. Usando como exemplo o médico, pesquisador e professor Louis Couty[23] (1854-1884) é revelado que o intelectual reforçava o estereótipo do negro indolente quando afirmava que fazia parte das bases das relações individuais e sociais do negro cativo, uma postura quase sempre preguiçosa, de bebedeiras e até de masoquismo, como uma espécie de empatia pelo sofrimento.

> Couty nem sequer cogitava em mecanismos de absorção de negro à comunidade nacional. Pelo contrário, ele acreditava que o negro era a causa de todas as mazelas do país. Afinal, ele ainda estaria em uma 'fase primitiva de evolução'. Segundo esse autor, é um dado inconteste que o defeito de desenvolvimento [do negro] está presente em qualquer dos aspectos de sua inteligência. O estágio de paralisia evolutiva condicionaria o comportamento pueril dos negros: 'como as crianças, eles têm os sentidos inferiores, especialmente o paladar e a audição, relativamente desenvolvidos'. (DOMINGUES, 2004, p. 51)

Foi no interior das instituições e entre os "homens de sciencia", que a raça passa a ser a linguagem pela qual se apreende as desigualdades observadas, ao mesmo tempo em que cunhava certa singularidade nacional com base em uma dinâmica que vinculava discurso racial a projetos políticos de cunho nacionalistas, em um contexto oportuno para se pensar a nação em termos biológicos. Esses intelectuais atuavam em instituições, na gelatinosa sociedade civil brasileira, estruturando ideologias e difundindo-as buscando torna-la uma determinada visão de mundo.

---

[23] Louis Couty, A escravidão no Brasil, trad. Maria Helena Rouanet (1ªed. 1881) (Rio de Janeiro: Casa de Rui Barbosa, 1988), p.92.

Schwarcz (1993) observa que, pouco se sabe sobre a origem dos intelectuais que atuavam em boa parte desses órgãos de caráter cultural e outros ligados ao Estado, pois enquanto alguns analistas destacam “os estreitos liames entre tais grupos, a aristocracia agrária e o Estado monárquico, (Prado Jr., 1945; Nogueira, 1977), outros encontram nesses profissionais representantes de “novos segmentos urbanos bastante opostos à burguesia tradicional proprietária de terra”. (SCHWARCZ, 1993, p. 35)

> Talvez a única maneira de defini-los seja seguir de perto sua atuação, como sugeriu Mariza Corrêa (1983). Isto é, se essa elite ilustrada não era, em sua maioria, originária das camadas mais pobres, também não pode ser entendida como totalmente oriunda ou até mesmo porta voz exclusiva dos interesses das classes dominantes. Por outro lado, se é certo que sua composição social os situa como membros das camadas mais altas da sociedade, sua atuação não pode ser exclusivamente explicada em termos de pertinência de classe. Por fim, apesar dos estreitos laços de parentesco que atavam certos intelectuais a família de proprietários de terra, sua atuação se dá em um contexto urbano, o que já os diferencia de seu grupo de origem. (SCHWARCZ, 1993, p. 35)

Assim, vemos que os intelectuais procuravam legitimar ou respaldar cientificamente suas posições nas instituições de saber, inseridos no processo acelerado de mudanças que passava a sociedade brasileira envolvendo a urbanização e o movimento migratório rumo às cidades, num contexto aonde de um lado estavam os tradicionais proprietários de terra nordestinos, e do outro as elites cafeeiras cuja influência política junto ao imperador estava assegurada desde meados do século.

No seio daquela ebulição social onde uma das pautas se centrava na construção de um novo regime político e a conservação de uma hierarquia social que opunha as elites de proprietários rurais, estavam em disputa o problema da desmontagem do sistema escravocrata, dentre outros impasses que encobriam as: “tentativas de um esboço de uma nova nação que buscava se libertar de algumas amarras do império sem ter claro um novo projeto político. ” (SCHWARCZ, 1993, p. 37)

Essa análise do contexto histórico só evidencia que não podemos analisar as ideias e a atuação que emergem dos “homens de sciencia” separado ao contexto político e econômico onde emergia “uma nova elite profissional que já incorporava os princípios liberais à sua retórica e passava a adotar um discurso científico evolucionista como modelo de análise social. ” (SCHWARCZ, 1993, p. 38)

Naquele contexto político, o Brasil passava de objeto a sujeito das explicações, ao mesmo tempo em que optou por fazer das diferenças sociais, variações raciais, adotando

o que Schwarcz (1993) chamou de “imperialismo interno”, onde a partir da ciência as diferenças eram reconhecidas, e determinavam as inferioridades.

> Os mesmos modelos que explicavam o atraso brasileiro em relação ao mundo ocidental passavam a justificar novas formas de inferioridade. Negro, africanos, trabalhadores, escravos e ex-escravos – ‘classe perigosa’ a partir de então – nas palavras de Silvio Romero transformam-se em ‘objetos de sciencia’ (prefácio a Rodrigues, 1933/88). Era a partir da ciência que se reconhecia diferenças e determinavam inferioridade. (SCHWARCZ, 1993, p. 38)

E foi através de uma sistemática reverberação dos discursos científicos, dentro de uma lógica que reconhece os embates pela hegemonia no seio da sociedade civil, que refletimos sobre o desempenho dessas instituições enquanto lugares de produção de estratégias que objetivam reformular o processo social, nos sendo relevante valorizar a concepção gramsciana da “guerra de posições” “que reside numa ocupação progressiva (ou processual) de espaços na sociedade civil. (MORAES, 1997, p. 101)

E de acordo com Moraes (1997), os sistemas simbólicos emergem para unificar o imaginário social, arquitetando as finalidades e a funcionalidade das instituições e dos processos sociais. Nesse caso, não podemos deixar de chamar atenção para o papel das instituições e dos “homens de sciencia” na produção de um imaginário social, aqui compreendido como um fator regulador e estabilizador, que abre caminhos para diferentes modos de sociabilidades.

A interface indivíduo e instituição exerciam a legitimação das ideologias racistas que encarnavam sentidos reconhecidos pelas comunidades, tornando a ideia hegemônica na rede imaginária de significações que, consequentemente, determinaram referencias simbólicas dos modos pelos quais a consciência apreende a vida e a elabora.

No conflituoso contexto ideológico do século XIX, a promessa de igualdade jurídica vivia um embate com a o determinismo racial que criava novas formas de hierarquias e estratificações com base em “comprovações científicas” que legitimavam as desigualdades biológicas entre os homens.

> As instituições criadas no século XIX com a chegada da corte portuguesa no Brasil em 1808, tornaram-se importantes centros de difusão científica de base racialista. Como exemplo, pode-se citar o Museu Nacional que teve como diretor, no período de 1895/1915, o antropólogo João Batista de Lacerda. Em sua participação no I Congresso Internacional sobre Raças Humanas, ocorrido em Londres, em julho de 1911, Lacerda apresentou tese sobre a mestiçagem brasileira, como problema que seria resolvido pelo branqueamento ‘do povo

> através da miscigenação seletiva e da imigração europeia (SEYFERTH, 2002)'. (OLIVEIRA; SACRAMENTO, 2010, p. 216).

Assim, a partir da década de 1870, a sociedade brasileira se viu permeada por ideologias fundadas por um horizonte de referenciais sobre fundamentos de uma cultura nacional, influenciadas por teorias como o evolucionismo social, o positivismo, o naturalismo e o social-darwinismo. Contudo, esses princípios teve uma tradução por parte dos intelectuais brasileiros, buscando adequá-las a realidade brasileira. A releitura particular das teorias raciais encaminhou os intelectuais a diversas contradições, pois ao mesmo tempo que se absorveu a ideia de que a raça era uma realidade essencial, alguns grupos negavam a noção de degeneração da mestiçagem conforme previa o modelo original, fazendo um casamento entre modelo evolucionista que acreditavam em diferentes etapas de desenvolvimento da humanidade, e darwinista social que negava qualquer possibilidade na miscigenação racial.

> Porque se elegiam as teorias raciais de análise em detrimento de outros modelos de sucesso na época. A resposta não é tão imediata. Ou seja, se é certo que o conhecimento e a aceitação desses modelos evolucionistas e darwinistas sociais por parte das elites intelectuais e políticas brasileiras traziam a sensação de proximidade com o mundo europeu e de confiança na inevitabilidade do progresso e da civilização, isso implicaria, no entanto, certo mal-estar quando se tratava de aplicar tais teorias em suas considerações sobre as raças. Paradoxalmente, a introdução desse novo ideário científico expunha, também, as fragilidades e especificidades de um país já tão miscigenado. (SCHWARCZ, 1993, p. 46)

Nesse sentido, passamos a refletir sobre a interpretação local dos intelectuais que aqui tiveram que se posicionar sobre o futuro e os impasses da nação de característica multirracial, diante das interpretações diversas, dentre elas as correntes pessimistas que viam a nação brasileira degenerada por seu perfil populacional constituído por raças mistas.

De qualquer forma, essa releitura consolida a ideologia do racismo no Brasil. De acordo com Domingues (2004):

> Com o fim da escravidão, os mitos raciais foram reforçados. Os males do país, o atraso, o subdesenvolvimento, eram difundidos como de responsabilidade do negro, produtos de sua inferioridade racial. Como agente supostamente improdutivo, o negro era visto como encarnação do antitrabalho e, por conseguinte, negação viva do progresso do país. (DOMINGUES, 2004, p. 53)

Amparados pelo recorte racial da história brasileira, podemos afirmar que, na virada do século XIX para o XX no Brasil, que os aparelhos privados de hegemonia dos setores dominantes, foram responsáveis pela reprodução de teorias na íntegra ou parcialmente adaptadas à realidade multirracial do país, em solidariedade aos valores sociais e projeto político de uma classe dominante que detinha a hegemonia.

3.3 Ideologia do branqueamento: solução para o problema do Brasil do final do século XIX e início do século XX

O racismo científico estabelecido enquanto hegemonia cultural, ao mesmo tempo em que foi difundido por teorias científicas, consolidou-se por ações políticas projetadas pelas classes dirigentes, através de projetos políticos que segundo Domingues (2004), eram voltados para "desnegrecer" o Brasil no século XIX, por uma versão refinada de um projeto de arianização do Brasil.

> Tingido pela entrada maciça de imigrantes – brancos e vindos de países como Itália e Alemanha -, introduziu-se no Brasil um modelo original, que, em vez de apostar que o cruzamento geraria a falência do país, descobriu nele as possibilidades de branqueamento. Dessa forma, paralelamente ao processo que culminaria com a libertação dos escravos, iniciou-se uma política agressiva de incentivo a imigração, ainda nos últimos anos do Império, marcada com a intenção também evidente de "tornar o país mais claro". (SCHWARCZ, 2012, p. 39)

De acordo com Domingues (2004) a expectativa da vertente ideológica assumida na *belle époque,* estava voltada para o branqueamento pela via da miscigenação que, produziria uma população mais clara, em razão de dois fatores:

> Primeiro, o branco era biologicamente superior ao negro; segundo, as pessoas tendiam a procurar parceiros mais claros para se casar. A união de casais mistos desencadearia o surgimento de uma população mestiça, sempre disposta a tornar-se mais branca, tanto cultural como fisicamente. (DOMINGUES, 2004, p. 255)

Desse modo, observamos a dinamização das teorias racialistas através da propagação de ideologias que propunham o branqueamento como um ideal. Podemos ver isso quando nos remetemos ao diretor do Museu Nacional do Rio de Janeiro, João Batista de Lacerda que, ao participar do I Congresso Internacional das Raças, realizado em julho

de 1911, apresentava uma tese intitulada *"Sur lês métis au Brasil"*, contundente em sua defesa do branqueamento deixando, de acordo com Schwarcz (2012), uma mensagem clara: "É lógico supor que, na entrada do século, os mestiços terão desaparecido no Brasil, fato que coincidirá com a extinção paralela da raça negra entre nós. " (SCHWARCZ, 2012, p. 25)

Apontando para uma mudança de perspectiva ariana que operava para uma limpeza étnica no país:

> O eminente cientista brasileiro previa que no curso de mais de um século a 'raça' negra desapareceria do Brasil: 'provavelmente antes de um século a população do Brasil será representada, na maior parte, por indivíduos da raça branca, latina, e para mesma época o negro e o índio terão certamente desaparecido desta parte da América'. (DOMINGUES, 2004, p. 255)

Embora a tese desse intelectual tenha sido recebida com pessimismo, uma vez que julgava-se um século muito tempo para que o Brasil se tornasse branco, a materialização de suas ideias é formalizada pela posse e exposição de uma reprodução do quadro do artista da Escola de Belas Artes do Rio de Janeiro, M. Brocos, intitulada "A redenção de Cam", de 1895, cuja legenda trazia: "Le nègre passant au blanc, à la troisième génération, par l'effet Du croisement dês races" [O negro passando para o branco, na terceira geração, por efeito do cruzamento de raças]". (SCHWARCZ, 2012, p. 25)

De acordo com João Batista de Lacerda[25] o que impulsionava a lei geral do branqueamento tinha sua lógica fundada no sentenciamento do negro como responsável pelo seu próprio estado de degradação social. Para esse intelectual:

> [...] a desorganização da raça negra no Brasil; sem nenhum laço de união entre eles, sem nenhuma espécie de iniciativa, perdidos por ínvios caminhos como os animais extraviados de um rebanho, os negros não puderam achar até hoje no Brasil um diretriz para se encaminharem a uma organização social qualquer. O abandono, o isolamento, a inação, a incúria a que se entregaram após a abolição da escravidão tem aumentado demais em mais a sua decadência e estão concorrendo para sua extinção. No Brasil o problema da raça negra resolve-se sem esforço e sem dificuldades [...] (LACERDA apud DOMINGUES, 2004, p. 256)

[25] O Congresso Universal das Raças, Reunião em Londres, 1911, apreciação e comentários de dr. João Batista de Lacerda (Rio de Janeiro: Papelaria Macedo, 1912), p.95.

Ao contestar a tese de Lacerda sobre o desaparecimento do negro no país, Silvio Romero[26], na obra "História da Literatura brasileira", de 1888, estimava que "o processo de branqueamento levaria de três a quatro séculos: "O elemento branco tende em todo caso, a predominar com a internação e o desaparecimento progressivo do índio, com a extinção do tráfico dos africanos e com a imigração europeia, que promete continuar. " (DOMINGUES, 2004, p. 257)

Na segunda metade do século XIX, políticas de imigração e ocupação das colônias agrícolas foram implementadas para atender aos objetivos de natureza ideológica, e de acordo com Domingues (2004), serviram para rechaçar o homem negro, liberto ou escravo, já que a discriminação contra o negro era um elemento presente em quase todo programa de imigração.

O receio sobre a propagação de mau caráter, vícios orgânicos e morais no país, males considerados insolúveis pela ciência que havia comprovado a inferioridade biológica, moral e intelectual dos não-brancos, motivavam e agenciavam os posicionamentos ideológicos e as políticas que definiriam os rumos do Brasil.

> Uma das fontes que revela o sentido norteador da política imigrantista e a representação negativa do negro são as obras dos políticos e intelectuais que serviram de porta-voz dos interesses da classe dominante. A primeira obra examinada, Reflexões sobre a colonização no Brasil, foi produzida por Domingos José Nogueira Jaguaribe Filho (1848-1926), médico, político e latifundiário. Esse livro é a versão da tese aprovada com distinção pela Academia de Medicina da Corte. Publicada em Paris, em 1878, o texto assinala que na política governamental de imigração e ocupação das colônias agrícolas, '[...] não é só o progresso material que almejamos, é também o moral e intelectual; torna-se, pois, necessário ver qual o povo que melhor nos convém [...] Deveríamos logo excluir as raças africanas e asiáticas, que, decrépitas no espírito e disformes no corpo, estão condenadas a desaparecer da terra como a lia da humanidade'[27]. (DOMINGUES, 2004, p. 45)

Uma das primeiras obras que se debruçaram sobre a questão racial no país chamou-se "História do Brasil"[28] escrita pelo alemão Heinrich Handelmann (1827-1891), com formação em direito, professor de história em diversas universidades e diretor de

---

[26] Silvio Romero, História da Literatura brasileira, tomo I (3ª ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1943) – (1ª ed. 1888)

[27] Domingos José Nogueira Jaguaribe Filho, Reflexões sobre a colonização no Brasil (São Paulo: A. L. Garraux e Cia, 1878), p. 278.

[28] Heinrich Handelmann, História do Brasil, trad. Lúcia Furquim Lahmeyer (4 ed. São Paulo/ Belo Horizonte: Itatiaia/ Edusp, 1982)

museus, sua obra publicada em Berlim em 1860 foi traduzida e editada em diversas línguas. Consagradas nos meios eruditos servindo de referência para intelectuais, de acordo com Domingues (2004), era "considerada por muitos 'a melhor história do Brasil até então escrita' ". (DOMINGUES, 2004, p. 43)

> Avaliando serem os índios e negros raças inferiores, desprovidas de energia vital e incapazes de atender à crescente necessidade do país (tanto de povoamento quanto de mão-de-obra para lavoura), Handelmann encontrava na imigração europeia o recurso recomendável para o Brasil, mormente após o fim do tráfico negreiro em 1850. Nem mesmo o homem livre, também conhecido como trabalhador nacional, era visto como alternativa razoável. 'Como se sabe', argumentava Handelmann, 'a população livre, mesmo o homem de condição comum, tem sido até aqui, completamente indolente, preguiçoso e avesso a todo esforço físico'. Afinal, 'o brasileiro livre prefere viver em estado de penúria e independente, e mesmo prefere tal vida à riqueza, se, para alcançá-la, tiver que trabalhar'. (DOMINGUES, 2004, p. 43)

Por meio de um balanço do modelo de imigração adotado no império, Handelmann apresenta uma proposta refinada de branqueamento, acerca do caráter da imigração e do processo de evolução racial no Brasil, nas considerações finais da obra intitulada como "O Brasil e a imigração".

De acordo com Domingues (2004) para o autor, o projeto imigrantista e de povoamento passava pelo crivo eugênico da seleção racial, uma vez que não era qualquer nacionalidade de origem europeia adequada para realizar a "façanha" de branquear o Brasil. A preferência era pelos alemães, representando a raça ariana por possuir todas as qualidades necessárias para promoção de uma depuração na revolução racial brasileira, para constituição de uma raça teuto-brasileira.

> Dada as condições naturais e climáticas favoráveis, uma imigração em massa de alemães deveria ser destinada para ocupar a região Sul e Sudeste, ao passo que os negros e mestiços deviam ser realocados para a região decadente do Norte e Nordeste. O modelo econômico de Handelmann, assevera Clóvis Moura[29], 'tinha implícita toda uma política racial que incluía não apenas o branqueamento do Brasil, mas a sua arianização, criando dois brasis: um branco, baseado no trabalho livre dos europeus, e um negro e mestiço, no Nordeste e Norte, baseado no trabalho escravo. O moderno para o europeu. O arcaico para o negros e mestiços do Brasil' (DOMINGUES, 2004, p. 44)

[29] Clovis Moura, As injustiças de Clio: o negro na historiografia brasileira (Belo Horizonte: Oficina de Livros, 1990), p. 181

Diante da proposta desse modelo de imigração, o governo oportuniza um tratamento privilegiado para que os alemães se sentissem motivados a "contribuir para o desenvolvimento do Brasil, com sua pretensa maior capacidade de produção, empreendimento, criatividade e superioridade moral, intelectual, cultural e étnica". (DOMINGUES, 2004, p. 45)

Para tanto, seria preciso dispor de algumas condições que viabilizassem acessos preliminares que favorecessem o processo, tal como a facilitação "na aquisição de terra; plenos direitos de cidadania; isenção do recrutamento para o exército e para o serviço de guerra; liberdade de culto religioso; uma política de respeito à sua língua e aos seus costumes. " (DOMINGUES, 2004, p. 44)

Nesse contexto, é imputada a miscigenação o sentido de promover a "limpeza étnica" da população, com desfecho após gerações do cruzamento racial que, já era muito comum entre os africanos e os portugueses, dando origem aos conhecidos como mulatos. Assim, em cinco gerações, cruzando-se por sua vez com brancos, até a realização do branqueamento idealizado.

Outro intelectual integrante da classe dominante, João Cardoso de Meneses (1827-1915), barão de Paranapiacaba, fazendeiro e conselheiro do Império -, segundo Domingues, foi encarregado pelo ministro da Agricultura de preparar um projeto de imigração para o Brasil, publicado em 1875, intitulado "Teses sobre a colonização do Brasil", onde além de concluir que a raça chinesa degeneraria 'nossa [raça]', foi autor de um projeto lei onde seu pensamento racista se posiciona radicalmente "contrário a eventuais contratos de locação de serviços de trabalho com 'bárbaros negros da África'." (DOMINGUES, 2004, p. 48)

Através de apologias de uma imigração alemã para o país, observamos as ideologias que circulavam entre as elites intelectuais e política brasileira na busca eficiente por branquear o país, onde o ponto de vista era baseado na entrada maciça de imigrantes de nacionalidade alemã, para empreenderem a dupla tarefa de atender às necessidades de exploração da sua mão de obra no trabalho na lavoura, além da sua ocupação nos vazios demográficos.

De acordo com Domingues (2004) "Tanto no imaginário social quanto nos redutos científicos, o 'ariano' era a expressão de que havia de mais desenvolvido em matéria de

cultura e civilização, além de se considerar a suposta pureza de seu sangue capaz de regenerar racialmente o Brasil. ” (DOMINGUES, 2004, p. 49)

> Avaliando qual das nações europeias poderiam nos fornecer imigrantes mais aptos, João Cardoso de Meneses remetia-se para um especialista em imigração, para comprovar que o alemão era o imigrante ideal. O alemão, diz ele ‘[...] tem o talento da imigração. Paciente, perseverante, aplicado, amando o trabalho pelo trabalho, passando facilmente de qualquer ofício de artesão para a profissão agrícola, suportando com coragem, mas sem resignação fatalista, as provas de uma situação nova, resistindo à opressão em nome de seu direito, haurindo sua força moral nas alegrias da família, ambicioso [...]’[30] (DOMINGUES, 2004, p. 48)

A oposição quanto à hipótese da imigração de negros para o Brasil exposta no Primeiro Congresso Brasileiro de Eugenia[31], em 1929, no Rio de Janeiro, aconselhava a exclusão de todas as correntes imigratórias que não fossem da raça branca, evidenciando que o processo político de imigração no Brasil tinha como um de seus fins a purificação da raça e, por conseguinte, o branqueamento da nação.

Domingues (2004) afirma que o branqueamento é uma categoria analítica que vem sendo usada com mais de um sentido, “ora como interiorização dos modelos culturais brancos pelo seguimento negro, implicando a perda do seu *éthos* de matriz africana; ora é definido como o processo de ‘clareamento’ concreto da cor da pele da população brasileira” (DOMINGUES, 2004, p. 253).

> O branqueamento foi uma das vertentes ideológicas assumida pelo racismo da *belle époque.* Ele, em vários momentos, se confundiu com a própria ideologia racial da elite brasileira. E, como esta lhe conferiu estatuto científico, ocultava-se o racismo antinegro que trazia na sua essência. O diagnóstico do branqueamento da população legitimava as políticas públicas de desamparo e exclusão social da população negra. (DOMINGUES, 2004, p. 254)

A fundamentação “científica” da ideologia do branqueamento foi introduzida no Brasil a partir da segunda metade do século XIX, através dos preceitos teóricos

---

[30] João Cardoso de Meneses Sousa, Teses sobre a colonização do Brasil: projeto de solução às questões sociais, que se prendem a este difícil problema (Rio de Janeiro: Tipografia Nacional, 1875), p. 422.

[31] Congresso Brasileiro de Eugenia. Rio de Janeiro, 1929. Actas e trabalhos. Rio de Janeiro: s. n., 1929. v.1. 342 p. 613.94 C76. reg. 8328/06 ex.3. Disponível em: http://docvirt.com/docreader.net/docreader.aspx?bib=AceBibCOC_R&pasta=Actas%20e%20trabalhos%20do%20Congresso%20de%20Eugenia&pesq=

evolucionistas, do darwinismo social, e em uma segunda etapa do arianismo, propagando a superioridade biológica, intelectual, cultural e moral da raça branca sobre as demais.

A difusão dessas teorias foi realizada pela maior parte da classe dominante, ocorrendo entre as décadas de 1880 e 1930, operando um debate científico, entre os intelectuais e políticos, "concernente ao tempo necessário para ocorrer a extinção do negro em terras *brasilis*. A previsão oscilava de um a quatro séculos. Tratava-se de um processo racial que, presumivelmente, transcendia as vontades pessoais ou às questões de ordem moral." (DOMINGUES, 2004, p. 42)

> É importante assinalar que o ideal de branqueamento da população brasileira atendia aos interesses da elite brasileira e não foi produto, apenas, da vontade pessoal dos intelectuais que, maquiavelicamente, resolveram levar avante um plano insidioso contra os negros. (DOMINGUES, 2004, p. 254)

Um dos principais intelectuais da tese do branqueamento no Brasil, foi Oliveira Viana (1883-1951). Advogado e historiador, tornou-se um dos maiores discípulos e porta-voz das teorias e ideologias raciais do Estado brasileiro nas primeiras décadas do século XX. Em uma de suas principais obras, "Evolução do povo brasileiro", segundo Domingues (2004), a população negra era desqualificada como bárbara, servil, de reduzida capacidade intelectual, inapta a apreender o conhecimento científico e cultural do branco europeu, além de ser descrita como uma "massa passiva e improgressiva" (DOMINGUES, 2004, p. 260). A publicação chegava ao ponto de apresentar "presumíveis provas empíricas da trajetória do Brasil rumo à 'arianização' (designação que ele dava ao fenômeno do branqueamento) " (DOMINGUES, 2004, p. 259)

Para Oliveira Viana[32] o fim do cativeiro representava a impossibilidade de civilização do negro, já que ficaria desprovido da disciplina educativa da senzala onde os senhores os mantinham dentro de certos costumes de moralidade e sociabilidade que, lhes assimilariam, tanto possível à raça superior, pois para o intelectual: "O negro puro nunca poderá assimilar completamente a cultura ariana, mesmo os seus exemplares mais elevados: a sua capacidade de civilização, a sua civilizabilidade, não vai além da imitação,

[32] Oliveira Viana: "O povo brasileiro e sua evolução", em Recenseamento do Brasil de 1920, Diretoria Geral de Estatística, vol. 1 (Introdução) (Rio de Janeiro: Tip. Da Estatística) 1922, p. 326

mais ou menos perfeita, dos hábitos e costumes do homem branco." (VIANA, 1922 apud DOMINGUES, 2004, p. 260)

Nesse contexto, o programa de imigração era entendido por Oliveira Viana como medida política do projeto de branqueamento, uma vez que os imigrantes europeus de "raça superior" iriam absolver a "raça inferior", culminando em um processo de purificação étnica. Por isso "a chegada do imigrante, 'um tipo plasticamente perfeito', belo, teria também a função de embelezamento, de eliminação estética do negro, considerado um 'tipo étnico' feio. " (DOMINGUES, 2004, p. 261)

O pensamento liberal a favor da modernização industrial no Brasil, pode ser analisado como outra linha de argumentação pró-branqueamento. Desde antes da Abolição havia defensores da vinda de trabalhadores europeus para o desenvolvimento econômico do país, "não só com a suposição de superioridade racial dos brancos, como também de produtividade maior da mão de obra europeia com relação a mão de obra negra escrava. " (CARONE, 2009, p. 16)

Joaquim Nabuco foi um dos representantes do projeto econômico e político-liberal do país que consistia na abolição das relações escravistas e na reordenação das relações de trabalho pela importação da força produtiva já adaptada à economia industrial capitalista. No entanto, os projetos eram carregados de ideias preconceituosas sobre o negro, a despeito de pretender representar o país como um lugar de convivência inter-racial. Naquele período, os argumentos tinham como anseio arrancar o país do isolamento da economia mundial e fornecer uma imagem atrativa do país.

> Não houve da parte dos liberais nenhuma preocupação concreta definida por medidas relativas aos escravos libertos, com o destino da população negra. Os argumentos visavam ou tinham como destinatários as elites brancas, de modo a convencê-las de que a imigração aumentaria o coeficiente de "massa ariana" no país: o cruzamento e o recruzamento acabariam por branquear o país num futuro próximo e remoto. (Houve quem pensasse que a solução da questão do negro após a Abolição deveria ser a extradição e a fundação de colônias na África, ou quem sabe defendesse, como Silvio Romero, a manutenção da escravidão até que os negros sucumbissem no terreno econômico pela concorrência do trabalho livre do imigrante europeu). (CARONE, 2009, p.16)

Vemos que no período pré e pós-abolicionista a pressão cultural do branqueamento correspondia as necessidades, anseios, preocupações e medos das elites brancas e das articulações ideológicas dos intelectuais. E nesse cenário fazia parte da

trama a depreciação do negro no imaginário social que justificavam ações no campo político, social e econômico.

A formulação dos diversos discursos que circulavam em consonância com os interesses da elite brasileira nos encaminham para reflexões acerca do imaginário produzido socialmente que atribuiu ao negro uma mácula inata de sua condição humana.

> Nos discursos do dia a dia, na representação popular, nos jornais de circulação diária, é quase corriqueiro o argumento que traduz a ciência em termos populares e encara a raça como uma questão de importância fundamental dos destinos da nação. Simplificando o que tão bem se diz nas teorias scientificas, é através da raça que se determinam os destinos de um povo, da nação. (SCHWARCZ, 1983, p. 322)

Observamos que uma das particularidades da formação do pensamento racial brasileiro partiu de discursos que se faziam legítimos oriundos de uma visão racial que insurge dos estabelecimentos científicos, estando presente, sobretudo "no domínio das relações pessoais e das vivências cotidianas, justificando hierarquias sociais nomeadas em base a critérios biológicos (nesse movimento que partia das instituições de saber para alcançar o senso comum e vice-versa). " (SCHWARCZ, 1993, p. 323)

Nesse sentido, podemos perceber que o imaginário social brasileiro foi contemplado por uma rede imaginária de concepções raciais que simbolicamente revelam sua eficácia racista, ao legitimar uma visão hegemônica sobre a população negra.

Essa rede imaginária que constituiu um mecanismo de dominação de classe incorporada pelas demais classes sociais foi expressada no terreno social, estético e biológico. Para a legitimação da dominação era necessário à raça branca que as demais raças e grupos étnicos, assimilassem seus valores e passassem a se comportar, pensar, sentir e agir conforme o ideal racial.

No plano social os valores estavam fundados na expectativa da aquisição de atitudes e comportamentos positivos brancos, por parte dos negros, através da adoção do estilo de vida, maneira de ser, estar e ver o mundo do branco. No plano estético o branco era o modelo de beleza considerado padrão e no plano biológico a premissa era apresentada como melhoria da raça através do branqueamento por via da miscigenação.

As ideias que circulavam influenciadas pela ideologia do branqueamento emergiam no cotidiano das famílias gerando uma visão de mundo que acabou sendo abraçada por boa parcela da população negra que incorporou os mandamentos do

branqueamento. Nesse caso, membros da população negra passaram a adotar a brancura como padrão de beleza e a "negritude" como padrão de feiura, inferioridade e, consequentemente, como um não desejo. E nesse caminho, essa ideologia "representou um entrave para a formação positiva da auto-estima do negro, pois esse passou a alimentar um certo autodesprezo. " (DOMINGUES, 2004, p. 292)

Nesse caminho vemos o quanto a sociedade civil, representada aqui pelos seus "aparelhos" e a ação dos intelectuais tiveram a função e o poder de difusão de uma determinada ideologia racista, pois através dos seus programas implícitos e explícitos, operaram significativamente para a propagação de uma ideologia que se fez ideal entre brancos e negros, enaltecendo os primeiros e estigmatizando os segundos.

Para Domingues (2004), a ideologia do branqueamento estético e a ausência de modelos positivos em que pudesse se espelhar, favoreceu a recusa de alguns negros de sua própria natureza, desembocando em crise de identidade étnica. E nesse caminho de descaracterização fenotípica através da busca pela supressão dos traços raciais afros, o negro se distanciava do sentimento de ser africano, se aproximando mais do latino ou ocidental.

> A negação da ancestralidade africana deve ser entendida como um mecanismo simbólico de fuga étnica. Combinado à alienação, o recurso de 'branqueamento estético' transmitia à subjetividade do negro a sensação de estar cada vez mais parecido com o modelo sancionado como superior. Portanto, era uma tentativa de superação da inferioridade que sua cor e seus caracteres físicos representavam. (DOMINGUES, 2004, p. 292)

No branqueamento biológico o instrumento incidia nas relações familiares, onde o ideal era o casamento para clarear a família, na esperança de que filhos, netos e bisnetos apresentassem cada vez mais uma estética menos filiada aos fenótipos afros. Segundo Domingues (2004), "a doutrinação dessa modalidade de branqueamento apenas se registrava no âmbito da vida privada, ou seja, na sociabilidade do lar, nos ensinamentos dos pais, nos exemplos dos parentes, mas jamais tomava o escopo do discurso público. " (DOMINGUES, 2004, p. 293)

> As frustrações raciais geradas pela ideologia do branqueamento causavam o sentimento de inferioridade no negro. Este chegava ao extremo de pensar que a cor da pele fosse alguma deformação patológica, cuja cura não tinha ainda sido descoberta. (...) Havia a expectativa de que o 'branqueamento biológico'

> poderia ser alcançado por métodos artificiais quando se descobrir a droga que poderá lavar a pele.[38] (DOMINGUES, 2004, p. 296)

Diante dessa trama ideológica e social onde a raça era a problemática a ser resolvida, o branqueamento era uma das modalidades do racismo à brasileira, e a imigração europeia era avaliada como fonte de "higienização" racial, visando o saneamento étnico da população. Domingues afirma que:

> O projeto racial da elite paulista não foi obra do acaso. Com a entrada de milhares de imigrantes europeus no final do XIX e início do século XX, teria sido implementada em São Paulo a operação saneamento étnico, baseada na eliminação de raças diversas, inclusive a negra, pela infusão do 'sangue ariano'. (DOMINGUES, 2004, p. 305)

Diante de toda essa contextualização histórica podemos melhor compreender as denúncias contemporâneas realizadas por intelectuais atentos aos aspectos ideológicos forjados com base em interesses de classe que, até hoje, influenciam o imaginário sociorracial nacional. Nas denúncias da intelectual, política, professora e antropóloga Lélia de Almeida Gonzales (1935-1994) vemos evidente os efeitos do que chama de esquema ideológico internalizado a respeito de um ideal de branqueamento:

> (...) passei por aquele processo que eu chamo de lavagem cerebral dado pelo discurso pedagógico brasileiro, porque na medida em que eu aprofundava meus conhecimentos, eu rejeitava cada vez mais a minha condição de negra. E claro, passei pelo primário, ginásio, cientifico, esses baratos todos. Na faculdade eu já era uma pessoa de cuca já perfeitamente embranquecida, dentro do sistema. [39] (BARBOSA, 2015, p. 34)

Diante da historicidade dessa complexa trama racial articulada a partir de dimensões ideológicas que se tornaram hegemônica ao ponto sobreviver "camuflado" até os dias atuais em efeitos que influenciam o imaginário social, refletindo-se na discursividade dos brasileiros, acreditamos que nessa pesquisa onde buscamos analisar os discursos a respeito de uma temática que se faz contra-hegemonia por sua natureza, será essencial que atentemos para os discursos pedagógicos brasileiro da década de 1980,

---

[38] Progresso, São Paulo, 13-1-1929, p.4.

[39] GONZALES, Lélia. Lélia fala de Lélia. Revista Estudos Feministas, n.2, 2º semestre de 1994, p. 383-386. Disponível em: http://www.ieg.ufsc.br/admin/downloads/artigos/30102009-034559lelia.pdf

citados por Lélia Gonzales, bem como, as práticas pedagógicas preconceituosa, anacrônica e ultrapassada, que ainda se fazem presentes na discursividade dos intelectuais da educação, inseridos em um espaço privilegiado para a diluição de estigmas raciais ainda presentes na educação brasileira.

3.4 O ideário da democracia racial no Brasil: da exaltação a contestação.

De acordo com Oliveira e Sacramento (2010) os anos de 1920/1930, foram caracterizados por forte crise política, literária e artística, pois, "nessa fase, de modo paralelo à desnaturalização do fator raça como único determinante de sucesso ou do fracasso da nação", (OLIVEIRA; SACRAMENTO, 2010, p. 223), ganha espaço a posição de críticos que afirmavam a necessidade de buscar soluções brasileiras para os problemas nacionais, de modo a reduzir a crença na raça como fator determinante no destino da nação.

Foi diante das transformações econômicas, sociais e políticas que ocorreram no Brasil nas primeiras décadas do século XX, é que vemos a centralidade do debate intelectual acerca de uma versão definitiva da identidade nacional brasileira. Era o momento onde a visão pessimista da contribuição das raças formadoras da sociedade brasileira passava por um enfoque positivo, no qual "o intercurso racial transformou-se em indicador de tolerância e harmonia. " (MAIO, 1999, p. 144)

> A raça não mais é considerada como fator exclusivo na determinação da nação, mas outros fatores são também considerados, tais como as artes e como parte dessas, a literatura. Apesar dessa posição, é nesse período que se consolida o ideal de branqueamento, sua aceitação implícita e pelo aparecimento da ideia da existência da democracia racial, expressão esta que segundo Antonio Sergio Guimarães, não é inaugurada por Gilberto Freyre e sim utilizada por Roger Bastide em 1940. (OLIVEIRA; SACRAMENTO, 2010, p. 222)

Nos anos 30 do século XX, os paradigmas explicativos sobre os modelos raciais e sobre a humanidade dividida em espécie sofre fortes revezes, surgindo uma aceitação científica acompanhada de uma reelaboração ideológica de cunho culturalista, cujo tema era a identidade e a busca da singularidade local, criando novos mitos de brasilidade.

Nesse contexto onde os conceitos são reavaliados e imagens assentadas perdem suas antigas conotações, vigorando uma espécie de ideologia não oficial de Estado,

“mantida acima das clivagens de raça e classe e dos conflitos sociais que se precipitam na época. ” (SCHWARCZ, 1993, p. 325) Estava em curso um movimento que negava os argumentos raciais e o pessimismo das teorias darwinistas, buscando explicações de ordem cultural sobre o país, significando um argumento fundamental para as interrogações do período anterior:

> Era a cultura mestiça que, nos anos de 1930, despontava como representação oficial da nação. Afinal, como qualquer movimento nacionalista, também no Brasil a criação de símbolos nacionais nasce ambivalente: um domínio em que interesses privados assumem sentidos públicos. O próprio discurso da identidade é fruto dessa ambiguidade que envolve concepções privadas e cenas públicas, na qual noções como povo e passado constituem elementos essenciais para elaboração de uma nacionalidade imaginada. Nesse sentido a narrativa oficial se serve de elementos disponíveis, como a história, a tradição, rituais formalistas e aparatosos, e por fim seleciona e idealiza um ‘povo’ que se constitui a partir da supressão das pluralidades. (SCHWARCZ, 2012, p. 47)

Diferentemente dos anos anteriores quando a mestiçagem significava no máximo uma aposta no branqueamento futuro da nação, em especial a partir dos anos de 1930, observamos uma propagação ideológica que prepara um retorno da imagem mestiçada, não mais como um demérito, mas como uma sorte. Surge a ideia da existência de uma democracia racial brasileira, onde se desprezava as diferenças diante de uma conotação singular sobre o cruzamento racial.

A criação de um imaginário da democracia racial, segundo Siqueira (2005) foi apoiado em duas ordens de argumentos:

> 1. Os grupos raciais se confundem com determinadas classes sociais, não existindo dessa maneira propriamente grupos raciais que, como tais, possam ser objeto de discriminação; 2. Os preconceitos desfavoráveis aos negros e seus descendentes se esgotavam no nível verbal e não se manifestam no comportamento como determinantes da ação. Daí decorreriam as noções de que ‘branco’ é aquele que tem certos atributos da classe ou grupo social superior; o ideário também cuidaria sistematicamente da defesa da não existência de problemas étnicos, sendo os desníveis econômico-sociais atribuídos a uma genérica ‘incapacidade’ ou ‘irresponsabilidade’ das gentes de cor para o desempenho de certos papeis sociais. (SIQUEIRA, 2005, p. 115)

A disseminação do ideário da democracia racial no Brasil deu-se sob a dominação ideológica exercida pelas classes dominantes que, se apropriaram de sua eficácia para o contexto político do país, ao mesmo tempo em que, também foi estrategicamente utilizada

pela população negra que fazia parte das classes populares, como portas para usufruírem das "vantagens" no mercado de trabalho ou espaços de convivência de origens diversas.

> Sobredeterminando o mundo das pequenas explicações, atitudes, representações, mecanismos diretos e indiretos da discriminação e do preconceito estão, de um lado, a ideologia do branqueamento da população, tido como fórmula de superação do 'obstáculo racial', e de outro, aquela que dissimula sistematicamente a possibilidade de ser a sociedade preconceituosa. Tudo isso iria construir, pouco a pouco, um tipo especial de discriminação, fugidio, dissimulado, pleno de sutilezas e detalhes. (SIQUEIRA, 2005, p. 113)

A publicação da obra "Casa Grande e Senzala" de Gilberto Freyre em 1933, oriunda de um estudo antropológico, nos sinaliza um movimento de conformação de ícones de identidade, ao oferecer um novo modelo para a sociedade multirracial brasileira, introduzindo uma alternativa de análise aos estudos culturalista. "O 'cadinho das raças' aparecia como uma versão otimista do mito das três raças, mais evidente aqui do que em qualquer outro lugar. " (SCHWARCZ, 2012, p. 49)

> Todo brasileiro, mesmo o alvo, de cabelo loiro, traz na alma, quando não na alma e no corpo, a sombra, ou pelo, menos a pinta, do indígena e/ ou do negro, afirmava Freyre, tornando a mestiçagem uma questão de ordem geral. Era assim que o cruzamento das raças passava a singularizar a nação nesse processo que leva a miscigenação a parecer sinônimo de tolerância e hábitos sexuais da intimidade a se transformarem em modelos de sociabilidade. (SCHWARCZ, 2012, p. 49)

A fase da interpretação culturalista dos anos de 1930 foi cenário onde a operação ideológica se articulava nacionalmente objetivando reconhecer na história pregressa, certos elementos identitários, conferindo-lhes uma dimensão gloriosa. Foi nesse momento que a ideia da mestiçagem deixava de ser vista sob o angulo biológico, migrando para o cultural.

Articulada pelas mãos dos intelectuais ligados ao poder público, ou seja, as classes dirigentes, foi através das diversas instituições culturais que se passa a pensar em políticas culturais que selecionassem e recriassem costumes e festas, assim como certos tipos de histórias que viabilizasse um encontro com uma autentica identidade brasileira.

Além do debate promovido pelos intelectuais, o discurso oficial faz do mestiço uma marca nacional, ao lado do que Schwarcz (2012) denomina de "desafricanização de vários elementos culturais, simbolicamente clareados. Esse é o exemplo da feijoada que

se converte em ‘prato nacional’, carregando consigo a representação simbólica da mestiçagem. ” (SCHWARCZ, 2012, p.58)

> O feijão (preto ou marrom) e o arroz (branco) remetem metaforicamente aos dois grandes segmentos formadores da população. A eles se juntam os acompanhamentos – a couve (o verde das nossas matas), a laranja (a cor de nossas riquezas). Temos aí um exemplo de como os elementos étnicos ou costumes particulares viram matéria de nacionalidade. Era, portanto, numa determinada cultura popular e mestiça que se selecionavam os ícones desse país: da cozinha à oficialidade, a feijoada saía dos porões e transformava-se num prato tradicional. (SCHWARCZ, 2012, p. 58)

Foi também na década de 1930 que a capoeira que, antes foi reprimida pela polícia e incluída como crime no Código penal de 1890, passa a ser oficializada como modalidade esportiva nacional. Outro elemento cultural que sai da marginalidade e passa a ser ressignificado foi o samba que passou da repressão à exaltação e exportação, em um cenário onde as escolas de samba passam, a partir de 1935, a serem oficialmente subvencionadas. “O momento coincide ainda, com a escolha de Nossa Senhora da Conceição Aparecida para padroeira do Brasil. Meio branca, meio negra, a nova santa era mestiça como os brasileiros” (SCHWARCZ, 2012, p. 59)

> Não é também por uma feliz coincidência que o novo regime introduz, nesse período, novas datas cívicas: o Dia do Trabalho, o aniversário de Getúlio Vargas, e o Dia da Raça – 30 de maio de 1939 – criado para exaltar a tolerância de nossa sociedade. Da mesma maneira a partir de 1938, os atabaques do candomblé passam a ser tocados sem interferência policial. Até o futebol, esporte de origem inglesa, foi progressivamente associado a negros, sobretudo a partir de 1923, quando o Vasco da Gama passou a ser o primeiro clube brasileiro a aceitar em sua equipe, processo esse que tenderá a se afirmar com a profissionalização dos jogadores. O momento coincide, ainda, com a escolha de Nossa Senhora da Conceição Aparecida para padroeira do Brasil. Meio branca, meio negra, a nova santa era mestiça como os brasileiros. (SCHWARCZ, 2012, p. 59)

Vinculado a roda de samba surge uma das figuras que, sobretudo foi exportada, configurando-se na simbologia do malandro mestiço brasileiro, caracterizado pela simpatia, mas que, para garantia de sua sobrevivência, recusa-se aos trabalhos regulares. Com base nessa relação do personagem com o trabalho, podemos fazer referências ao período escravocrata no qual o trabalho, principalmente o manual, era visto com preconceito, e associado a “coisa de preto”. Esse símbolo nacional que inspirou canções ganhou versão internacional com a figura do Zé Carioca em 1943 nos estúdios de Walt

Disney. Tamanho o sucesso e repercussão da imagem do malandro reflete em um momento posterior em que a figura sofre repressões:

> A dimensão da influência desse personagem pode ser avaliada com base na ação do Estado, que em oposição à divulgação de tal imagem, por meio do Departamento Nacional de Propaganda (DNP), a partir de 1938 procurou alterar a representação do trabalho e do trabalhador. Já em 1939, uma portaria oficial proibia a exaltação da malandragem e, no início dos anos 1940, achando que muitos sambas ainda faziam apologia da malandragem, o Departamento de Imprensa e Propaganda (DIP) 'aconselhou' os compositores a adotarem temas de exaltação ao trabalho e de condenação à boemia. (SCHWARCZ, 2012, p. 61)

Os elementos culturais que nesse período foram promovidos para representar o novo modelo de nação no plano cultural indicavam os limites da experiência política na produção de uma cultura democrática, pois embora o tema da miscigenação tenha sido ideologicamente assimilado e amplamente propagado, ficou evidenciado que o racismo e suas formas de discriminações no terreno do privado eram presentes, pois:

> Numa sociedade marcada historicamente pela desigualdade e separada pela distância de padrões confortáveis à consolidação da democracia, sobretudo no nível do mundo, da vida e da sociedade civil, a cor se estabelece no cotidiano e o racismo se afirma basicamente de forma privada. (SCHWARCZ, 2012, p. 66)

A seleção e a idealização do povo para a narrativa oficial da nação foi consagrada pela união das raças, mas, constituída a partir da supressão das pluralidades. Naquele projeto de nação estava em curso uma operação ideológica onde a mestiçagem era reconhecida como símbolo nacional, dentro da seleção de certos elementos identitários, muitas vezes destituídos do seu sentido inicial para serem conferindo a outras dimensões.

O que mais chama atenção nesse contexto, é o fato da metamorfose ocorrida com os símbolos que se tornam mestiços, convertiam os olhares para uma pretensa convivência cultural miscigenada como modelo de igualdade racial, menosprezando as desigualdades e as violências da vida privada no seu cotidiano.

Foi nesse contexto de aparente harmonia racial causada pela ideia de democracia entre as diferentes raças que, no final da década de 1940 e início de 1950, a Organização

das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO),[41] segundo Maio (1999), procurava "numa espécie de anti-Alemanha nazista, localizada na periferia do mundo capitalista, uma sociedade com reduzida taxa de tensões étnico-raciais, com a perspectiva de tornar universal o que se acreditava particular" (MAIO, 1999, p. 142)

Diante da perspectiva de uma sociedade igualitária e universalista, a opção pelo Brasil tinha uma relação direta com o contexto internacional da época, após-genocídio nazista, e resultado catastrófico da Segunda Guerra Mundial, e da persistência do racismo nos EUA e África do Sul, o processo de descolonização da África, entre outros fatores que mantinham a atualidade da questão racial. Foi nesse bojo que a UNESCO estimulava a produção de conhecimento científico a respeito do racismo, abordando as motivações, os efeitos e as possíveis formas de superação do fenômeno.

O Brasil ganha notoriedade quanto ao panorama das relações raciais e étnicas, e sua imagem repercutia no interior da UNESCO. Sua escolha tinha "o objetivo de oferecer ao mundo uma nova consciência política que primasse pela harmonia entre as raças" (MAIO, 1999, p. 143), e nesse sentido, envolveu uma ampla pesquisa sobre os aspectos que influenciariam ou não a existência de um ambiente de relações cooperativas entre raças e grupo étnicos.

> Desde o século XIX, relatos de viajantes, cientistas, jornalistas e políticos europeus e norte-americanos registravam uma certa surpresa com a convivência pacífica entre as raças e etnias (brancos, negros e índios) no Brasil. Essa imagem de 'paraíso racial', em constante comparação com a turbulenta experiência norte-americana, contrastava vivamente com os receios das elites brasileiras que, especialmente tardia abolição da escravidão e a fundação da República, concebia a maciça presença dos negros e a intensa miscigenação, características visíveis do compósito racial brasileiro, como obstáculo à inserção do país na modernidade. (MAIO, 1999, p. 144)

Em meados de outubro de 1949, o antropólogo Arthur Ramos, diretor do Departamento de Ciências Sociais da UNESCO que, "reiterava que o Brasil era um 'laboratório de civilização'[42] ", (MAIO, 1999, p. 142), delineou um plano de trabalho no

---

[41] Instituição internacional criada logo após o Holocausto, momento de profunda crise da civilização ocidental. (MAIO, 1999, p. 141)

[42] Segundo Maio (1999) Expressão cunhada pelo historiador Norte Americano Rudiger Bilden (1929, p. 71-74)

qual estava previsto o incremento de investigações sociológicas no Brasil. Nesse momento, a questão racial no Brasil passa a ser melhor analisada.

> Em sintonia com as crescentes preocupações da agencia internacional com os problemas do racismo e com as dificuldades socioeconômicas vividas pelos países subdesenvolvidos, Arthur Ramos considerava ser necessária, junto com o programa contra o analfabetismo já implementado pela UNESCO em colaboração com o governo brasileiro, uma atenção especial ao 'estudo dos grupos negro e indígena para a tarefa de sua integração ao mundo moderno.' (MAIO, 1999, p. 142)

Maio (1999) aponta que apesar da crença na democracia racial, Arthur Ramos reconhecia as profundas desigualdades sociais entre brancos e negros, bem como a existência do preconceito de cor.

> Em seu 'programa da Antropologia brasileira', Arthur Ramos ressalta a importância da elaboração de análises sistemáticas sobre os diversos grupos raciais e étnicos, tendo em vista o entendimento dos processos de mudança cultural inseridos nos diversos contextos históricos. Com um viés sociológico, ele assinala a relevância do estudo da inserção dos indivíduos em grupos, estratos e classes sociais, procurando a partir daí entender as desigualdades étnico-raciais. (MAIO, 1999, p. 143)

No final de 1949 a 1951 foi aprovado o projeto de pesquisa, onde foram contatados especialistas reconhecidos como: "C. Wagley, Thales de Azevedo, René Ribeiro, Costa Pinto, Roger Bastide, Oracy Nogueira e Florestan Fernandes, entre outros, que deveriam pesquisar a realidade racial brasileira". (SCHWARCZ, 2012, p. 69)

De acordo com Maio (1999) alguns dos estudos deveriam levar em conta "o padrão de vida dos brancos e não-brancos, incluindo os salários, tipos de ocupação e, de modo mais abrangente, a influência da variável raça no processo de competição no mercado de trabalho, bem como a interferência da religião na dinâmica das relações raciais. " (MAIO, 1999, p. 148)

Nesse sentido, a ascensão social seria o suficiente para eliminação dos problemas atribuídos a etnia, e as desigualdades sociais deviam ser explicadas "tendo como determinante a estrutura e a hierarquia das classes sociais, pois não há nenhum obstáculo formal que fixe rigidamente o preto e o mulato e quaisquer segmentos sociais. " (SIQUEIRA, 2005, p.118) No sentido marxista da análise, Siqueira (2005) considera que:

> A principal crítica que cremos poder ser feita a essa perspectiva, diz respeito ao fato de ela negar ou subestimar perigosamente que a constatação das

> diferenças étnicas, a multiplicidade das categorias que as diferenciam, o caráter depreciativo que lhes tem sido inerente, transformarem-se ao mesmo tempo, em problemas sérios e simbolicamente de grande violência – para nos restringirmos a esse aspecto. (SIQUEIRA, 2005, p. 118)

Segundo Maio (1999), de acordo com alguns autores, a pesquisa UNESCO frustrou as expectativas iniciais da instituição que tinha uma imagem positiva do país em matéria racial:

> Na esperança de encontrar a chave para a superação das mazelas raciais vividas em diversos contextos internacionais, a agência intergovernamental teria acabado por se ver diante de um conjunto de dados sistematizados sobre a existência do preconceito e da discriminação racial no Brasil. (MAIO, 1999, p. 151)

Assim, o esperado "laboratório socioantropológico" que, em nome da promissora experiência de miscigenação e assimilação desqualificaria a importância conferida aos constructos raciais, nos revelou as contradições do interior da sociedade brasileiras, através de antropólogos como Alfred Métraus que afirmou que o Brasil é um exemplo de país cujas relações raciais são relativamente harmoniosas, todavia, "registra que 'seria exagero [...] afirmar que o preconceito racial é ignorado.' Havia uma série de estereótipos em relação ao negro. Além disso, quanto mais se ascende na escala social, mais evidente se torna o preconceito de cor." (MAIO, 1999, p. 151)

Florestan Fernandes (1960) afirma que:

> Não existe democracia racial efetiva [no Brasil], onde o intercâmbio entre indivíduos pertencentes a 'raças' distintas começa e termina no plano da tolerância convencionalizada. Esta pode satisfazer às exigências de 'bom tom', de um discutível 'espírito de cristão' e da necessidade prática de 'manter cada um no seu lugar'. Contudo, ela não aproxima realmente os homens senão na base da mera coexistência no mesmo espaço social e, onde isso chega a acontecer, da convivência restritiva, regulada por um código que consagra a desigualdade, disfarçando-a acima dos princípios da ordem social democrática. (FERNANDES, 1960 apud MAIO, 1999, p. 153)

Munanga (2005) conclui que os projetos orientados no estudo da mobilidade racial chegaram a conclusões que já haviam sido apontadas quase trinta anos antes pela Frente Negra[43], a de que "a democracia racial é um mito e que o Brasil é sim um país racista *sui*

---

[43] "Em 16 de setembro de 1931, nascia em São Paulo uma das maiores entidades negras do século XX: a Frente Negra Brasileira. Vinha na esteira de diversas entidades que se formaram no início do século passado. Sua missão era a de integrar o povo afro-descendente à sociedade. Autodenominada 'órgão político e social da raça', a Frente atingiu dimensões inusitadas, chegando, inclusive, a tornar-se partido

generis, com as particularidades dos demais racismos historicamente documentados. ” (MUNANGA, 2005, p. 138)

Diante das perspectivas apresentadas, uma série de pesquisas passam a ser desenvolvidas a partir da tese sobre a desigualdade introduzida por Florestan Fernandes, favorecendo novos estudos quantitativos, buscando dar conta da realidade mais profunda do racismo à brasileira, refletindo sobre políticas de desigualdades que separam os negros dos demais grupos, e brancos de não brancos, privilegiando diferentes esferas e políticas.

De acordo com Schwarcz (2012), o mito se internalizou, o estatuto científico ganhou senso comum, e nesse sentido, chegamos nessa fase, em uma encruzilhada deixada por duas interpretações:

> Entre Gilberto Freire, que construiu o mito, e Florestan Fernandes, que desconstruiu, oscilando bem no meio das duas interpretações, igualmente verdadeiras. No Brasil convivem sim duas realidades diversas: de um lado, a descoberta de um país profundamente mestiçado em suas crenças e costumes; de outro, o local de um racismo invisível e de uma hierarquia arraigada na intimidade. (SCHWARCZ, 2012, p. 116)

Com efeito, o sociólogo argentino Carlos Hasenbalg (2005) afirma que:

> O racismo, a discriminação e a segregação geográfica dos grupos raciais bloquearam os principais canais de mobilidade social ascendente, de maneira a perpetuar graves desigualdades raciais e a concentração de negros e mulatos no extremo inferior da hierarquia social. (HASENBALG, 2005, p. 233)

Hasenbalg (2005) nos ajuda a refletir ainda que, a repetida afirmação de que “não temos um problema racial no Brasil”, possivelmente funcionou como contensão as esparsas manifestações de inconformismo racial. Questiona ainda sobre os mecanismos sociais que “ a sociedade brasileira criou para lidar com sua população de cor, de modo a evitar altos níveis de antagonismo racial e formas coletivas de ação do grupo racialmente subordinado, para expressar seus motivos de queixas”. (HASENBALG, 2005, p. 233)

E sobre os mecanismos ideológicos e desmobilizadores que operaram no sistema político, em desfavor da população negra, funcionando como produtores de um reduzido

---

político. Se pensarmos na situação social da época, em que o desemprego entre os homens era alto (as mulheres negras eram o pilar das famílias, pois o emprego de doméstica lhes dava algum salário), em que as condições de educação eram precárias, a Frente realizou feitos espantosos.” Marcello Orlando Ribeiro. Disponível em: http://www.palmares.gov.br/?p=2913&lang=en

conflito inter-racial e da baixa mobilização dos negros brasileiros, Hasenbalg (2005) considera que:

> As elites brancas apelaram para uma combinação distintiva de mecanismos com vistas a assegurar a aquiescência dos racialmente subordinados. Importantes dentre esses mecanismos são: (a) a cooptação social, através da mobilidade ascendente controlada, de parte da população de cor – normalmente os membros mais claros ou mais ambiciosos; (b) formas sutis de manipulação ideológica, que tendem a ocultar as divisões raciais através da ênfase em formas simbólicas de integração; (c) a *ultima ratio* da dominação, tal como expressa em formas de repressão (ou ameaça de empregá-las), não diferentes daquelas a que o resto da classe baixa está exposta. (HASENBALG, 2005, p. 234)

Nos anos de 1970 vemos a retomada do movimento negro na luta antirracista, enriquecidos pela experiência dos movimentos anteriores tais como a Frente Negra[44], Teatro Experimental do Negro[45] e outros, e dos movimentos negros norte-americanos, do Pan africanismo[46], e africanos com a Negritude. Naquele contexto havia um movimento de contestação dos valores vigentes e das políticas oficiais. Momento em que surge o Movimento Negro Unificado (MNU)[47] que, junto a outras organizações discutiam as formas tradicionais de poder, apoiados nas conclusões de Florestan Fernandes e da Escola Paulista de Sociologia, ao demonstrar o lado mítico da democracia racial.

Munanga (2005) afirma ser um momento que, contrariamente aos movimentos anteriores, "cuja salvação estava na assimilação do branco, ou seja, na negação de sua identidade, eles investem no resgate e na construção de sua personalidade coletiva",

---

[44] A Frente Negra Brasileira foi fundada em 16 de setembro de 1931 e durou até 1937, tornando-se partido político em 1936. Foi a mais importante entidade de afro-descendentes na primeira metade do século, no campo sócio-político.

[45] Idealizado, fundado e dirigido por Abdias do Nascimento, a companhia inicia suas atividades em 1944 tendo como objetivo a valorização do negro no teatro e a criação de uma nova dramaturgia. O projeto do Teatro Experimental do Negro - TEN, engloba o trabalho pela cidadania do ator, por meio da conscientização e também da alfabetização do elenco, recrutado entre operários, empregadas domésticas, favelados sem profissão definida e modestos funcionários públicos.

[46] O pan-africanismo é um movimento de caráter social, filosófico e político, que busca defender os direitos do povo africano através da construção de um único Estado soberano.

[47] Movimento Negro Unificado (MNU), uma das entidades do movimento negro surgidas no Brasil criado em 07 de julho de 78, em ato público com cerca de duas mil pessoas, em frente ao Teatro Municipal de São Paulo, se propondo a ser um órgão de forte representatividade da população negra em sua luta pela liberdade.

(MUNANGA, 2005, p. 138), era um tempo em que os movimentos "dão conta de que a luta contra o racismo exige uma compreensão integral de sua problemática, incluída aí a construção de sua identidade e de sua história, contada até então apenas do ponto de vista do branco dominante" (MUNANGA, 2005, p. 138). Estava em curso a busca de uma identidade cultural e racial, configurada enquanto estratégia cultural, e como exemplo, podemos citar a reconhecimento oficial do grande líder Zumbi dos Palmares como um herói negro dos brasileiros.

Munanga (2005) nos alerta que "os efeitos psicológicos resultados da estratégia cultural são inimagináveis, embora não deixem de ser objeto de manipulação por parte da ideologia dominante, que vê nela um espaço para reafirmar a 'tolerância' e a democracia racial. " (MUNANGA, 2005, p. 138)

As tendências estratégicas utilizadas pela ação militante do movimento negro, sempre tiveram ligadas a "uma estratégia educativa e pedagógica, cultural, moral ou moralizadora, legal ou jurídica, científico, político-cultural. " (MUNANGA, 2005, p. 139) E dentro dessa lógica, duas vertentes interligadas caracterizam as estratégias de luta do Movimento Negro de todos os tempos e animam os centros de debates entre militantes, intelectuais e políticos brasileiros:

> Uma cultural-educativa que reivindica reconhecimento da identidade negra e, consequentemente, a inclusão nos currículos escolares da cultura e da história do negro brasileiro, reivindicação essa que deu origem a lei 10.639/03(...); outra política, reivindica a implantação de políticas de ação afirmativa ou compensatória, de combate às desigualdades raciais acumuladas ao longo do tempo, sendo a educação considerada como o cordão umbilical ao qual são atreladas outras desigualdades observadas no mercado de trabalho, no sistema de saúde, na representação política, destacando-se a mulher negra, considerada como acumuladora de mais exclusões, de raça e de gênero. (MUNANGA, 2005, p. 139)

Diante de todo esse contexto, no presente século XXI, podemos afirmar que vivemos em um momento, atribuído por Oliveira e Sacramento (2010) como uma nova fase do pensamento racial brasileiro, onde podemos constatar que através da ação do Poder Público que passa a reconhecer a existência da discriminação racial, a promoção de um conjunto de políticas de ação afirmativa, entre as quais a determinação da lei nº 10.639/03. Vemos que desse movimento culminou uma maior participação e mobilização da população em geral em torno da temática racial, principalmente no campo educacional.

Essa nova fase do pensamento racial será melhor retratada no capítulo que segue.

4. Educação Étnico-Raciais e o Educador como Intelectual Orgânico nesse processo

> A discussão das relações étnicas em território brasileiro é uma questão antiga, complexa e, sobretudo, polêmica. Porém, trata-se de uma discussão necessária para a promoção de uma educação igualitária e comprometida com o desenvolvimento do futuro cidadão. (CAVALLEIRO, 2000, p. 9)

Através do desenvolvimento da historicidade do capítulo anterior, e dentro de perspectivas permeadas pelas categorias de análises de Gramsci, podemos afirmar que a construção ideológica do racismo presente na sociedade brasileira deriva, em certa medida, das teorias evolucionistas do século XIX que se fizeram hegemônicas, e das ideologias fundadas pelos intelectuais brasileiros a partir delas. Sua especificidade e enraizamento no cenário brasileiro atual é melhor compreendido ao recorrermos aos fatores políticos e econômicos da contraditória história racial brasileira. Com base nisso, podemos compreender o racismo criado e realimentado ao logo de toda a nossa história, como parte de uma ideologia que submeteu e ainda submete à população negra a subalternidade, através do domínio de um grupo racial sobre outro, pautado apenas por atributos negativos imputados aqueles.

De acordo com Sant' Ana (2005) "as relações raciais são um dos temas mais complexos dos dias atuais, e o racismo, como ele se apresenta hoje, é um fenômeno relativamente novo " (SANT'ANA, 2005, p. 39). O autor nos lembra que, nos tempos primitivos até a Idade Média, a discriminação era baseada em fatores religiosos, políticos, nacionais e na linguagem, e não nas diferenças biológicas como acontece nos tempos atuais.

No plano presente e com base nas práticas sociais, podemos afirmar que a sociedade brasileira é marcada pela exclusão social, o preconceito e discriminação racial, e que acrescido a questão de classe, perfaz uma trajetória que acarreta inúmeras desvantagens a população negra em diversos aspectos sociais e econômicos. Apoiada em conceitos ou opiniões não fundamentadas no conhecimento, o preconceito e a discriminação são subprodutos do racismo, uma vez que se pauta no pré-julgamento de grupos humanos, envolvendo atitudes e comportamentos negativos. A essência do

preconceito racial "reside na negação total ou parcial da humanidade do negro e outros não-brancos, constitui a justificativa para exercitar o domínio sobre os povos de cor" (HASENBALG, 1981 apud CAVALLEIRO, 2000, p. 23)

A ideologia racista alimenta o preconceito e a discriminação racial, formulados através de uma série de estereótipos, que criam uma visão estigmatizada sobre um determinado grupo racial. Fios condutores para a propagação do preconceito, os estereótipos, além de impedirem a reflexão sobre o mundo real, produzem imagens prontas disponíveis sobre outros grupos sociais, dando origem aos estigmas imputados aos indivíduos e dificultando sua aceitação no cotidiano da vida social. E diante de estigmas, a sociedade (por meio de seus indivíduos) trata os indivíduos estigmatizados de diversas formas discriminatórias, podendo reduzir significativamente suas chances de vida.

> Estereótipo é um conceito muito próximo do de preconceito e pode ser definido, conforme Shestakov, como 'uma tendência à padronização, com a eliminação das qualidades individuais e das diferenças, com a ausência total do espírito crítico nas opiniões sustentadas'. (...) O estereótipo é a prática do preconceito. É sua manifestação comportamental. O estereótipo objetiva (1) justificar uma suposta inferioridade; (2) justificar a manutenção do status quo; e (3) legitimar, aceitar e justificar: a dependência, a subordinação e a desigualdade. (SANT'ANA, 2005, p. 65)

O preconceito representa um requisito importante para manutenção das discriminações, e o racismo e a discriminação racial são fatores preponderantes das crescentes desigualdades entre nós. Ambos, são expressos de duas formas interligadas: individual e institucional.

O Artigo I da Declaração das Nações Unidas sobre a Eliminação de Todas Formas de Discriminação Racial[48] diz o seguinte:

> Discriminação Racial significa qualquer distinção, exclusão, restrição ou preferência baseada na raça, cor, ascendência, origem étnica ou nacional com a finalidade ou o efeito de impedir ou dificultar o reconhecimento e exercício, em bases de igualdade, aos direitos humanos e liberdades fundamentais nos

[48] Convenção Internacional sobre a eliminação de todas as formas de discriminação racial (1968). Disponível em: http://www.pge.sp.gov.br/centrodeestudos/bibliotecavirtual/instrumentos/discriraci.htm

> campos político, econômico, social, cultural ou qualquer outra área da vida pública.

No plano individual, manifesta-se por meio de atos discriminatórios perpetrados por indivíduos contra indivíduos, podendo atingir níveis externos de violência, como agressões, destruição de bens ou propriedade e assassinatos; no plano institucional, estão em jogo práticas discriminatórias sistemáticas, manifestadas sob forma de segregação no espaço urbano, particularmente na escola e no mercado de trabalho, bem como nos manuais escolares, livros, filmes e novelas de televisão que retratam de maneira inadequada os grupos raciais menosprezados.

> Para Thomas Pettigrew (1982), há uma diferenciação entre racismo individual e o racismo institucional. O primeiro inclui atitudes preconceituosas e comportamentos discriminatórios. Contrastando com essa ideia, porém, o racismo institucional engendra um conjunto de arranjos institucionais que restringem a participação de um determinado grupo racial (no nosso caso, o grupo de negros). Esse tipo de racismo está ligado à estrutura da sociedade e não aos seus indivíduos. (CAVALLEIROS, 2000, p. 22)

Exercendo ainda muita influência na sociedade brasileira, a ideologia da democracia racial foi um instrumento hegemônico que serviu para mascarar os conflitos étnicos e raciais e deixar essa temática fora da pauta das discussões políticas da sociedade. Além de ser um elemento complicador da situação do negro, Cavalleiro (2000) acredita que, o mito da democracia racial, "representa uma falácia que serve para encobrir as práticas racistas existentes no território nacional e isentar o grupo branco de uma reflexão sobre si mesmo. " (CAVALLEIRO, 2000, p. 29)

> O racismo brasileiro (...) na sua estratégia e nas suas táticas age sem demonstrar a sua rigidez, não aparece à luz, é ambíguo, meloso, pegajoso mas altamente eficiente nos seus objetivos. (...) não podemos ter democracia racial em um país onde não se tem plena e completa democracia social, política, econômica, social e cultural. Um país que tem na sua estrutura social vestígios do sistema escravista, com concentração fundiária e de rendas maiores do mundo (...), um país no qual a concentração de rendas exclui total ou parcialmente 80% da sua população da possibilidade de usufruir um padrão de vida decente; que tem trinta milhões de menores abandonados, carentes ou criminalizados não pode ser uma democracia racial. (MOURA, 1994 apud CAVALLEIRO, 2000, p. 29)

Dentre as faces perversas dessa ideologia, podemos citar a isenção dos cidadãos não negros da responsabilidade pelos problemas sociais vividos pela população negra, e muitas vezes, ainda se nutrem de culpabilizações voltadas para o próprio negro, alegando que por falta de vontade e esforço próprios não alteram sua condição precária de vida.

Essas mesmas justificativas também são usadas sobre a exploração econômica a que estão submetidos.

A outra face perversa dessa ideologia configura-se pela apropriação dos próprios negros, levando-os a reproduzir preconceitos e atitudes discriminatórias dirigidas a seu grupo étnico, causando-lhes autonegação. (CAVALLEIRO, 2000)

Esta errônea ideia de "racismo cordial" caracterizada pelo racismo à brasileira, que se difere do regime legal de segregação racial, tal como o ocorrido nos Estados Unidos da América, possui uma sofisticada e contraditória maneira de atuar, acarretando muitos prejuízos aqueles que lutam contra o racismo pois, como um inimigo "invisível", sua cruel ação não aparece em hora, situação ou lugar predeterminado, além de muitas vezes, manifestar-se nas formas de "brincadeiras" dentro de relações aparentemente íntimas.

Outro aspecto relevante do racismo à brasileira é o fato das relações racistas serem inconfessas, ou seja, no plano individual os sujeitos admitem reconhecer a existência da discriminação racial, mas um número muito pequeno confessa ser um sujeito racista. Esse fenômeno, que delineia a subjetividade do racismo brasileiro acarreta em uma sociedade racista sem racistas.

> São várias as manifestações em que se pode comprovar a existência de discriminação étnica em relação aos negros, considerando que a realidade brasileira apresenta um corte incisivo entre brancos e negros: brancos, na sua maioria, recebem maiores salários e, no caminho contrário, negros, em sua maioria, encontram-se na base da estrutura social, sem vislumbrarem possibilidades de melhoria em sua condição de existência e com mobilidade decrescente. Fatores como esses são encobertos por um 'véu alegórico' que falseia a realidade e dificulta aos brasileiros enxergar o problema existente, bem como sua contribuição e seu favorecimento para a manutenção desse quadro. (CAVALLEIRO, 2000, p. 31)

Estudos que evidenciam sobre as desigualdades raciais colocam em xeque o modelo de democracia racial impregnado no imaginário social de muitos brasileiros, pois, quando realizamos uma leitura comparativa, quantitativa e qualitativa das desigualdades sociais e das suas consequências na vida das populações negra e branca, podemos identificar os efeitos do racismo em nossa sociedade.

Com base nos indicadores socioeconômicos que pautam as pesquisas na observação das desigualdades raciais, podemos constatar que a população negra e

indígena são os grupos que mais sofrem com a desigualdade social, pois de acordo com os dados do LAESER[49] e IPEA[50], a população negra (afro-brasileira) está nos níveis mais baixos de pobreza e de escolaridade.

Os estudos e pesquisas a respeito do desenvolvimento humano da população afro-brasileira realizada pelo economista e professor Marcelo Paixão (2008), revelam que decorridos mais de cem anos desde a Abolição da Escravatura, os negros permanecem em franca desvantagem em nível de território brasileiro.

É importante salientar, que a despeito dos avanços nos diversos setores sociais, percebidos por meio do aumento de percentuais de negros e brancos, por via de políticas de caráter universal, as desigualdades raciais entre negros e brancos no Brasil tem mantido seu caráter crônico, uma vez que os efeitos de tais políticas não têm sido eficazes para desconstrução das desigualdades raciais constatadas.

> As políticas de caráter universal são executadas por meio de tratamento homogêneo a toda a população, contribuindo para a promoção de todos os grupos. Entretanto, constada a persistência das desigualdades etnicorraciais, resta o recurso às políticas de ação afirmativa ou discriminação positiva, que afetam diretamente as desigualdades entre grupos em busca da igualdade como princípio universal. (OLIVEIRA; SACRAMENTO, 2010, p. 241)

A herança social deixada após a lei abolicionista não possibilitou a cidadania para a massa de ex-escravos, e seus descendentes foram abandonados à própria sorte, e despossuídos das necessidades materiais imediatas para sua sobrevivência, visto que não houve ações políticas com intuito de uma justa inserção do negro na sociedade de classes, dada sua situação anterior de inferioridade instituída. Entendemos que a persistente situação de desigualdade racial constatada nos dias atuais dá-se principalmente por vias que embarreiam a população negra do alcance de posições de prestígio e de comando na sociedade. E nesse sentido, acreditamos que essa situação seja reflexo de um racismo difuso, porém efetivo, com repercussões negativas na vida cotidiana da população negra.

---

[49] Relatório Anual das Desigualdades Raciais no Brasil. Disponível em: http://www.palmares.gov.br/wp-content/uploads/2011/09/desigualdades_raciais_2009-2010.pdf

[50] Retrato das desigualdades de gênero e raça – Ipea - Disponível em: http://www.ipea.gov.br/retrato/pdf/revista.pdf

> Carlos Hasenbalg (1979) aponta que a grande maioria dos negros brasileiros está exposta a um mecanismo de dominação de classe. Além disso, sofre desqualificação peculiar e desvantagens competitivas provenientes de sua condição étnica. Assim, ele acentua que o racismo e a discriminação posteriores à abolição representam as principais causas da subordinação social dos negros e da sua permanência nas posições sociais mais baixas. (CAVALLEIRO, 2000, p. 31)

O racismo brasileiro deve ser refletido sob o ponto de vista étnico e racial, pois além da discriminação racial, que está mais relacionada à cor da pele e aos traços faciais, ele também se manifesta do ponto de vista cultural, onde singularidades culturais expressas como no caso da religiosidade, dão o tom das manifestações de discriminações e da intolerância.

No Brasil, o racismo toma proporções tão alarmantes que, a produção de dados estatísticos associados à pressão dos Movimentos Negros, além de fomentar discussões sobre as iniciativas necessárias para o enfrentamento das desigualdades raciais, passou a adquirir maior visibilidade na esfera pública.

Desde o governo do ex-presidente e sociólogo Fernando Henrique Cardoso que, admitiu publicamente a existência de práticas racistas em nossa sociedade, enfatizando os prejuízos acarretados à população negra, passou a programar ações políticas que viabilizassem maior discussão da temática.

> Em 1996, após a realização, pelo governo Federal, do Seminário Internacional Multiculturalismo e Racismo: o papel da ação afirmativa nos estados democráticos contemporâneos, promovido pelo Ministério da Justiça e pelo Departamento de Direitos Humanos da Secretaria de Direitos da Cidadania, criou-se o Grupo de Trabalho Interministerial (GTI). (OLIVEIRA; SACRAMENTO, 2010, p. 247)

Diante de uma grave conjuntura global, onde as sociedades humanas são permeadas por manifestações de intolerância, racismo, violência e preconceitos de uns em relação aos outros, realizou-se em 2001 na África do Sul, a Conferência Mundial das Nações Unidas contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e outras formas conexas de Intolerância, reunindo 150 delegações oficiais e cerca de 4 mil organizações não governamentais (ONGs).

> O Brasil, que levou à Conferencia a delegação mais numerosa – cerca de quinhentos participantes -, levantou questões polêmicas, como a necessidade de reparação pelas sequelas da escravidão e do colonialismo. Os descendentes de escravos africanos reivindicaram cotas nas universidades (20% das vagas

> para afro-descendentes), no mercado de trabalho (20% dos funcionários públicos contratados por concurso e a mesma porcentagem nas empresas privadas com mais de 20 empregados), nos partidos políticos (mínimo de 30% e máximo de 60% das candidaturas), nos meios de comunicação (os programas de TV deverão apresentar no mínimo 25% de atores afro-descendentes, e as peças publicitárias na TV e no cinema deverão ter, no mínimo 40%). Outra reivindicação foi acrescentar a disciplina de História da África e História do Negro no Brasil ao currículo escolar. (BORGES et al, 2002, p. 40)

A participação brasileira na conferência tornou-se um marco na formulação de políticas voltadas para promoção dos direitos da população negra, pois, os seus signatários, assumem compromissos com a implantação de Ações Afirmativas.

Naquele momento, o documento que emerge daquela discussão reconhece que a escravidão e o tráfico de escravos foram crimes contra a humanidade, fontes de racismo e discriminação, além de contribuírem inegavelmente para a pobreza e as desigualdades vividas pelos povos de origem africana. Assim sendo, o termo reparação foi utilizado e discutido no evento, motivando inúmeras políticas compensatórias para os povos de ascendência africana.

Em 2003, com a posse do ex-presidente Luiz Inácio Lula da Silva a pauta de discussão foi elevada a concretização de políticas públicas de ação afirmativa, voltadas para o reconhecimento, reparação e valorização da população negra brasileira. Logo após a cerimônia de posse do presidente, em 9 de janeiro daquele ano foi promulgada a lei nº 10.639/03.

Naquele momento político também foram criadas: a Secretaria Especial para Promoção de Igualdade Racial (SEPPIR) com status de Ministério, lamentavelmente extinta pelo atual governo Temer, a Secretaria Especial de Educação Continuada Alfabetização e Diversidade (Secad) ligada ao Ministério de Educação, o Conselho Nacional de promoção da Igualdade Racial (CNPIR), a instituição do Fórum Intergovernamental de promoção da Igualdade Racial (FIPIR), e a criação de programas como o Brasil Quilombola e Diversidade na Universidade.

> No campo do reconhecimento da contribuição cultural afro-brasileira destacam-se o registro como Patrimônio Imaterial Brasileiro de manifestações culturais tais como o Jongo do Sudeste, o Tambor de Crioula, o Samba de Roda do Recôncavo Baiano, oficio das Baianas de Acarajé, Matrizes do Samba no Rio de Janeiro: Partido Alto, Samba de Terreiro e Samba-Enredo, entre outros. (OLIVEIRA; SACRAMENTO, 2010, p. 248)

De acordo com Oliveira e Sacramento (2010), a educação e o espaço escolar assumem centralidade nos pronunciamentos governamentais com especial ênfase na defesa do direito à educação que considere a diversidade étnico racial. Em 2004 foram elaboradas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino da História e da cultura Afro-brasileira e Africana, enfatizando a realização de projetos de diferentes naturezas no decorrer do ano letivo.

No campo educacional, embora as práticas racistas não se iniciem na escola, contam com o seu reforço a partir das relações diárias na difusão de valores, crenças, comportamento e atitudes em relação ao grupo negro. “Ao se achar igualitária, livre do preconceito e da discriminação, a escola tem perpetuado desigualdades de tratamento e minando efetivas oportunidades igualitárias a todas as crianças” (CAVALLEIRO, 2000, p. 99)

De acordo com Oliveira e Sacramento (2010):

> Entre os problemas a serem enfrentados pela escola básica, está a equidade pedagógica em relação aos diferentes grupos raciais. Estudos realizados a nível quantitativo como qualitativo, comprovam a existência de tais desigualdades principalmente nas séries do ensino fundamental, no ensino médio e no superior. (OLIVEIRA; SACRAMENTO, 2010, p. 229)

Cavalleiro (2000) afirma que, “o silêncio que atravessa os conflitos étnicos na sociedade é o mesmo que sustenta o preconceito e a discriminação no interior da escola”, (CAVALLEIRO, 2000. p. 98), pois nas escolas brasileiras, o racismo aflora de inúmeras formas, ocultas ou não, além de se apresentar através de um ritual pedagógico do silêncio que ocorre em situações que podem influenciar a socialização dos alunos, mostrando diferentes lugares para pessoas negras e brancas, já que reproduz a exclusão e consequentemente, a marginalização de crianças e jovens negros.

> O silencio dos professores perante as situações de discriminação impostas pelos próprios livros escolares acaba por vitimar os estudantes negros. Esse ritual pedagógico, que ignora as relações éticas estabelecidas no espaço escolar, pode estar comprometendo o desempenho e o desenvolvimento da personalidade de crianças e de adolescentes negros, bem como estar contribuindo para a formação de crianças e de adolescentes brancos com um sentimento de superioridade. (CAVALLEIRO, 2000, p. 32)

No espaço escolar, mesmo considerando os atos dos profissionais como inconscientes, muitas vezes esses reproduzem o padrão tradicional da sociedade. As

linguagens não-verbais expressas por meio de comportamentos sociais, podem transmitir valores marcadamente preconceituosos e discriminatórios, caso não observados dentro do complexo campo das relações sociais.

> É flagrante a ausência de um questionamento crítico por parte das profissionais da escola sobre a presença de crianças negras no cotidiano escolar. Esse fato, além de confirmar o despreparo das educadoras para se relacionarem com os alunos negros, evidencia, também, seu desinteresse em incluí-los positivamente na vida escolar. Interagem com eles diariamente, mas não se preocupam em conhecer suas especificidades e necessidades. (CAVALLEIRO, 2000, p. 98)

De acordo com Cavalleiro (2000), a escola tem se mostrado omissa quanto ao dever de reconhecer positivamente a criança negra, convergindo para o afastamento dela no quadro educacional. E dessa forma, o processo de socialização da nova geração constitui um obstáculo à mudança do quadro de racismo na sociedade brasileira.

Podemos considerar que essa omissão da escola, também é fruto do senso comum pautado na antiga e ao mesmo tempo atual concepção de vivermos em uma democracia racial, muito baseada no grau de miscigenação que aconteceu e acontece no Brasil. E neste caminho, a questão racial ainda é minimizada no interior da escola, levando com que muitos profissionais da educação não questionem certas situações de conflito existente em nossa sociedade, e provocando no aluno o sentimento de que o sucesso escolar e profissional deve-se exclusivamente ao mérito individual, sem qualquer problematização das relações raciais.

Esses equívocos presentes no interior da escola, e não menos na sociedade estão relacionados à ideia de que a raça é uma só, a humana, e que não cabe polemizar a questão racial brasileira. Tudo isso, sem levar em consideração que a ideia de raça no Brasil são construções sociais, políticas e culturais de nosso processo histórico, extremamente marcados e hierarquizados nas nossas relações cotidianas.

Embora, saibamos que a transformação da sociedade não é tarefa exclusiva da escola, esperamos que esta acompanhe as transformações sociais e históricas, escutando e atendendo as demandas e reivindicações dos movimentos sociais que buscam equidade nas relações sociais.

Tratando-se o racismo de uma ideologia, vemos a escola como espaço social privilegiado para a luta antirracista, em função do caráter estruturante e do forte conteúdo

moral e ético que o envolve. Nessa dinâmica, o que está em jogo são lutas ideológicas hegemônicas x contra-hegemônicas que exigirão um posicionamento consciente e estratégico para atuação pedagógica no campo das ideias.

Entendendo, que as ideias têm um centro de formação, de irradiação e disseminação, de acordo com Hall (2013), Gramsci argumenta que:

> Elas não 'nascem espontaneamente' em cada cérebro individual. Seu caráter não é psicológico nem moralista, mas 'estrutural e epistemológico'. Elas se sustentam e se transformam em sua materialidade dentro das instituições da sociedade civil e do Estado. Consequentemente, as ideologias não são transformadas ou alteradas pela substituição de uma concepção de mundo inteira, já formada, por outra, mas pela 'renovação crítica de uma atividade já existente'. (HALL, 2013, p. 361)

Diante desta concepção, vemos a complexidade dos processos de desconstrução e reconstrução, pelos quais os velhos alinhamentos são derrubados, e novos são efetuados entre os elementos dos distintos discursos, entre as ideias e as forças sociais (Hall, 2013). "A mudança ideológica é concebida não em termos de substituição ou imposição, mas em termos da articulação das ideias e desarticulação das ideias. " (HALL, 2013, p. 362)

Nessa perspectiva, os agentes principais do fluxo das ideias são os intelectuais que são responsáveis pela circulação e o desenvolvimento da cultura e da ideologia que, podem ser alinhadas as disposições existentes das forças sociais ou das forças populares emergentes, buscando elaborar novas correntes de ideias.

E nesta linha de raciocínio, é relevante refletirmos sobre o perfil e o papel do professor como um intelectual orgânico, atento as mazelas raciais que assolam a sociedade brasileira, e agente de uma educação posicionada para a superação do racismo.

Nesse caminho, a equipe técnica pedagógica de uma escola poderá a partir de um engajamento político-pedagógico antirracista, adotar e estruturar o fazer pedagógico através de pedagogias compatíveis não só com a superação do racismo, mas com a construção de uma sociedade mais democrática.

Assim, acreditamos que a figura de sujeitos profissionais que se posicionam como intelectuais orgânicos no âmbito da luta antirracista, tal como um intelectual popular, estar disponíveis para aprender e ensinar ao mesmo tempo, com base na experiência subalterna dos grupos marginalizados da sociedade.

Especialistas em sua profissão precisarão estar vinculados com o modo de produção do seu tempo, atuando permanentemente sem o ímpeto das emoções, mas interpenetrado com o conhecimento científico, filosofia e ação política, contribuindo então para o desencadeamento do processo de afirmação de identidades e da cidadania da população negra brasileira.

4.1 Educação étnico-raciais

> A construção da equidade étnico-racial é um processo também sócio-histórico e cultural e não algo natural. Essa, sem dúvida, é uma tarefa complexa. Pensar a diversidade no sentido de promover a equalização das relações étnico-raciais exige disposição para mergulhar em um processo de estudo e de formação capaz de fazer compreender como e porque, ao longo do processo histórico, as diferenças foram produzidas e muitas vezes usadas como critério de seleção, de exclusão de alguns e de inclusão de outros. (BRASIL, 2006, p. 89)

A educação escolar entendida como um processo de desenvolvimento humano corresponde a um espaço sociocultural e institucional responsável pelo trato pedagógico do conhecimento e da cultura. Caminho fértil para a reprodução dos valores sociais e/ou civilizatórios, acreditamos que, a educação escolar, ao se posicionar em prol da adoção de medidas para correção dos danos materiais, físicos e psicológicos resultantes do racismo e das formas conexas de discriminação, poderá constituir uma importante via de acesso a construção e fortalecimento da identidade e cidadania.

A proposta de reeducar as relações étnico-raciais, produto de múltiplas determinações, diálogos, atritos, confrontos disciplinares, exige que os educadores estejam atentos para sua interdisciplinaridade, estando abertos a frequentes trocas, à escuta, à integração de saberes, a rupturas de barreiras, bem como, tenham uma reflexão teórica que respaldem suas escolhas metodológicas, práticas pedagógicas criativas e qualitativas, apoiadas em diretrizes educacionais que possibilitem uma pluralidade de visões de mundo.

> A questão do racismo deve ser apresentada à comunidade escolar de forma que sejam permanentemente repensados os paradigmas, em especial os eurocêntricos, com que fomos educados. Não nascemos racistas, mas nos tornamos racistas devido a um histórico processo de negação da identidade e de coisificação dos povos africanos. E a luta contra o racismo, em nosso país, vem possibilitando que sejam discutidos temas significativos para a

> compreensão de todo esse processo, mostrando a resistência dos africanos e seus descendentes, que não se submeteram à escravidão, que se rebelaram e que conseguiram manter vivas as suas tradições culturais. (BRASIL, 2006, p. 56)

Segundo Silva (2010), essa proposta de reeducação étnico-racial pautada na valorização, no reconhecimento e reparação, como um "enegrecimento da educação" onde, a proposta maior é que estejam presentes as contribuições de todos os povos para humanidade como um motivo e meios que conduzam ao conhecimento, compreensão, respeito recíprocos, a uma sociedade justa e solidária.

Enegrecer os processos da educação, ainda segundo Silva (2010), está relacionado à "maneira própria como os negros se expõe no mundo, ao o receberem em si. Por isso, enegrecer é face a face em que negros e brancos se espelham uns nos outros, comunicam-se, sem que cada um deixe de ser o que é, enquanto ser humano de origem étnica-racial" (SILVA, 2010, p. 41)

> No processo de enegrecer, educam-se, superando a arrogância dos que se tem como superiores e o retraimento dos que são levados a se sentir inferiorizados. É nesse sentido que, do ponto de vista do Movimento Negro, a educação de todos os cidadãos, negros e não negros tem que ser enegrecida (SILVA, 1998, p. 157). É importante salientar que o enegrecer da educação para os negros significa sentirem-se apoiados, com o reconhecimento pela sociedade, da história e cultura dos africanos e seus descendentes, a construir livremente seu pertencimento étnico-racial, a exercer com dignidade sua cidadania. Para os não negros significa se tornarem capazes de deslocar o olhar de seu próprio mundo e, dessa forma, conseguir compreender distintos modos de pensar, de ser, de viver. (SILVA, 2010, p. 41)

Deixemos claro que não se trata de mera mudança de ponto de vista ou de referenciais teóricos usualmente empregados, não se trata de abolir e ou substituir as origens europeias da escola, mas romper com perspectivas eurocêntricas que se pretendem universais e que, por conseguinte, trazem efeitos da homogeneização promovida pelo colonizador tanto de territórios como de mentes.

O caminho percorrido em direção à educação antirracista e para diversidade é resultado de um debate que ocorreu nas últimas décadas em torno da inclusão, do direito de todos os cidadãos à educação e do respeito ao pluralismo cultural em que vivemos no Brasil e no mundo. Bem como, de políticas afirmativas desenvolvidas por demandas

constantes do Movimento Negro, e dos compromissos assumidos em conferências internacionais por parte do Estado brasileiro.

Nas últimas décadas do século XX podemos acompanhar o aprimoramento de reflexões sobre as relações étnico-raciais para a construção de novos paradigmas educacionais, novos processos de aprendizagem e questões relativas ao currículo e suas estruturas ocuparem o centro dos debates. Tudo isso, graças ao engajamento de intelectuais que, por meio de pesquisas, tem estabelecido um diálogo entre as contradições do passado e do presente.

Acompanhamos a trajetória de intelectuais oriundos de diferentes grupos sociais e étnico-raciais que se inseriram de maneira significativa nas universidades brasileiras e, desencadearam um novo tipo de produção do conhecimento, extrapolando as tendências hegemônicas no campo das ciências humanas e sociais, e, contribuindo para outras visões acerca das relações raciais brasileiras.

> Podemos dizer que, atualmente, a questão racial tem encontrado um espaço maior no campo da produção científica brasileira. Tal inserção aponta uma possível inflexão, a partir dos anos 90, na tentativa de melhor compreender as relações raciais no contexto das desigualdades sócio-raciais. As pesquisas acadêmicas oficiais começam a considerar com mais seriedade outras dimensões e categorias para além dos aspectos socioeconômicos. Esse processo não significa apenas uma mudança do olhar da ciência sobre a realidade, representa entre outros fatores, o resultado dos movimentos sociais de caráter identitário e os seus sujeitos sobre o campo da educação acadêmica: negros, indígenas, mulheres, homossexuais, etc. (GOMES, 2008) (GOMES, 2012, p. 420)

Sob um compromisso político com a luta antirracista, surgem produções de conhecimentos que questionam a lógica científica que vinham orientando as produções acadêmicas nas grandes áreas do conhecimento científico.

> A temática das relações etnicorraciais e da história e cultura afro-brasileira e africana foi e tem sido construída, também, por um outro olhar: um olhar emancipatório dos negros e das negras em movimento. Este inclui as ações dos negros brasileiros nas lutas abolicionistas, as irmandades religiosas negras, a produção da imprensa negra, as organizações e as associações negras que investiram na educação de crianças, jovens e adultos e a presença dos negros na cena artística e cultural brasileira. Este olhar articulou e articula o dentro e o fora. Diz respeito a uma produção do conhecimento feita *pelos negros e com os negros* e não apenas sobre o negro e para os negros como se estes fossem simplesmente meros objetos ou temas de estudo. (GOMES, 2012, p. 5)

Foi por meio das cobranças feita à educação sobre inclusão e valorização da diversidade, e dos atores sociais e políticos das diversas áreas que passaram a destacar politicamente as suas singularidades e identidades, cobrando tratamento justo e igualitário, desmistificando a ideia de inferioridade que paira sobre diferenças socialmente construídas, que se inaugurou um novo processo de produção do conhecimento, tendo a efetiva participação de negros e negras como sujeitos do próprio processo histórico, social, político e cultural em um movimento ideológico que podemos denominar como contra-hegemônico. Pois, diante da hegemonia de conhecimentos produzidos por intelectuais e acadêmicos renomados, sabemos que nem sempre essa produção foi considerada ciência.

Nesse movimento, a universidade e a produção de conhecimento são indagadas e pressionadas a se posicionar diante das demandas sociais oriundas da população negra. Tempos em que vimos expressões e conceitos que eram considerados discursos nativos de uma gramática da luta política do Movimento Negro e de seus aliados, passarem a fazer parte do universo acadêmico, da educação básica e do vocabulário jurídico, através das exigências pela reformulação de políticas voltadas para a diversidade étnico-racial. Nessa dinâmica vemos que:

> Relações étnicorraciais, políticas de promoção da igualdade racial, reconhecimento da diferença, ações afirmativas, quilombos, identidade negra deixam de ser conceitos e expressões estranhos à academia, aos sistemas de ensino e suas escolas. Mesmo que ainda coexistam em lugar de subalternidade quando comparado aos conceitos dominantes do campo acadêmico e escolar, não há como deixar de reconhecer que eles ganharam força e se impuseram socialmente. (GOMES, 2012, p. 8)

Tanto o protagonismo destacado pelo olhar emancipatório dos intelectuais e ativistas dos Movimentos Negros como o novo processo de produção do conhecimento está expresso na regulamentação da lei nº 10.639/03, que é resultado de um longo processo histórico e lutas antirracistas, e através das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino da História e da cultura Afro-brasileira e Africana, produzida e aprovada pelo Conselho Nacional de Educação, em 2004, regulamentadas pelo CNE/CP 03/2004 e pela Resolução CNE/CP 01/2004.

A lei que alterou a Legislação de Diretrizes e Bases da educação nacional brasileira nº 9694/ 1996 propondo a divulgação e a produção de conhecimentos, a

formação de atitudes e valores que eduquem cidadãos orgulhosos do seu pertencimento étnico-racial, conforme fundamentação teórica das suas diretrizes curriculares, trata de uma política curricular apoiada em diversas áreas do conhecimento, e, seu objetivo precípuo é a construção de vias pedagógicas de combate ao racismo e a discriminação contra a população negra brasileira.

Tais diretrizes trazem princípios que orientam tanto os procedimentos pedagógicos que viabilizam a aplicabilidade da lei, como procuram chamar a atenção para a necessidade de mudanças na maneira de pensar e agir dos indivíduos, pautados na história e no pensamento racial brasileiro.

> Políticas públicas são formuladas e implantadas com o intuito de promover aperfeiçoamento na sociedade, garantir e proteger direitos, corrigir distorções, incentivar avanços. Em se tratando de políticas curriculares, explicitam projeto de educação que busca dar acesso a conhecimentos, incentivar, fortalecer valores, posturas e atitudes que forme cidadãos e garantam a coesão nacional. O citado Parecer CNE/CP3/2004 busca, entre outros objetivos, promover convivência, colaboração, negociação de desejos, interesses, metas, busca de objetivos comuns. Visa também oferecer apoio legal a iniciativas dos sistemas e estabelecimentos de ensino, dos professores, inclusive do Movimento Negro, em busca da formação de cidadãos que atuem nos diferentes âmbitos da vida social e política, de forma competente, comprometida e livre, sem ser obrigados a negar seu pertencimento étnico-racial. (SILVA, 2010, p. 39)

Neste caso, a legislação vem oferecer suporte a educação, pois ao se suplementarem no combate às desigualdades agem com a pretensão de garantir condições e oportunidades equânimes quando caminha em prol da concretização da cidadania dos negros, uma vez que a proposta é que por meio da educação e através da derrubada de barreiras de ordem moral, epistemológica e ideológica que impedem a participação cidadã, que se busque mudar atitudes, superar e abolir preconceitos, a falta de conhecimentos e o respeito mútuo. (SILVA, 2010)

A ideia de nação democrática e cidadã inserida no documento pedagógico, está diretamente ligada ao direito dos negros em se reconhecerem na cultura nacional e de poder se manifestar com autonomia, pois historicamente sabemos que esse segmento populacional teve sua identidade construída por uma historicidade negada ou distorcida ao longo dos processos sócio-político e econômico da sociedade brasileira.

A fim de que se estabeleça o princípio da igualdade básica de pessoa humana como sujeito de direito, para além do que chamamos de igualdade formal, ao levarmos

em consideração o que a lei prescreve, será necessário no âmbito educacional que os atores atuem a partir de uma consciência política e histórica da diversidade. Para que possam desconstruir conceitos, ideias, e comportamentos veiculados pela ideologia do branqueamento que, efetiva-se no indivíduo estigmatizado que passa a possuir uma imagem negativa de si e positiva do outro, tendendo a se aproximar em tudo do indivíduo estereotipado positivamente, e dos seus valores tidos como bons e perfeitos. Da mesma forma, sofre pela estrutura mental herdada do mito da democracia racial, segundo o qual no Brasil não existe preconceito étnico-racial, e consequentemente, não existem barreiras sociais baseadas na nossa diversidade étnica e racial.

> Os estereótipos, a representação parcial e minimizada da realidade conduzem o estereotipado e representado, em grande parte, à auto-rejeição, à construção de uma baixa auto-estima, à rejeição ao seu assemelhado, conduzindo-o à procura dos valores representados como universais, na ilusão de tornar-se aquele outro e de libertar-se da dominação e inferiorização (...) O produto da internalização dos estereótipos recalcados da identidade étnico-racial, a auto-rejeição e a rejeição ao outro seu igual, são apontados pela sociedade como 'racismo do negro'. A vítima do racismo se torna réu, o executor; e o autor da trama sai isento e acusador. (SILVA, 2005, p. 30)

Sabemos que esse mito é reforçado na escola, quando minimizamos a questão racial e não questionamos certas situações conflituosas existentes na sociedade. Aliás, o mito, somado ao despreparo dos educadores para lidar com a problemática da convivência com a diversidade e as manifestações de discriminações, acrescidos pelos instrumentos de trabalho da escola, tais como os livros, materiais didáticos visuais e audiovisuais que carregam conteúdos viciados, depreciativos e preconceituosos em relação aos povos e culturas não oriundos do mundo ocidental, e que permeiam o imaginário e as representações das relações cotidianas entre os alunos e escola. Tudo isso, ainda constitui em um grande desafio da educação como estratégia na luta contra o racismo.

> Considerando que esse imaginário e essas representações, em parte situados no inconsciente coletivo, possuem uma dimensão afetiva e emocional, dimensão onde brotam e são cultivadas as crenças, os estereótipos e os valores que codificam as atitudes, é preciso descobrir e inventar técnicas e linguagens capazes de superar os limites da pura razão e de tocar no imaginário e nas representações. Enfim, capazes de deixar aflorar os preconceitos escondidos na estrutura profunda do nosso psiquismo. (MUNANGA, 2005, p. 19)

Por essas e outras razões, é vital aos educadores se livrem do medo e da suspeita de que, abordando o tema das relações raciais incite o ódio entre as diferenças que

aparentemente convivem pacificamente, e provoquem o preconceito racial como se já não fosse presente nas relações sociais.

É preciso que esclareçam a todos sobre os equívocos quanto a uma identidade humana universal, que leva a um discurso ingênuo de que somos iguais por pertencermos a uma raça única, a humana. Esse tipo de argumento não pode reduzir as questões latentes e complexas da sociedade que se vinculam a um contexto cultural, onde as raças são produzidas nas relações sociais como uma construção social, política e cultural.

> Diferentemente do que podem temer alguns, conhecer e valorizar diferenças étnico-raciais, inclusive na produção de conhecimentos, não incentivam tensões entre os distintos grupos, ao contrário. Ruth Arber (2008, p. 12), em pesquisa com pais de alunos e professores de escola australianas, avalia que 'ignorar a materialidade da definição de raça/ etnia, nas relações sociais, nas relações pedagógicas, é negar as formas como raça/ etnia estrutura e faz intermediação nas atividades diárias, individuais e dos grupos'. (SILVA, 2010, p. 41)

Por isso, reafirmamos que, para uma contribuição dos profissionais da educação, para o desencadeamento do processo de afirmação de identidade e da cidadania, será preciso que percebam a complexidade do tema e busquem conhecimento sobre as concepções em torno da problemática racial brasileira e das ideologias que elas acarretam. Assim, terão melhores condições para a promoção de ações educativas comprometidas com o combate ao racismo e discriminações, paralela as ações de fortalecimento e valorização das identidades.

> Identificar e corrigir a ideologia, ensinar que a diferença pode ser bela, que a diversidade é enriquecedora e não é sinônimo de desigualdade, é um dos passos para a reconstrução da auto-estima, do auto-conceito, da cidadania e da abertura para o acolhimento dos valores das diversas culturas presentes na sociedade. (SILVA, 2005, p. 31)

Gomes (2005) acredita que um dos caminhos para se pensar em estratégias de combate ao racismo na escola, seria por meio da compreensão da equipe de educadores sobre o que é o racismo e seus desdobramentos, pois:

> O conceito conceptual sobre o racismo, discriminação racial e preconceito, poderia ajudar os (as) educadores (as) a compreender a especificidade do racismo brasileiro e auxiliá-los a identificar o que é uma prática racista e quando esta acontece no interior da escola. Essa é uma discussão que deveria fazer parte do processo de formação de professores. Porém, é necessário que, na educação, a discussão teórica e conceptual sobre a questão racial esteja acompanhada da adoção de práticas concretas. (GOMES, 2005, p. 148)

A falta de preparo dos educadores para lidar com o desafio da problemática da convivência com a diversidade compromete o trabalho de formação humana pelo qual os profissionais de educação são responsáveis.

O trabalho do profissional da educação, orientado para além das disciplinas constantes do currículo do curso, sensível e em diálogo com as questões étnicas e raciais poderá ocasionar em relações educacionais que se posicionem frente ao combate de ideias que reforcem comportamentos e atitudes que implícita ou explicitamente possam interferir, afetar, influenciar e ou prejudicar a aprendizagem dos discentes.

A formação docente voltada para implementação da lei 10.639/03, que aborde aspectos teóricos e práticos, estimulando o professor à realização de pesquisas é decisivo para a educação antirracista, pois:

> O curso contribui para que os docentes possam enfrentar e desestabilizar o racismo em educação, incorporando majoritariamente a questão racial sistemática e intencionalmente em suas práticas, superando situações constatadas em pesquisas anteriores em que tais profissionais afirmam o seu despreparo. (*op.cit*., p.135). (BRASIL, 2006, p. 133)

Em pesquisa etnográfica em escolas públicas intitulada "Formando professores(as) da educação básica para diversidade", Gomes et al (2010) exalta que os projetos e cursos de formação continuada com enfoque nos conteúdos da lei 10639/03 somam e contribuem para a ampliação e até com a mudança de visão de mundo, atenção e sensibilidade diante da diversidade étnico-racial. Afirma ainda que, segundo os docentes:

> A formação continuada proporcionou a troca de experiências bem sucedidas sobre a temática das relações raciais o que resultou, em alguns casos, na transposição didática dessas experiências para suas práticas educativas. Alguns docentes disseram de uma mudança no modo de olhar, de sentir o 'outro', ou seja, seus alunos e alunas. A formação continuada ainda proporcionou a alguns docentes o desenvolvimento de certas estratégias pedagógicas como registro escrito de suas práticas e a reflexão acerca de suas posturas frente aos alunos. (GOMES et al, 2010, p. 62)

Da possibilidade de ter acesso a uma formação voltada para as relações étnico-raciais vemos a possibilidade de surgir educadores que se coloquem no papel de intelectuais orgânicos no âmbito da luta antirracista.

4.2 O educador como intelectual orgânico no âmbito da luta antirracista.

Para a produção de uma reflexão que vislumbre sobre o perfil do intelectual orgânico no âmbito das lutas antirracistas, foi preciso nos colocar diante da realidade brasileira, constituída e permeada por históricas lutas promovidas pelos sujeitos sociais, em paralelo com os contextos pós-modernos, onde convivemos diante de crises políticas e culturais, que tem como pano de fundo as mudanças socioeconômicas no mundo.

Para tanto, vemos em Semeraro (2006) que a partir dos meados dos anos 1970, o capital se tornou muito abrangente, ocasionando em "um novo ciclo do capitalismo e a sua contraditória recomposição desencadearam profundas transformações nos processos produtivos, nas práticas políticas e na função dos intelectuais. " (SEMERARO, 2006, p. 381)

O autor acredita que, nesse contexto pós-moderno sob a influência do neoliberalismo na economia capitalista, onde há um deslocamento dos intelectuais, essa figura entra em uma crise, favorecendo o declínio dos intelectuais engajados e convictos de princípios pautados em uma visão de conjunto, para o surgimento de intelectuais céticos, políticos pragmáticos.

Neste novo, complexo e contraditório palco da política e da atividade intelectual emerge na era da imagem, da sociedade do conhecimento e da informação na qual o saber é servido como mercadoria para garantir a atenção do público, uma onda crescente de "categorias de intelectuais que se disseminam nas mídias, na publicidade, no entretenimento, em Organizações Não-Governamentais (ONGs), em serviços administrativos e no controle do sistema. " (SEMERARO, 2006, p. 382)

> A crise do intelectual popular acontece não apenas devido à revolução tecnológica, mas também pela dissolução dos 'sujeitos coletivos', pela relativização dos valores públicos, pela derrota do comunismo, pela indistinção entre esquerda e direita e pelo revisionismo imposto às revoluções. (SEMERARO, 2006, p. 382)

De acordo com o autor, nessa dinâmica do mundo das sensações, das modas e do rápido contágio de massas, em que a formação do intelectual é compelida para que se torne um especialista da imagem, do som, dos jogos de linguagem e das virtualidades eletrônicas, "o intelectual 'clássico', culto da razão e da cosmovisão, da paciência

histórica e da pedagogia política popular, é suplantado pela 'inteligência emocional' e pelos recursos tecnológicos". E nesse caminho, afirma que "chega-se a falar no fim do intelectual político e pedagógico, vinculado à escrita, à escola, ao partido, às organizações populares. " (SEMERARO, 2006, p. 383)

Sobre os intelectuais funcionais, o autor afirma que atuam de maneira a conformar o conhecimento às exigências dos novos donos do poder:

> Temos hoje uma legião de intelectuais midiáticos e evanescentes em conformidade com a natureza do capital financeiro, dos fluxos da mercadoria e da informação. Entende-se porque ao capital especulativo, que quer lucrar sem se comprometer com a produção, corresponde "intelectual ficcional" que discursa sem dizer nada. (SEMERARO, 2006, p. 383)

O autor revela ainda, que nesse cenário decadente dos intelectuais político-pedagógicos, dos militantes, crítico e pesquisadores, os efeitos dessa nova ordem do capital tem se refletido em uma formação de inteligência tecnológico-utilitária na contramão de uma formação ético-política, produzindo intelectuais de um profissionalismo acrítico e hiperconcorrencial.

> No Brasil, ao longo dessas últimas décadas, inúmeros intelectuais com posições de resistência à ditadura e cumplicidade com os movimentos populares passam a 'funcionários' de partido e a gerentes técnico-administrativos dos aparelhos do poder governamental. Aos poucos, vimos surgir uma legião de especialistas em estratégias eleitorais, profissionais da imagem, em artimanhas jurídicas, em hibridismo ideológico e tráfico de influência. Esse percurso tem sido uma das causas da profunda crise política, hoje em curso, que deixa muitos intelectuais calados e dissemina o descrédito na democracia e no sistema representativo em uma sociedade consternada. (SEMERARO, 2006, p. 388)

Diante desse cenário, Semeraro (2006) questiona se ainda faz sentido falar em intelectual orgânico às classes trabalhadoras, onde qualquer dissenso se desintegra na voragem do sistema e não parecem existir alternativas. Pergunta ainda se, o "novo" intelectual desenhado por Marx e Gramsci estaria vencido e superado pela função cada vez mais virtual da produção e do conhecimento. Diante dos questionamentos do autor, que ao final do seu artigo afirma que: "nunca como hoje o Brasil precisou tanto de novos intelectuais orgânicos" (SEMERARO, 2006, p. 388), trazemos para essa investigação o que entendemos ser a contramão dessas tendências sinalizadas, com o florescimento de sujeitos que em meio a esse mesmo contexto imposto pelo capital, e de uma guerra de

posições, vem se reinventando ao se engajar em frentes de batalhas ideológicas, a partir de posicionamentos contra-hegemônicos dentro da diversidade das áreas em que atuam, em prol da luta antirracista na sociedade brasileira.

A partir de um movimento iniciado por sujeitos orgânicos, às mazelas raciais da sociedade, e que desde então, vem contagiando muitos adeptos, a luta antirracista iniciada desde os primeiros movimentos organizados por sujeitos negros conscientes e críticos, que não se conformaram com a situação de desigualdade racial observada no interior da sociedade, chega aos dias atuais com uma crescente resistência e persistência por parte de intelectuais engajados, que vem se qualificando para atuar posicionado a partir de uma ética de convicção antirracista.

É neste contexto pós-moderno de crise, de deslocamento e declínio dos intelectuais engajados, e na contrapartida dessas tendências observadas por Semeraro, que vemos emergir nas últimas décadas, fruto de uma conjuntura marcada pela mobilização e participação social em prol de um histórico processo de redemocratização do país nos anos de 1980, o surgimento de "condições sociais para o florescimento de uma geração de intelectuais negros oriundos também dos Movimentos Sociais Negros (ou que ouviram as vozes desses movimentos por justiça e igualdade racial no Brasil)." (SANTOS, 2008, p. 5)

> Esses 'novos intelectuais negros', ou melhor, negros intelectuais, ao militarem nesses movimentos ou sofrerem indiretamente a sua influência (ouvindo o seu clamor por igualdade racial) ficaram grávidos de novos ou outros métodos de pesquisas, indagações, categorias analíticas, conhecimentos para estudar, pesquisar, compreender, bem como de apresentar propostas para promover a igualdade racial no Brasil. Ficaram grávidos da necessidade de intervir na produção do conhecimento na área de estudos e pesquisas sobre relações raciais. Ficaram grávidos de autonomia, independência e descolonização intelectual, entre outros tipos de gravidez. (SANTOS, 2008, p. 5)

Santos (2008) chama de "negros intelectuais" àqueles:

> Acadêmicos de origem ou ascendência negra que sofreram ou sofrem influência direta ou indireta dos Movimentos Sociais Negros, adquirindo ou incorporando destes uma ética da convicção anti-racismo que, associada e em interação com uma ética acadêmico científica que foi adquirida ou incorporada dos programas de pós-graduação das universidades brasileiras ou estrangeiras, produz nestes intelectuais um *ethos* acadêmico ativo que orienta as suas pesquisas, estudos, ações, bem como as suas atividades profissionais de professores universitários. Tal conduta acadêmica leva-os a pesquisarem as relações raciais brasileiras, o racismo, as desigualdades raciais e suas consequências virulentas para a população negra, a partir de um ponto de vista que recusa a colonização intelectual eurocêntrica. Essa conduta os induz a

> pensarem sobremaneira na necessidade de implementação de políticas de promoção da igualdade racial, visando não só a eliminar as desigualdades raciais entre os vários grupos étnico-raciais no Brasil, especialmente entre negros e brancos, mas também a banir o racismo da sociedade brasileira. (SANTOS, 2008, p. 11)

De acordo com Santos (2008), em seu artigo sobre o ressurgimento dos negros intelectuais no campo acadêmico-científico brasileiro, " intelectuais negros" sempre existiram no meio acadêmico, embora em número reduzido que variavam de universidade para universidade, passando por diversas dificuldades para chegar e ocupar um cargo e carregar o status de ser professor de uma universidade pública. "Ademais o isolamento a que, praticamente, estão relegados em seus departamentos, muito provavelmente os impossibilita de debater a questão racial brasileira de forma franca e profunda, sem medo de represálias e com apoio e solidariedade racial" (SANTOS, 2008, p. 3)

> Se intelectuais negros sempre existiram na academia brasileira, negros intelectuais eram raríssimos, como por exemplo, Lélia Gonzalez e Alberto Guerreiro Ramos, entre outros que portavam uma ética de convicção anti-racismo, adquirida ou incorporada dos Movimentos Sociais Negros, bem como um éthos acadêmico científico ativo, posicionado pró-igualdade racial e pró-políticas de promoção da igualdade racial; éthos oriundos da interatividade daquela ética com uma ética acadêmico-científica, adquiridas ou incorporadas nos cursos acadêmicos-científicos. (SANTOS, 2008, p. 3)

A distinção dos termos "intelectuais negros" e "negros intelectuais" trazida pelo autor nos é cabível, porque é importante nos atermos que, nem todos os intelectuais negros são partícipes de pensamentos e produções emancipatórias, além do que, muitos ainda se nutrem de ideias conservadoras, enquanto outros possuem uma relação mais orgânica com os movimentos negros.

Destes sujeitos historicamente excluídos e não presentes no espaço acadêmico, e no qual, por muito tempo foram tratados como objetos de pesquisas, como seres subordinados e dependentes do conhecimento colonizador de alguns intelectuais que estudam e pesquisam relações raciais brasileiras (SANTOS, 2008), se originam os novos atores sociais da luta antirracismo.

Estes intelectuais que não se originaram das academias, passam a influenciar uma geração de negros intelectuais no campo acadêmico-científico brasileiro, militando junto as pautas de luta dos movimentos sociais negros e adotando "novos ou outros métodos de

pesquisas, indagações, categorias analíticas, conhecimentos para estudar, pesquisar, compreender, bem como de apresentar propostas para promover a igualdade racial no Brasil. ” (SANTOS, 2008, p. 5)

De acordo com Gomes (2010)

> São intelectuais, mas um outro tipo de intelectual, pois produzem um conhecimento que tem como objetivo dar visibilidade a subjetividade, a desigualdade, silenciamento e omissões em relação a determinados grupos sócio-raciais e suas vivências. Para tal configuram-se como um coletivo, organizam-se e criam associações científicas a fim de mapear, problematizar, analisar e produzir conhecimento. (GOMES, 2010, p. 421)

Gomes (2010) destaca, que os intelectuais que surgem a partir dos anos de 1990 no Brasil, ocupam um lugar particular, pois além de estarem em sua maioria nas áreas de ciências sociais e humanas, produzem pesquisas que não se tornam alvos tão fáceis do interesse empresarial. No entanto, “são frutos da mesma onda de produtivismo acadêmico e ainda vivem sob suspeita devido ao tipo de conhecimento politicamente posicionado que realizam. ” (GOMES, 2010, p. 431)

> Nos últimos anos, aos poucos, vem se constituindo um novo perfil de intelectual negro mais jovem cuja trajetória passa pelo movimento social, mas não se vincula diretamente a ele de forma orgânica. Todavia, se tivermos uma concepção mais alargada e menos estereotipada de militância negra que nos possibilite extrapolar, mas não desconsiderar o ativismo político do Movimento Negro será possível entender a atuação dos intelectuais negros que optam por produzir conhecimento sobre as relações raciais no interior da universidade como forma de militância. Militância é entendida como uma forma de produzir conhecimento na academia tão válido e tão científica como outras que já existem na universidade (GOMES, 2010, p. 431)

Dentre as suas diferenciações, esse intelectual foi construído na articulação desse sujeito com o espaço acadêmico e a aproximação com os movimentos sociais, ou seja, através da incorporação e reprodução de um *ethos* acadêmico ativo, que não admite a colonização intelectual eurocêntrica em seus estudos e pesquisas, nem a ausência de propostas de políticas de promoção da igualdade racial. A princípio, essa diferenciação não seria possível somente através do conhecimento acadêmico adquirido, pois de acordo com Santos (2008):

> Nos programas de pós-graduação das universidades brasileiras eles adquiriram e incorporaram uma ética acadêmico-científica, que também é condição necessária, mas não suficiente, para a formação destes intelectuais. A incorporação de uma ética da convicção anti-racismo, que é a outra condição

> necessária para a constituição dos negros intelectuais, também foi e é fundamental. Estes podem adquirir ou incorporar tal ética através da influência direta ou indireta dos movimentos sociais negros. (SANTOS, 2008, p. 10)

Vemos em Fernandes (2014), que essa diferenciação está situada na produção de conhecimento desses intelectuais, articulada com sua vivência nos movimentos sociais, onde "suas pesquisas com a temática étnico-racial privilegiam parcerias com os movimentos sociais, extrapolando tendências hegemônicas, no campo das ciências humanas e sociais. " (FERNANDES, 2014, p. 199)

Ao assumirem um engajamento político e acadêmico, esses intelectuais acreditam que aquilo que produzem e escrevem não se reduz somente a interpretação da realidade segundo uma teoria específica, mas sua produção tem como objetivo a emancipação social, e a contestação de cômodas análises científicas alicerçadas pelo mito da democracia racial. (GOMES, 2010). Essa atuação "retira-nos desse comodismo e libertar-nos do nosso silenciamento em relação ao peso da raça em nossa sociedade, tem sido uma importante contribuição desse grupo. " (GOMES, 2010, p. 430)

> Um dos maiores desafios desse negro intelectual é a capacidade e coragem para romper com as estruturas opressoras, de construir novas categorias de análise e literárias através da criação. Isso o impele a não somente incorporar a língua e as categorias colonizadoras mais hegemônicas, mas problematizá-las e apontar os seus limites. (GOMES, 2010, p. 430)

Gomes (1997), ao explicitar como o negro tem contribuído para o pensamento educacional brasileiro, a partir de um pensar sobre educação construído sobre o ponto de vista desta população, destaca:

> A primeira contribuição que apontamos refere-se à denúncia de que a escola reproduz e repete o racismo presente na sociedade. Se concordarmos que a nossa sociedade é marcada não somente pela exploração capitalista, como também pelo sexismo e pelo racismo, a escola, enquanto instituição social, não está isenta desta realidade. A ênfase na denúncia trouxe um olhar para a escola enquanto uma instituição que também discrimina os negros e veicula valores preconceituosos sobre os mesmos. As denúncias eram e ainda continuam sendo feitas através de atos públicos, de projetos apresentados às Secretarias de Educação, da realização de debates, seminários e pesquisas educacionais sobre a questão racial na sociedade brasileira. (GOMES, 1997, p. 20)

Refletindo sobre a citação à cima, que antecede aos avanços legais que temos nos referido neste trabalho a respeito da educação das relações raciais, e que hoje é tema de diversas pesquisas por intelectuais que também buscam contribuir com a temática, nos

deixa evidente o quanto esse movimento intelectual tem se expandido, embora as contínuas resistências do percurso.

Posicionados pela superação da monocultura do saber, esses sujeitos que se destacam pelo seu caráter inovador, contestador e sem abrir mão da radicalidade política do conhecimento, vêm propondo diálogos e reflexões capazes de favorecer a construção de uma "ecologia dos saberes", trazendo novas perspectivas para as discussões, propondo assim a abertura para novos conhecimentos e novas formas de relacionamento entre esses e a ciência, ou seja, propõe uma pluralidade externa através de sistemas de conhecimentos alternativos a ciência.

> Para Santos (2006: 154) 'a ecologia dos saberes é um conjunto de epistemologias que partem da possibilidade da diversidade e da globalização contra-hegemônicas e pretendem contribuir para credibilizá-las e fortalecê-las'. Ela se assenta em dois pressupostos: 1) não há epistemologias neutras, e as que reclamam sê-lo são as menos neutras; 2) a reflexão epistemológica deve incidir não nos conhecimentos abstratos, mas na prática de conhecimentos e seus impactos noutras práticas sociais. Quando falo de ecologia dos saberes, entendo-a ecologia de práticas de saberes. (SANTOS, 2006 apud GOMES, 2010, p. 420)

Além desse fenômeno, onde há o encontro entre saberes hegemônicos e não hegemônicos que convivem conflituosamente em uma guerra de forças, que se dá, tanto no campo teórico como nas práticas do processo de investigação, há um processo de pressão e passagem do lugar não-hegemônico para o hegemônico, em uma guerra de racionalidades instaurados nos espaços de poder.

Imersos nessa dinâmica complexa, vale ressaltar as mudanças que esses grupos têm trazido não só para a produção do conhecimento, mas também na capacidade de articulação interna e externa em contextos marcados por disputas de poder, desencadeando outro tipo de conhecimento dentro das universidades, pois:

> Organizados coletivamente, esses intelectuais têm se articulado dentro e fora das universidades mediante a criação de grupos, centros, núcleos, associações científicas articulando a militância política com a produção do conhecimento sobre a realidade étnico-racial. Esses grupos se organizam e se autodenominam com diferentes nomes nos espaços acadêmicos, desde meados dos anos noventa do século passado. Os Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros (NEABs) e a Associação Brasileira de Pesquisadores Negros (ABPN), criadas a partir do ano de 2000, são exemplos concretos da atuação organizada desses intelectuais enquanto sujeitos coletivos. (FERNANDES, 2014, p. 199)

Ao citar a luta pela hegemonia, direção, moral, política e cultural, e atribuindo ao papel desses intelectuais a produção de um conhecimento contra-hegemônico, remetendo-se a Gramsci, Fernandes (2014) acredita que os NEABs "funcionam como uma espécie de intelectual coletivo e orgânico na luta contra o racismo institucional a partir do ambiente universitário" (FERNANDES, 2014, p. 202)

De acordo com Gomes (2010):

> Os NEABs são núcleos compostos por pesquisadores e pesquisadoras, na sua maioria negra, que rematizam a diversidade étnico-racial e realizam ações de ensino, pesquisa e extensão voltados para as mesmas. Esses grupos apesar de nem sempre ocuparem lugares hegemônicos no interior das universidades onde estão localizados possuem uma atuação que se traduz na produção de um conhecimento politicamente posicionado. (GOMES, 2010, p. 427)

Longe de tudo isso acontecer por vias de um processo pacífico, entendemos que seja diante das tensões geradas pelo processo de resistência, que esses intelectuais coletivos expressam nos seus discursos, na sua escrita, na sua intervenção social literária e acadêmica e nas práticas profissionais diversas, um olhar marcado não só pela sua condição de classe, mas também da raça e muitas vezes nas suas intermediações com o gênero e os demais lugares sociais dos quais participam.

Esses sujeitos têm sido capazes de:

> Interpretar e pressionar a entrada para o campo do conhecimento científico de formas de saber e conhecer produzidas em um universo sócio-político-cultural que tem a sua história enraizada em um contexto de violência e luta. Eles constroem e organizam saberes a fim de superar a condição imposta aos negros brasileiros, e seus conhecimento, ou seja, de serem peças fragmentadas da história e memória afro-brasileira. Nesse sentido, eles produzem, interpretam e reinterpretaram a experiência afro-brasileira vivida na religiosidade, memória, corporeidade, espaço, tempo, linguagens transformando-as em produção do conhecimento e indagando a ciência desse lugar de pertencimento e existência. (GOMES, 2010, p. 432)

Nesse sentido, vivenciam uma identidade negra dinâmica capaz de ser múltipla e plural e ao mesmo tempo unificada com os sujeitos que experimentam a experiência do racismo.

Gomes (2010) elucida que esses intelectuais não estão obrigados a produzirem conhecimento somente sobre o negro, mas em qualquer campo do conhecimento onde estiverem. Estarão indagando a sociedade, a universidade e a ciência do lugar da raça e

do pensamento racializado, em um movimento de desnaturalização do cânone, através da problematização que aponte o quanto ele sempre foi racial, eurocêntrico e classista.

Deste movimento de negros intelectuais surge também um novo grupo de educadores, que se distinguem daqueles tradicionais, comumente encontrados nas academias brasileiras, ocupando lugares de destaque no cenário acadêmico, nas associações de pesquisa e na formação de professores, viabilizando a produção de conhecimentos diferenciados.

> Esta inserção em relação aos intelectuais negros tem significado uma mudança do olhar da ciência sobre a realidade brasileira. Isto porque, através dos seus estudos, esse grupo tem tratado a temática étnico-racial com maior seriedade nas pesquisas acadêmicas e oficiais e provocando uma possível inflexão do conhecimento científico sobre as relações raciais no contexto das desigualdades sociorraciais do país. (FERNANDES, 2014, p. 199)

Segundo Gomes (2010), a área da educação talvez seja o campo em que a inserção desses intelectuais mais se fizeram presente e visíveis, e nesse contexto, sua atuação tem desafiado a ciência a entender as imbricações socioeconômica, culturais e políticas sem hierarquizá-las. A autora destaca ainda, a relevância dessa atuação:

> Na abertura do olhar das ciências e de grupos que ocupam espaços de poder e decisão no campo da pesquisa científica para que enxerguem a realidade social para além do socioeconômico e compreendam o peso da cultura, das dimensões simbólicas, da discriminação, do preconceito, da desigualdade racial, de gênero e orientação sexual, na vida dos sujeitos sociais. (GOMES, 2010, p. 421)

Nas universidades, esses intelectuais que produzem conhecimento sobre as relações étnico-raciais, fazem escolhas político partidárias diferentes, são oriundos de trajetórias, filiações e origens econômicas diversas, embora, segundo Gomes (2010), a maioria seja oriunda de experiências de pobreza, e tenham em comum o Movimento Negro como principal lugar de aprendizagem.

Vemos também, que o crescimento desses novos agentes antirracistas tem cada vez mais influenciado o campo da educação, quando observamos as inúmeras publicações a respeito da temática racial no campo da educação básica, ao mesmo tempo a preocupação das pesquisas dedicadas a examinar os efeitos de políticas afirmativas como a lei 10.639/03 no espaço escolar.

Nesse caminho seu papel tem sido o de indagar a produção do conhecimento acadêmico, colocando-se como sujeitos coletivos e políticos que ao provocarem o questionamento sobre o lugar das diferenças, também questionam a relação da universidade com a distribuição desigual de conhecimentos na sociedade, diante de sua capacidade de se colocar diante dos problemas e demandas sociais do seu tempo, gerando conhecimentos e ações que ajudem não na cidadania abstrata, mas na redemocratização social.

Engajados, esses intelectuais que assumem esse compromisso político e acadêmico, além de produzirem conhecimento não mais pautado sobre o olhar do 'outro', do intelectual branco comprometido (ou não) com a luta antirracista, produzem através de um olhar crítico e analítico do próprio negro pesquisador sobre a temática racial, desafiando as universidades e os órgãos do Estado a implementarem políticas afirmativas.

Do surgimento desses ávidos educadores à disseminação e multiplicação dos grupos coletivos, vemos cada vez mais emergir novos intelectuais no âmbito da educação étnico-racial, que não necessariamente negros, mas investidos por um *ethos* acadêmico antirracista, e oriundos das diversas áreas do conhecimento, vem valorizando com singularidade os saberes propagados por esses negros intelectuais, defendendo a socialização desses conhecimentos ao se conectarem com as lutas políticas da população negra. Adquirindo e incorporando, portanto, a mesma ética de convicção antirracista, ao se entrelaçarem às relações raciais e ao se aliarem às lutas pela promoção da igualdade racial.

Muitos desses intelectuais que, até pouco tempo, desconsideravam nas suas áreas de estudos e pesquisas um ponto de vista negro/acadêmico das relações raciais, em defesa de um ponto de vista "neutro" e muitas vezes daltônico, pautado em conhecimentos eurocêntricos acríticos dessas relações, passam a empenhar em sua ação intelectual um novo olhar as análises teóricas, ressignificando conceitos, produzindo um conhecimento não somente sobre os negros, mas junto deles, e se comprometendo com os avanços sociais e uma sociedade mais justa.

A partir de um olhar não mais distanciado e neutro sobre o fenômeno do racismo e das desigualdades raciais, esses passam a uma análise e leitura crítica pautada na vivência e trajetória pessoal e coletiva do outro.

Partindo de uma visão que acomoda todo e qualquer sujeito como um potencial sujeito intelectual, desde que conscientes, e que, a partir de seu saber popular aprenda a criar uma capacidade crítica frente ao saber acumulado e repassado oficialmente, vemos que esse sujeito social no campo da educação, negro ou não-negro, que indaga a sociedade a partir de um posicionamento que parte do um ponto de vista dos movimentos sociais sobre as relações raciais, tem um perfil social constituído por diversos outros sujeitos políticos organizados, e uma postura política dedicada a desorganização dos projetos dominantes, trabalhando para a promoção de uma nova inteligência social no campo educacional.

Diante dessa exposição, permeada pelo posicionamento político e ideológico desses "novos intelectuais" no âmbito das relações raciais, observamos claramente pontos de interseções entre esses, e a ideia ampliada de intelectual traçado por Gramsci, pois tal como o pensador entende o intelectual orgânico, esses sujeitos buscam fazer com que as informações circulem e sejam construídas democraticamente por todos no trabalho, nas escolas, nas organizações políticas, nos centros culturais, etc.

Essa organicidade apresenta-se em termos de uma luta social, histórica e política para construção de uma hegemonia pautada na democracia popular, pois:

> O intelectual que emerge dos escritos de Gramsci: é 'orgânico' (voltado a impulsionar a sociedade inteira, não apenas uma parte), democrático (determinado a superar a relação de poder-dominação) e popular (sintonizado com a cultura e os projetos hegemônicos dos 'subalterno') (SEMERARO, 2006, p. 387)

De acordo com Semeraro (2006), o pensador italiano estava convencido que por meio do desenvolvimento de uma consciência histórica da realidade, junto de uma ação política voltada para elevação da condição "intelectual e moral" das massas, se chegaria a uma sociedade capaz de humanizar-se plenamente.

Para Gramsci, o que importa é a capacidade desse intelectual em promover um projeto socializador, que reconheça os subjugados como sujeitos políticos a partir de sua vinculação de classe, a relação democrática que o intelectual estabelece e o horizonte ético-político que descortina.

Nesse sentido, com base no raciocínio de Gramsci, Fernandes (2014) acredita que: "a principal função dos intelectuais orgânicos contra-hegemônicos é a formação de uma

nova moral e uma nova cultura no contexto de um processo de transformação social e que busca criar condições para emancipação do grupo social. ” (FERNANDES, 2014, p. 202). Consciente da centralidade dos intelectuais no mundo, Gramsci aprofunda a estreita ligação entre intelectuais, política e classe social, evidenciando que a filosofia e a educação podem se tornar práxis.

Diante do exposto, o que nos permitiu melhor refletir sobre alguns pormenores a respeito do movimento da educação das relações étnico-raciais, e, sobretudo, sobre os atores políticos partícipes desta trama, podemos hoje, com todos os limites e resistências do percurso, ver o campo de possibilidades que foram abertas no interior da educação básica desde a promulgação da lei 10.639/03.

O papel indutor dessa lei e seus desdobramentos como política afirmativa, tem levado muitos educadores da educação básica a função de intelectuais militantes ao se posicionarem e se conectarem as lutas políticas dos subalternos, através da elaboração de estratégias educacionais orientadas pelo princípio da igualdade básica da pessoa humana como sujeito de direito, bem como se colocando formalmente contra qualquer forma de discriminação.

Apesar das resistências do percurso, ao longo do nosso levantamento bibliográfico nos deparamos com conclusões de pesquisas[51], que apontavam a problemática da atuação isolada e individual promovidas por educadores que, além de especialistas em sua profissão, são intelectuais intimamente entrelaçados com as relações sociais do seu tempo. Mas, também podemos observar no desenvolvimento de uma pesquisa[52] para especialização, o trabalho de educadores intelectuais que conseguiram desenvolver um trabalho institucional envolvendo todos os seguimentos da escola, estruturado para a promoção da igualdade racial.

---

[51] Publicações Cadernos PENESB - Caderno 11 (Periódico do Programa de Educação sobre o Negro na Sociedade Brasileira): Reflexões sobre os “modos de vida” e a socialização dos jovens negros. (Orgs. Mônica Sacramento, Iolanda de Oliveira, Maria das Graças Gonçalves); Publicações Cadernos PENESB - Caderno 13 (Periódico do Programa de Educação sobre o Negro na Sociedade Brasileira): Relações étnico-raciais e currículo escolar. (Org. Márcia Maria de Jesus Pessanha)

[52] Trabalho de Conclusão de Curso para o curso de especialização do Penesb-UFF em 2015, intitulado: “Proposta de Plano de Inspeção Escolar da Implementação da Lei nº 10.639/03 como prática de acompanhamento e avaliação de Professores Inspetores Escolar da Secretaria de Estado e Educação do Rio de Janeiro.”

> Registra-se significativo número de professores (as), em sua maioria negros(as), que tomam iniciativas sustentando experiências que procuram reverter a lógica quase naturalizada que diferencia, inferioriza e hierarquiza a população negra e pobre na escola. Elaboram projetos e atividades educacionais que pretendem mudanças, organizam grupo de estudos que apoiam debates e alimentam a busca e o fortalecimento de ações de valorização da diversidade cultural e étnico-racial. Existe um grande número, porém são iniciativas isoladas que nem sempre tem continuidade ou se tornam visivelmente significativas. Se por um lado o trabalho é importante, por outro, na maioria das vezes, não chega a alterar os silêncios e as práticas racistas e preconceituosas que encontramos na rotina da organização escolar. (BRASIL, 2006, p. 84)

É inegável afirmar que, ao longo dos últimos anos, várias iniciativas se consolidaram em decorrência da insistência dos educadores intelectuais orgânicos no âmbito da luta antirracista, e ganhando maior densidade para sua ação com o conjunto de documentos legais, que passam a sistematizar as propostas específicas que buscam assegurar igual direito de acesso às histórias e culturas que compõem a nação brasileira.

A atuação desse intelectual orgânico, seja ele no campo da produção do conhecimento acadêmico, ou no chão da escola, implica na compreensão das contradições acerca do racismo na sociedade brasileira, e, sobretudo, na crítica que leve o sujeito a perceber que a escola não é imune a presença de relações baseadas em posturas e propagação de ideologias racistas.

Esse educador deve reconhecer que, historicamente o racismo e as desigualdades sociais contribuíram, e ainda contribuem para exclusão de grande parcela da população negra, refletindo criticamente acerca da postura propositiva e questionadora a respeito do enfrentamento do racismo e das desigualdades sociais como um todo. Deve também, compreender que a cosmovisão africana, reinventada em territórios brasileiros deve ser incluída em qualquer proposta que se pense democrática.

> Estabelece um diálogo com este passado por meio de pesquisas, de encontros com a ancestralidade, preservada ou reinventada, é fundamental no sentido de não hierarquizarmos, idealizarmos ou subestimarmos as diversas motivações/ manifestações sociopolíticas e culturais que dele fizeram parte. (BRASIL, 2006, p. 56)

A partir de um dos principais papéis do intelectual orgânico no sentido gramsciano, que é fornecer organicidade ao grupo que representa, propiciando aos seus membros maior consciência da realidade que os cerca, a ação desse educador intelectual

no âmbito da luta antirracista, deve pautar o seu trabalho na lógica do pertencimento étnico-racial para que com isso, semeie melhores condições aos membros da população negra de estabelecer uma luta contra hegemônica. O ensino da história da África e dos afrodescendentes, tal como preconiza a lei 10.639/03 é fundamental para crianças e jovens terem acesso a uma educação que vai se contrapor a estereótipos que vigoram na sociedade e sustentam práticas racistas.

Nesse sentido, espera-se desses educadores intelectuais uma reflexão profunda sobre os paradigmas educacionais a construir, abrindo caminhos para que possam assumir o papel de produtores conscientes desse conhecimento, pesquisadores e críticos de sua própria prática educativa, que deve ter como objetivo a transformação de vidas. Tudo isso, permeados por saberes, reflexões e ações acumuladas que já existe em relação ao racismo no Brasil, possibilitando assim, a construção de metodologia positiva e efetiva no cotidiano escolar, através de uma pedagogia da diversidade e do respeito às diferenças.

Para a construção de uma metodologia positiva no tratamento pedagógico da diversidade racial, demanda-se um novo olhar que culmine no compromisso efetivo com uma educação multirracial e interétnica, pautada na lógica de valorização da diversidade e repúdio a intolerância. É fundamental entendermos que não existe uma única forma de estar no mundo, e para tanto, devemos nos apropriar dos instrumentos que nos permitam perceber as múltiplas formas, viabilizando a recriação, reinvenção e redescobertas que nos levem a equacionar o nosso ser e o mundo em suas múltiplas dimensões. Desta forma, será importante a busca incessante dos saberes produzidos nas universidades sobre a população negra, estabelecer canais de comunicação e troca de experiências com os movimentos negros, com os grupos sociais e culturais da comunidade, possibilitando diálogos efetivos.

Por último, e não menos importante, acreditamos ser essencial que esse educador compreenda que a educação étnico-racial não deve ser restrita e importante somente aos sujeitos negros, mas de extrema relevância aos sujeitos brancos, e pertencentes a todos os grupos raciais presentes na sociedade, pois o racismo não cria apenas aquele que deve ser oprimido, junto disso, cria também o opressor. Nesse sentido, é fundamental que as ações pedagógicas sejam desenvolvidas para que todos, negros e não negros, construam suas identidades individuais e coletivas, garantindo o direito de aprender e de ampliar seus

conhecimentos, sem serem induzidos a negar a si próprios ou ao grupo étnico-racial a que pertence.

5. Análise do discurso a respeito da lei 10639/03: um estudo de caso com educadores da rede privada de ensino

Frente a um trabalho de investigação interessado na discursividade dos sujeitos educadores a respeito de uma lei oriunda de um movimento contra-hegemônico produzido a partir de lutas históricas dos movimentos sociais negros em prol da igualdade racial, serão feitas análises através dos pressupostos teóricos da disciplina da Análise do Discurso, interessada pelo diálogo com outras perspectivas, configurando, portanto, uma iniciativa interdisciplinar, que acreditamos estar realizando uma intervenção sobre o que é histórico, cultural e social.

Nossa análise está voltada para os discursos construídos por sujeitos educadores de uma unidade de ensino que, por sua atuação profissional entendemos que possuem uma relação ativa com as novas gerações de sujeitos através da relação equipe pedagógica-docente-discente. Deste modo, buscaremos compreender se os seus discursos articula-se com o que acreditamos ser uma atuação intelectual orgânica voltada para a luta antirracista.

Nesse contato pedagógico entre as novas gerações com as antigas que, possuem como atribuição repassar os valores historicamente construídos e compreendidos como necessários, amadurecendo e desenvolvendo personalidades históricas e culturais, desejamos analisar as relações hegemônicas e contra hegemônica que se estabelecem nos discursos sobre a reeducação das relações étnico-raciais.

Em se tratando de uma temática sobre o discurso dos sujeitos, vemos relevância no que Gramsci reconhece como a pluralidade dos "eus" e identidades que compõem o chamado "sujeito" do pensamento. O pensador argumenta que "a natureza multifacetada da consciência não é um fenômeno individual, mas coletivo, uma consequência do relacionamento entre 'o eu' e os discursos ideológicos que compõem o terreno cultural da sociedade. " (HALL, 2013, p. 359)

Nesse sentido, as questões ideológicas são sempre coletivas e sociais, e não individuais, pois o pensador reconhece "a necessária complexidade e o caráter

interdiscursivo do campo ideológico. Não existe qualquer 'ideologia dominante' unificada coerente que permeie tudo. " (HALL, 2015, p. 360)

> 'Vários sistemas e correntes de pensamento filosófico coexistem. ' O objeto de análise não é, portanto, o fluxo único das 'ideias dominantes' no qual tudo e todos têm que ser absorvidos, mas a análise da ideologia como um terreno diferenciado, das distintas correntes discursivas, de seus pontos de junção e ruptura e das relações de poder entre elas: em suma, um complexo ou conjunto ideológico ou formação discursiva. A questão é como essas correntes ideológicas são difundidas e por que, no processo de difusão, elas são fraturadas em determinadas linhas e em certas direções? (HALL, 2015, p. 360)

Através das perspectivas de análise de Gramsci direcionadas para a luta ideológica, vemos que as ideologias são alteradas pela renovação crítica de uma atividade já existente, e não por uma concepção de mundo inteira, pois o autor acredita que embora o campo ideológico esteja presente e articulado às posições sociais e políticas, sua forma e estrutura não refletem e nem repetem precisamente a estrutura da sociedade.

> 'A personalidade é estranhamente compósita', observa ele. Ela contém 'elementos e princípios da Idade da Pedra e princípios de uma ciência mais avançada, preconceitos e todas as fases passadas da história... e intuições de uma filosofia futura...' (CP, p.324). Gramsci chama a atenção para a contradição na consciência entre a concepção de um mundo que se manifesta, mesmo que momentaneamente, na ação, e aquelas concepções que são afirmadas verbalmente ou no pensamento. (HALL, 2013, p. 359)

Gramsci reconhece o caráter multienfático e interdiscursivo do campo ideológico quando descreve como uma velha concepção de mundo se desloca gradualmente a ponto de se dissolver, dando lugar a um outro modo de pensamento que se torna o núcleo de um novo complexo ideológico e teórico. (HALL, 2013)

Argumenta ainda que "as ideias possuem um centro de formação, de irradiação, de disseminação, de persuasão... (CP, p.192), " (HALL, 2013, p. 361), tendo um caráter que não é nem psicológico, nem moralista, mas estrutural e epistemológico, se sustentando e se transformando em sua materialidade dentro das instituições da sociedade civil e do Estado.

Assim, com base nessas perspectivas que nos evidenciam o quanto a renovação crítica é capaz de promover o deslocamento gradual de velhas e hegemônicas concepções de mundo formando um novo complexo ideológico, é que vemos o potencial estrutural e epistemológico que a lei 10.639/03 e suas respectivas formas de regulamentação poderão

representar nesse universo educacional, onde no interior concorrem embates e perspectivas ideológicas diversas e contraditórias.

Ao analisarmos a lei 10.639/03 como algo muito mais amplo do que uma mera inserção de conteúdos no currículo escolar, mas como uma proposta de reeducação de relações sociais racialmente maculadas e sequeladas por ideologias que hierarquizavam os homens com vistas à cor da pele e a sua cultura, vemos essa medida legal como parte de uma modalidade política até então pouco adotada pelo Estado brasileiro e pelo próprio MEC, diante do seu de alto teor ideológico voltado para as relações raciais.

Entretanto, para o êxito de suas propostas será necessária a compreensão acerca dos seus antecedentes históricos, complexidades e contradições que perpassam a temática em território nacional. Assim, acreditamos que, conscientes da dinâmica das relações raciais, os sujeitos intelectuais poderão ou não se posicionar ativamente a favor da luta antirracista, viabilizando ações efetivas que possam concorrer para uma sociedade mais justa.

Nesse sentido, entendemos que sem o pleno conhecimento das demandas que estruturam uma lei que atua como política de ação afirmativa voltada, sobretudo, para valorização da identidade, da memória e da cultura negra, (GOMES, 2009), que essa, possa se confrontar "com o imaginário racial presente na estrutura de funcionamento da educação brasileira, tais como o mito da democracia racial, o racismo ambíguo, a ideologia do branqueamento e a naturalização das desigualdades raciais". (GOMES, p. 40, 2009)

É importante atentarmos para a matriz ideológica e teórica na qual foi formado o pensamento sócio-político brasileiro, fortemente marcado por um pensamento econômico e com um enfoque de classes que sempre desconsiderou as chamadas dimensões específicas da dominação, relegadas a um segundo plano. De acordo com Roque (2009), "este pensamento se reflete em uma preferência por estratégias de mudanças ditas estruturais que acabam por criar falsas dicotomias entre políticas universais e específicas. " (ROQUE, p. 261, 2009)

Diante de uma legislação que resulta de uma conquista oriunda de um longo processo de lutas e reivindicação dos movimentos sociais, favorecendo a criação de um conjunto de possíveis estratégias como instrumento para a construção de uma escola

plural, democrática, que combata o preconceito, o racismo e todas as formas de discriminação, tal como previsto no Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares nacionais para educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana– PNI DCN ERER, entendemos que para o seu pleno cumprimento, será necessário muito mais do que a inserção dos conteúdos indicados no artigo 26 A, §1º e §2º da LDB, mas, o engajamento de intelectuais politicamente compromissados com a dinâmica sócio-política-racial do seu tempo.

Nesse universo educacional, onde entendemos ser os intelectuais, peças importantes de uma revolução, vemos através do pensamento de Gramsci que os intelectuais-políticos precisam se colocar no lugar das vítimas do sistema através da ótica dos defraudados se revestindo de energia revolucionária para fazer parte do movimento real que supere o estado de coisas existentes. E, nesse sentido, acreditamos que para um efetivo trabalho com vistas a uma educação antirracista, será imprescindível que este educador intelectual seja orgânico, ou seja, conectado com o mundo do trabalho, das organizações políticas e culturais, se colocando intimamente entrelaçado com as relações sociorraciais.

Assim, imersos nesse contexto, desejamos refletir sobre o quanto os fenômenos individuais, políticos e das diversas matrizes ideológicas permeados em nossa sociedade poderão interferir favoravelmente ou comprometer a viabilização do cumprimento desse direito à diversidade étnico-racial garantido nas escolas, através da inserção da questão racial, por meio de um fazer pedagógico pautado em uma proposta curricular antirracista que vem garantir a todos os direitos legais e a valorização da identidade.

5.1 Encaminhamento metodológico da pesquisa

Resultado de um curso de mestrado interdisciplinar no qual diversos teóricos do campo da metodologia fizeram parte dessa jornada acadêmica, favorecendo uma gama de influências que se farão presentes nesse capítulo metodológico, somos aqui motivados a escrever a partir de uma diversidade de correntes que selecionamos para fins dessa pesquisa, por visualizarmos coerência e compatibilidade com o trabalho proposto, e que ao longo do curso se fizeram presentes nas disciplinas: Introdução à metodologia da

pesquisa, Narrativas orais e entrevista na Pesquisa qualitativa, Estudo do Discurso I: questões teórico-epistemológicas e Estudo do Discurso II: questões teórico-analíticas.

Nesse caminho estarão presentes nesse capítulo autores diversos que dialogam com o campo da metodologia, nos influenciando por suas abordagens qualitativas, e observando-as enquanto um campo interdisciplinar e terreno de múltiplas práticas interpretativas, além de perspectivas que vieram propor um alargamento teórico através do entendimento de um plano discursivo que articula linguagem e sociedade, entremeadas pelo contexto ideológico, lançando um olhar diferenciado sobre as práticas linguageiras.

Diante dessa conjuntura investigativa, a proposta desse trabalho será interpretativa a partir da seleção de estratégias que integram a abordagem qualitativa, entendendo que a realidade pesquisada nunca será plenamente apreendida, bem como compreendendo que essa realidade observada será filtrada por um determinado ponto de vista.

A pesquisa qualitativa enquanto um campo interdisciplinar é compreendida como um conjunto de práticas materiais e interpretativas que poderão dar maior visibilidade aos contextos em que se insere a pesquisa, envolvendo uma multiplicidade de métodos, uma vez que tem por princípio não privilegiar nenhum método ou nenhuma prática específica em relação a qualquer outro método ou prática.

Enquanto conjunto de práticas, a pesquisa qualitativa envolve dentro de sua própria multiplicidade de histórias disciplinares, tensões e contradições constantes em torno do projeto propriamente dito, incluindo seus métodos e as formas que suas descobertas e suas interpretações assumem. (DENZIN; LINCOLN, 2006)

Movidos pelo desafio de conseguir realizar um trabalho de análise das práticas linguageiras em uma perspectiva discursiva, visamos empregar algumas variedades de práticas interpretativas, buscando ser o que Denzin e Lincoln (2006) denominam de pesquisador visto como um “bricoleur, um indivíduo que confecciona colchas, ou, como na produção de filmes, uma pessoa que reúne imagens transformando-as em montagens.” (DENZIN; LINCOLN, p. 18, 2006) E nesse sentido, o resultado do método de bricoleur seria a bricolagem entendida como um: essa frase não combina com a citação, porque a citação não fala o que è bricolagem

> Bricouler ou confeccionador de colchas, o pesquisador qualitativo utiliza as ferramentas estéticas e materiais do seu ofício, empregando efetivamente quaisquer estratégias, método ou materiais empíricos que estejam ao seu

> alcance (BECKER, 1998, p.2). Havendo a necessidade de que novas ferramentas ou técnicas sejam inventadas ou reunidas, assim o pesquisador o fará. (DENZIN; LINCOLN, 2006, p. 18)

Nesse caminho interpretativo onde temos como produto uma bricolagem complexa e uma colcha de montagem reflexiva, entendemos ser a pesquisa "um processo interativo influenciado pela história pessoal, pela biografia, pela classe social, pela raça e pela etnicidade dele e daquelas pessoas que fazem parte do cenário." (DENZIN; LINCOLN, 2006, p. 20)

No percurso desse trabalho utilizaremos o termo geração de dados ao invés de "coleta", uma vez que entendemos que "a vida social que nos interessa compreender é em si evanescente e que não pode ser captada integralmente por nenhum aparelho ou método de gravação; o que examinamos em nossas análises são registros que efetivamente geramos. " (GARCEZ; BULLA; LODER, 2014, p. 262).

Nessa proposta, pretendemos gerar dados produzidos através das técnicas de entrevista e de questionário, onde os enunciados constituirão um lugar de excelência de embates, pois entendemos que a linguagem não se dissocia da interação social. Nesse percurso onde estarão em jogo o linguístico e o extralinguístico, o discurso e o extra-discurso presentes nos enunciados construídos pelos profissionais de educação de uma instituição privada, sobre seu posicionamento frente a reeducação das relações étnico-raciais, todo o material gerado será ponto de partida para a descrição das vozes que ressoam e atravessam as construções sociais nas quais esses profissionais se associam.

Embora a investigação seja pautada por contextos macros presentes ao longo dessa pesquisa, que analisamos com base em perspectivas políticas o complexo das relações raciais inseridas numa sociedade estratificada e desigual como é o caso do Brasil, nessa perspectiva de análise do discurso tomaremos também o contexto micro como objeto a ser pesquisável, voltando-se para as práticas da linguagem que se instauram nos encontros sociais, onde são construídas as situações de negociações.

Compreendendo que o discurso é inseparável do seu contexto de enunciação acreditamos não somente na influência do contexto sócio-histórico no qual ele será produzido, como também na co-construção que se dá no momento de uma entrevista, tornando-o produto das perguntas, contextualmente construídos por ambos participantes.

E nessa perspectiva, entendemos que o papel do entrevistador será central para as condições de produção do discurso em sua construção social.

As entrevistas que nesse trabalho serão do tipo semiestruturadas direcionadas por um roteiro previamente elaborado, composto de modo geral por questões abertas, foram realizadas com alguns profissionais representantes do corpo técnico-administrativo-pedagógico da unidade de ensino, que de acordo com Deliberação CEE[53] nº 316 de 30 de março de 2010, é constituído por diretor e diretor-substituto, coordenador ou orientador pedagógico e secretário escolar.

Para essa ação de geração de dados em entrevistas, seguimos Duarte (2002) que aponta as dificuldades de se determinar a priori o número de sujeitos que virão a compor o quadro de entrevistas. Segundo a autora, essa determinação deverá depender "da qualidade das informações obtidas em cada depoimento, assim como da profundidade e do grau de recorrência e divergência destas informações. " (DUARTE, 2002, p. 143). Por essa razão, em um primeiro momento, entrevistamos a diretora da unidade, e os membros da coordenação pedagógica de cada segmento, e se fosse o caso, conforme as análises dos depoimentos, estaríamos abertos a inserir outros sujeitos nessa ação.

A entrevista como uma situação um tanto artificial necessita de estratégias que tornem seu ambiente e contexto favoráveis para a escuta e para os relatos, de forma que o entrevistado se sinta à vontade e encorajado a falar. E nesse sentido, Poupart (2014) nos orienta sobre a escolha do momento propício à entrevista, de modo que o entrevistado se sinta verdadeiramente disponível, bem como a relevância do lugar mais favorável e adequado para o seu desenvolvimento. O autor também faz orientações acerca da relevância da demonstração de interesse por parte do entrevistador que deve evitar interromper e julgar aquilo que lhe é revelado, abstendo-se de argumentar ou contestar o entrevistado.

Na busca por minimizar os riscos de que elementos externos prejudiquem o andamento da entrevista, e sobre a redução de alguns efeitos negativos dos instrumentos de registro, orienta-se que o entrevistador:

---

[53] Conselho Estadual de Educação

> Se contentará com que os entrevistados possam, na medida do possível, esquecer a sua presença. Se ele desejar utilizar o gravador, ele deverá, digamos, fazê-lo com o máximo de discrição, flexibilidade e eficácia, e segundo um ritual que não atrapalhe demasiadamente o desenvolvimento da entrevista. Nos casos em que ele proceda tomando notas, toda uma série de habilidades serão consideradas necessárias para fazer com que este meio de registro seja suficientemente confiável e perturbe o menos possível a entrevista em curso. (POUPART, 2014, p. 231)

Em um primeiro momento do projeto de pesquisa almejamos gerar os dados somente através de entrevistas com toda a equipe pedagógica, técnicos e docentes, mas diante de alguns contratempos pessoais e profissionais, somados às possíveis implicações referentes à complexa realidade da vida diária dos profissionais de educação que, muitas vezes, atuam em mais de uma instituição de ensino para complementação de renda, podendo com isso comprometer a disponibilidade dos mesmos para realização de entrevistas, optamos por trabalhar também com questionários na tentativa de favorecer um número significativo de preenchimento por parte do corpo docente dos três segmentos de ensino ofertado pela instituição em investigação.

A proposta dessa pesquisa qualitativa será constituída por um estudo de caso com a expectativa de melhor favorecer a análise crítica sobre as interferências dos fenômenos individuais, políticos e ideológicos presentes nos discursos produzidos pela equipe técnica administrativa pedagógica e docente a respeito de suas práticas e reflexões sobre as diretrizes da lei 10.639/03, dentro do nosso objetivo central de verificar o quanto esses discursos são compatíveis como o papel do educador que atua como intelectual orgânico no âmbito da luta antirracista.

Nessa modalidade de pesquisa na qual buscaremos organizar os dados gerados em uma investigação empírica, preservando do objeto a ser estudado o seu caráter unitário e observando a unidade como um todo, investigaremos o caso como uma unidade, em suas características importantes, nos possibilitando a geração de hipóteses para enfatizarmos uma multiplicidade de dimensões de um problema, esperando favorecer a construção de teorias acerca da temática abordada.

5.2 Perspectivas teóricas da Análise do Discurso

Após sucessivas escolhas para o recorte de um objeto que viabilizasse analisar a lei por um ângulo diferenciado, resolvemos propor um estudo de caso junto aos profissionais de educação de uma instituição escolar privada buscando analisar os discursos – entendidos nessa proposta como "uma das instâncias em que a materialidade ideológica se concretiza, isto é, é um dos aspectos materiais da 'existência material' das ideologias. (BRANDÃO, 2004, p. 46)

Assim, dentro de uma investigação que traz à tona a problemática ideológica sobre as relações étnico-raciais brasileiras, bem como a relevância do papel do educador como intelectual orgânico no âmbito da luta antirracismo, a análise do discurso dos educadores que participarão dessa pesquisa terá como base referencial o perfil que acreditamos ser compatível com um trabalho comprometido com a luta por igualdade racial, desenvolvido no quarto capítulo. Por essa via de reflexão observaremos também o quanto as marcas discursivas nos permitirão identificar alinhamentos com os fundamentos e as propostas das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais, bem como o envolvimento orgânico desses profissionais com a dinâmica sócio-político-racial do seu tempo, ao se interligarem a um projeto de educação antirracista.

A organicidade que esperamos desses educadores enquanto intelectuais orgânicos no âmbito da luta antirracismo está vinculada à ideia de um sujeito político que opera em sua profissão com base em um novo princípio educativo que é consequência de uma conexão com o mundo, com as organizações políticas e culturais do seu tempo, e ao se posicionarem ativamente diante de toda essa trama relacionada às desigualdades, se interligarão ao projeto global da sociedade na busca por interferir nas complexas questões sociorraciais.

> Ao desvendar as contradições na sociedade e ao socializar o poder, os intelectuais populares por um lado subvertem a concepção de dominação, de autoritarismo e de burocratismo, e, por outro, criam uma nova concepção de política fundada sobre o conceito de hegemonia, de democracia, de 'dirigentes' de uma nova civilização. (SEMERARO, 2006, p. 136)

Na perspectiva da análise que nos propusemos fazer, o discurso é visto como formação ideológica em um jogo de várias vozes cruzadas, complementares, concorrentes

e contraditórias que poderá deixar marcas sobre como os enunciados e os temas circulam em um movimento dialógico, quem os assume e de que lugar, uma vez que os discursos sobre as relações raciais brasileiras podem provir de fontes diversas, sejam elas contraditórias ou coniventes com a legislação em vigor.

Os sujeitos envolvidos nessa investigação, aqui considerados essencialmente históricos e ideológicos, cujas falas serão produzidas a partir de um determinado lugar, representando um determinado tempo histórico e um espaço social, serão os educadores membros da equipe técnica pedagógica e docente de uma instituição de ensino privado no município do Rio de Janeiro, onde por meio de entrevistas e preenchimento de questionários irão construir seus discursos em torno do que acreditam ser os pressupostos que constituem a educação das relações étnico-raciais.

Na perspectiva dos estudos sobre o discurso, de acordo com Brandão, o sujeito[54] já não é observado em sua subjetividade, pois essa se dá num contexto das trocas o tornando um sujeito intersubjetivo. Esse sujeito que enuncia tornar-se a peça central para a análise dentro de sua complexa constituição, enquanto ser atravessado por interdiscursos, ou seja, a interação de diversos outros discursos com quem determinado discurso se opõe ou concorda. Nessa dinâmica, o enunciado que nos chegará estará imerso do contexto social de outros enunciadores que ao mesmo tempo se insere e se vincula a um novo contexto enunciativo.

Assim, é importante salientar que os sujeitos constroem sua identidade na interação com o outro, e o espaço dessa interação será o discurso produzido na ocasião das entrevistas com o corpo técnico pedagógico e na aplicação dos questionários com o corpo docente.

Nessa proposta, a entrevista não será considerada apenas como um *corpus* de análise, mas sim, um campo de circulação de determinado discurso. Será compreendida como um dispositivo enunciativo de produção de textos, situada sócio historicamente a partir de uma ótica discursiva, que nos possibilitará "acesso a uma dada ordem de saberes,

---

[54] Sujeito: na perspectiva da análise do discurso, a noção de sujeito deixa de ser uma noção idealista, imanente; o sujeito da linguagem não é " o sujeito em si, mas tal como existe socialmente, interpelado pela ideologia. Dessa forma, o sujeito não é a origem, a fonte absoluta do sentido, porque na sua fala outras falas se dizem. Para Pêcheux, "a ilusão discursiva, do sujeito consiste em pensar que é " ele a fonte, a origem do sentido do que diz". (BRANDÃO, 2004)

dispositivos que impulsiona os sujeitos a produzirem textos. ” (ROCHA, DAHER.; SANT’ANNA, 2004, p. 16) Nesse diálogo travado entre entrevistado e entrevistador acreditamos resultar em um espaço discursivo cujo texto será co-construído por ambos envolvidos no processo.

Para essa empreitada, nos favoreceremos dos referenciais teóricos da disciplina da Análise do Discurso francesa, acostumada a reunir reflexões sobre o texto e a história voltando-se “para o ‘exterior’ linguístico, procurando apreender como no linguístico inscrevem-se as condições sócio históricas de produção ” (BRANDÃO, 2004, p. 103)

A disciplina de análise do discurso se constitui em uma alternativa de análise com certo alargamento teórico que propõe o entendimento de um plano discursivo que articule linguagem e sociedade, entremeado pelo contexto ideológico.

As discussões teóricas trazidas acerca dos estudos do discurso contribuem teórica e epistemologicamente para refletirmos sobre as concepções que dialogam com o uso da linguagem como prática social, bem como, com a heterogeneidade enunciativa na produção dos sentidos, além da noção das condições de produção em contextos discursivos.

Dialogando com o jogo entre o significado e o significante das palavras, nessa perspectiva de estudos do discurso, somos conduzidos a ampliar a análise ao seu contexto social de produção, pois, diferente da definição do dicionário, as palavras que ali se apresentam como um fonema ou um grupo de fonemas dotados de significações, para não dizer letras “fechadas” a um sentido determinado, quando inserida num contexto de discurso se tornam vivas e ganham novos sentidos.

Nesse sentido, a linguagem não pode ser analisada apenas de um ponto de vista discursivo, mas um espaço de articulação entre a linguagem e a sociedade, já que, não se dissocia da interação social. De acordo com Rocha e Deusdará (2005) “Pêcheux formula a necessidade de perceber o ideológico como elemento constituinte da realidade linguística. Inaugura, com isso, a possibilidade de observar a relação entre o discursivo e o chamado ‘extra-discursivo’. ” (ROCHA; DEUSDARÁ, 2005, p. 319)

Nessa perspectiva, dois conceitos são nucleares: o de ideologia e o de discurso, sob a influência dos teóricos Althusser e Foucault no trabalho de Pêcheux, um dos estudiosos mais profícuos da AD.

Dentre as contribuições de Foucault, (Brandão, 2004) destaca que a concepção de discurso precisa ser analisada "como um jogo estratégico de ação e reação, de pergunta e resposta, de dominação e de esquiva e também como luta". (BRANDÃO, 2004, p. 37), dado que no discurso saber e poder se articulam: uma vez que quem fala, fala de algum lugar reconhecido institucionalmente.

Pêcheux afirma que, ao elaborar as bases de uma teoria materialista do discurso, inscreve o processo discursivo em uma relação ideológica de classes, que podem se caracterizar pelo afrontamento de posições políticas e ideológicas organizadas de forma a entreter entre si relações de aliança, de antagonismo ou de dominação. (BRANDÃO, 2004) E nessa perspectiva, o processo discursivo é produção de sentido e o discurso passa a ser o espaço em que emergem as significações. Nesse caminho, ao analisarmos o discurso articulado com a ideologia, esse deve ser entendido como lugar específico da constituição dos sentidos, ou seja, é a formação discursiva[55], juntamente com a condição de produção[56] e a formação ideológica[57].

> A partir do pressuposto de que o discurso "materializa o contato entre o ideológico e o linguístico no sentido de que ele representa no interior da língua os efeitos das contradições ideológicas" (Courtine, 1982, p. 240), o desafio a que a análise do discurso se propõe é o de realizar leituras críticas e reflexivas que não reduzam o discurso a analises de aspectos puramente linguísticos nem o dissolvam num trabalho histórico sobre a ideologia. Ela opera com o conceito de ideologia que envolve o princípio da contradição que está na base das relações de grupos sociais, cujas ideias entram em confronto, numa correlação de forças; considera também as noções de interpelação/assujeitamento e de aparelhos ideológicos de Estado que governam, regulam essas relações. (BRANDÃO, 2004, p. 103)

De acordo com a autora "a AD nasceu tendo como base a interdisciplinaridade, pois ela era preocupação não só de linguistas como de historiadores e de alguns

---

[55] De acordo com Foucault a formação discursiva é vista como "um "espaço de dissenções múltiplas" em que atuam oposições (a contradição entre a unidade e a diversidade, entre a coerência e a heterogeneidade), cujos níveis e papéis devem ser descritos não com o objetivo de nivelá-las ou pacificá-las em formas gerais de pensamento, mas de demarcar "o ponto em que elas se constituem, de definir a forma que assumem, as relações que têm entre si e o domínio que elas comandam" (BRANDÃO, 2004, p. 51)

[56] Condições de produção constituem a instância verbal de produção do discurso: o contexto histórico-social, os interlocutores, o lugar de onde falam e a imagem que fazem de si, do outro e do referente. (BRANDÃO, 2004)

[57] Formação ideológica é constituída por um conjunto complexo de atitudes e representações que não são nem individuais, nem universais, mas dizem respeito, mais ou menos diretamente, as posições de classe em conflito umas com as outras (HAROCHE et al.). Cada formação ideológica pode compreender várias formações discursivas interligadas. (BRANDÃO, 2004)

psicólogos" (BRANDÃO, 2004, p. 16). A Análise do discurso estabelece uma relação entre o locutor[58], seu enunciado e o mundo. E também destaca a relevância do caráter ideológico do signo linguístico, e do funcionamento significante da linguagem que é o lugar onde se dá a materialidade. Afirma ainda que "o ponto de articulação dos processos ideológicos e dos fenômenos linguísticos é, portanto, o discurso. " (BRANDÃO, 2004, p. 11)

> A linguagem enquanto discurso não constitui um universo de signos que serve apenas como instrumento de comunicação ou suporte de pensamento; a linguagem enquanto discurso é interação, e um modo de produção social; ela não é neutra, inocente e nem natural, por isso o lugar privilegiado de manifestação da ideologia. (BRANDÃO, 2004, p. 11)

A linguagem vista como um lugar de conflito e confronto ideológico deve ser estudada a partir das suas condições de produção imersa no interior da sociedade onde os processos históricos-sociais se constituem. E nessa perspectiva, para o estudo da língua é necessário que o enfoque seja a articulação do linguístico e do social, buscando as relações que vinculam a linguagem à ideologia.

Nessa proposta, em que o cenário da investigação é a instituição escolar privada e os sujeitos são intelectuais contratados para prestação de serviços educacionais, será necessário considerar as dimensões que envolverão seus discursos, pois esse espaço delimitará fortemente o ato de enunciar. Outra dimensão que deverá ser observada na análise serão os embates históricos e sociais cristalizados nos discursos desses sujeitos sociais. Dessa forma, a linguagem passa a ser considerada como um fenômeno ideológico que se "manifesta através de uma competência socioideológica". (BRANDÃO, 2004, p. 17)

Nessa perspectiva é preciso atentar que no jogo enunciativo, os enunciados não são livres, neutros ou independentes, mas estão sempre fazendo parte de um conjunto e desempenhando um certo papel que apoia ou se distingue de outros.

---

[58] Locutor: e uma função enunciativa que o sujeito falante exerce e, através da qual se representa como eu no discurso. É o ser apresentado como responsável pelo dizer, mas não é um ser no mundo, pois se trata de uma ficção discursiva. (BRANDÃO, 2004)

Será importante ter em vista que os protagonistas do discurso devem ser vistos como a representação de lugares determinados na estrutura de uma formação social, e sendo assim:

> No interior de uma instituição escolar há 'o lugar' do diretor, do professor, do aluno, cada um marcado por propriedades referenciais. No discurso, as relações entre esses lugares objetivamente definíveis, acham-se representadas por uma série de 'formações imaginárias' que designam o lugar que destinador e destinatário atribuem a si mesmo e ao outro, a imagem que eles fazem de seu próprio lugar e do lugar do outro. Dessa forma, em todo processo discursivo, o emissor pode antecipar as representações do receptor e, de acordo com essa antevisão do 'imaginário' do outro, fundar estratégias de discurso. (BRANDÃO, 2004, p. 44,)

Baseado em Bakhtin, o professor e linguista Fiorin afirma que, "não se produzem enunciados fora das esferas de ações, o que significa que eles são determinados pelas condições específicas e pelas finalidades de cada esfera. Essas esferas de ação ocasionam o aparecimento de certo tipos de enunciados. " (FIORIN, 2006, p. 61)

O autor destaca ainda que nas teorias de Bakhtin, os conceitos de individual e social não são estanques, e afirma que "a maioria absoluta das opiniões dos indivíduos é social" (2006, p. 27), e que todo enunciado é dirigido a mais de um destinatário, não necessariamente a um destinatário imediato, mas também a um superdestinatário, cuja identidade poderá variar de grupo social, de época e de lugar, concluindo que "na medida em que toda réplica, mesmo de uma conversação cotidiana, dirige-se a um superdestinatário, os enunciados são sociais" (FIORIN, 2006, p. 27).

> As relações dialógicas tanto podem ser contratuais ou polêmicas, de divergência ou convergência, de aceitação ou de recusa, de acordo ou desacordo, de entendimento ou de desinteligência, de avença ou de desavença, de conciliação ou de luta, de concerto ou de desconcerto. (FIORIN, 2006, p. 24)

Com base no pensamento de Bakhtin, observamos que as vozes de um discurso estão submetidas a relações de poder, além da ausência de neutralidade nas dinâmicas das vozes, pois o discurso possui sempre uma dimensão política. Assim, o discurso ajuda na compreensão do mundo por ser uma ação que intervém na realidade, produzindo efeitos para além de ideológicos.

A partir dessas perspectivas, buscaremos fazer aflorar as divergências ou as convergências na materialidade linguística discursiva a respeito da educação das relações

étnico-raciais, possibilitando captar as relações de antagonismo, de aliança, de dissimulação, de absorção que se processarão nas diferentes formações discursivas.

É relevante que atentemos para os significados dos signos que envolvem sempre dimensões valorativas, uma vez que, vivemos e somos atravessados por linguagens, signos e significados carregados de diversos valores. E segundo Faraco (2009): "a relação do nosso dizer com as coisas (em sentido amplo do termo) nunca é direta, mas se dá sempre obliquamente: nossas palavras não tocam as coisas, mas penetram na camada de discursos sociais que recobrem as coisas. " (FARACO, 2009, p. 49)

Para o êxito do uso dos referenciais teóricos que dialogam com a Análise do Discurso será importante atentarmos aos mecanismos de reprodução dos discursos e diante da contextualização dos fatos, recuperar o lugar e os diversos contextos que constituem os enunciados, na busca por estabelecer paradigmas que possibilitarão maior aproximação com as questões que envolvem a prática da lei.

5.3 Característica da Instituição

Um dos critérios para a seleção da unidade de ensino foi a sua localização e o perfil socioeconômico do seu público alvo. Ao escolher trabalhar com uma instituição que representasse o universo de escolas privadas optamos por selecionar uma unidade situada em uma região valorizada da zona norte do município do Rio de Janeiro, cujos preços da mensalidade atraíssem uma clientela diferenciada daquelas que, geralmente frequentam as instituições públicas, buscando compreender, entre outras coisas, se pode haver interferências de natureza ideológica que perpassem as questões raça e classe para implementação da educação das relações étnico-raciais no ensino privado.

A instituição de ensino privado selecionada será nomeada nesse trabalho como "Colégio Tradições", situada na região metropolitana do município do Rio de Janeiro, pertencente à XIII– Região Administrativa, no bairro do Méier. A nível estadual é subordinada à Regional Metropolitana III da SEEDUC-RJ[59], que é responsável pela

[59] SEEDUC. Secretaria de Estado e Educação do Rio de Janeiro.

autorização e acompanhamento da oferta do Ensino Fundamental e Médio nessa região, e para oferta da Educação Infantil é autorizado e acompanhado pela Coordenadoria Regional de Educação – 3ª CRE do Município do Rio de Janeiro.

A região do Méier possui características urbanísticas distintas, onde se situam uma estação ferroviária e um centro comercial popular entre ruas que abrigam imóveis economicamente valorizados. De acordo com o site "O portal da Cidade Maravilhosa"[60], o Méier é o décimo sétimo bairro carioca com o IDH, de 0,931, sendo um dos mais valorizados da Zona Norte, só perdendo para o Jardim Guanabara, na Ilha do Governador, (IDH 0,962), Maracanã (IDH 0,944) e o Grajaú (0,938).

Localizado entre os bairros de Lins de Vasconcelos, Engenho de Dentro, Cachambi, Engenho Novo e Todos os Santos, foi o bairro a situar o primeiro shopping do Brasil, inaugurado em 1963. (Portal da Cidade Maravilhosa)

Hoje possui campus de universidades, diversas escolas estaduais, municipais, particulares e confessionais, algumas quase centenárias. Há diversos cursos de idiomas, academias de dança, clubes de esporte, o Centro Cultural João Nogueira, mais conhecido como Imperator, com cinemas e sala para exposições, show e teatro.

No mês de abril de 2016 chegamos à unidade de ensino para apresentar a pesquisa e solicitar autorização para realizá-la. Recebidos pela diretora da escola fomos autorizados, e após recebermos os documentos necessários pela nossa instituição de ensino CEFET-RJ, entregamos uma carta de anuência solicitando autorização para coleta de dados que foi devolvida assinada pela direção. Desde então, fomos recebidos cordialmente pela direção da escola que nos concedeu a oportunidade de mantermos conversas informais acerca do histórico da instituição de ensino.

O colégio é considerado tradicional no bairro do Méier devido aos mais de 80 anos de atuação na área de educação. Embora também possua autorização para atuar com cursos técnicos, atualmente oferta somente da Educação Infantil ao Ensino Médio regular. Um dos destaques em sua campanha publicitária no site institucional é a oferta de uma

---

[60] Disponível em: http://www.oriodejaneiro.com/meier-htm/ Acesso:

educação bilíngue, e a ilustração do uso de equipamentos tecnológicos como ferramenta em sala de aula, desde a educação infantil.

De acordo com o relato da direção em conversa informal sobre a decadência socioeconômica do bairro, deflagrada em estudos sobre as características financeiras de sua comunidade, a instituição vem trabalhando com uma proposta de fortalecimento de valores através da preservação das tradições e identidade do bairro do Méier. Comenta ainda que, o projeto permanente: "Fortalecendo Valores", além de favorecer eventos como encontro de ex-alunos, promove comemorações de aniversário do colégio com a celebração de uma tradicional missa comemorativa, ainda que se intitulem uma instituição laica. O projeto permanente também está vinculado aos temas propostos anualmente pelo PEA[61] - O Programa de Escolas Associadas da UNESCO.

A escola possui o diferencial de fornecer a disciplina de xadrez, que faz parte da matriz curricular com dois tempos semanais, o ensino do Mandarim para Educação Infantil e fornece atividades extracurriculares, terceirizadas como: ballet e capoeira. Possui também parceria com o Instituto Brasileiro de Medicina de Reabilitação –IBMR ofertando um trabalho de robótica.

Nela existe uma política de descontos para aqueles que demostram necessidades financeiras, e um sistema de bolsas de estudos para o Ensino Médio, voltadas para alunos oriundos de escolas públicas em um sistema de méritos apurados via desempenho de notas e entrevista com seus familiares.

Sobre o sistema de inclusão de alunos bolsistas, a direção da escola exaltou em diversas oportunidades a conquista pelo entrosamento entre discentes de classes diferentes, já que atualmente ela percebe que esses alunos, ao contrário de outrora, se sentem mais à vontade nas dependências da escola, e já não sentem vergonha de sua condição social. Segundo a direção, hoje ela observa que esses alunos são mais aceitos pelos não-bolsistas chegando a serem eleitos como representantes de turma. Relata ainda

---

[61] O objetivo fundamental do PEA é criar uma rede internacional de escolas que trabalhem pela ideia da cultura da paz. Por isso, o Programa consiste, basicamente, no estímulo a projetos ligados a um tema central, que é o Ano Internacional proposto pela Unesco, ou simplesmente dirigidos à ampliação da consciência de cidadania. Fonte: http://www.peaunesco.com.br/

mudança em situações que eram incômodas do passado em torno do almoço, uma vez que muitos bolsistas em dias de atividades em dois turnos ficavam constrangidos de trazer comida para a escola, e hoje, alguns dos não bolsistas vêm trazendo marmita para o almoço.

Há alguns anos houve alterações nos atos constitutivos da entidade mantenedora onde uma rede internacional de escola passou a fazer parte do quadro de dirigentes, embora o nome da instituição tenha estrategicamente permanecido o mesmo, dada a tradição do seu nome no bairro. Entretanto, algumas das bases pedagógicas da rede foram agregadas a essa unidade de ensino.

Atualmente, a escola possui aproximadamente 420 alunos matriculados, e conta com uma equipe pedagógica composta por 5 profissionais, sendo: 01 coordenador pedagógico e 01 coordenador de atendimento na Educação Infantil; 01 coordenador pedagógico de Ensino Fundamental I, 01 Coordenador pedagógico de Ensino Fundamental II e Médio e 01 coordenador de atendimento Ensino Fundamental I, II e Médio.

A equipe docente é composta por 56 profissionais, sendo 12 no segmento Educação Infantil, 7 no Ensino Fundamental I, 37 no Ensino Fundamental II e Médio, distribuídos em 8 turmas de Educação Infantil, 7 turmas de Ensino Fundamental I, 4 turmas de Ensino Fundamental II, 3 turmas de Ensino Médio.

Para realizar uma visita ao prédio matriz que está em uso desde o ano de 1996, saímos da sala da direção acompanhados pelo porteiro da escola que possui 48 anos como profissional desta instituição, e subimos ao 4º andar do prédio por um elevador antigo, que só é utilizado por alunos em casos excepcionais. Nesse andar estão situadas: sala de memórias, de artes, de xadrez, de suporte técnico, um laboratório de ciências, um auditório e banheiros destinados aos alunos, e outro para os profissionais. Nos murais do andar observamos a exposição de fotografias sobre a comemoração dos 50 anos da escola.

Descendo para o 3º andar do prédio pelo acesso das escadas, observou-se: 07 salas de aula, de informática, de atendimento, de coordenação pedagógica. Há banheiros para os alunos e funcionários, murais nas paredes e no corredor fica uma mesa destinada ao inspetor de corredor.

No 2º andar observamos: 07 salas de aula, de música, de apoio, de coordenação pedagógica, de reuniões, de professores. Há banheiros para os alunos e funcionários, murais nas paredes e no corredor fica uma mesa destinada ao inspetor de corredor. Em todas as salas de aula observadas durante essa visita observamos a presença de ar-condicionado, além de equipamentos de projeção.

Chegando novamente ao térreo observamos haver um laboratório de química, sala de depósito, copa, banheiros, reprografia e o pátio, além da parte administrativa da escola como secretaria, direção, financeiro, recepção e portaria para acesso de alunos. O pátio possui uma região descoberta e outra coberta, com mesas, cadeiras, cantina (terceirizada), mesa de ping-pong e lixeiras recicláveis. Ao lado do pátio há uma quadra poliesportiva e acesso ao prédio anexo que possui uma sala de arquivos, um vestiário para funcionários e no 2º andar existe uma biblioteca com 3 computadores disponíveis para consulta.

Esse prédio, considerado a matriz da escola, abriga o ensino fundamental I, II e médio nos turnos da manhã e tarde. Na mesma rua, mas em outra numeração, há um outro prédio destinado exclusivamente à oferta da Educação Infantil com a opção de um sistema integral.

Em visita ao prédio da educação infantil, acompanhados agora pela coordenadora pedagógica do segmento, observamos que no térreo estão situados uma recepção, sala de coordenação, sala de material, de brinquedos com televisão, banheiros para professores. No pátio interno há murais, bebedouro com adaptação para criança, vestiário para funcionários, acesso ao refeitório, sala do berçário, maternal 1 e 2, sala de depósito, banheiros adaptados para crianças pequenas, e escadas para acesso aos andares do prédio.

No 2º andar há as salas destinadas ao pré-escolar I e II, 03 salas destinadas para o uso dos alunos que ficam no sistema integral, banheiros adaptados, mesa para inspetor de corredor. No 3º andar há um salão para educação física e atividades de psicomotricidade, sala de depósito, sala de leitura, de artes plásticas, e de música.

De acordo com informações pesquisadas no site da instituição e confirmadas posteriormente pela direção em conversa informal, a escola é associada da UNESCO, comprometendo-se através de seus planos pedagógicos a desenvolver a cooperação e a solidariedade entre as nações como alicerce da paz mundial.

Na recepção do prédio matriz há uma placa na parede informando que a escola faz parte da UNO Internacional e a direção informa que a instituição adotou esse projeto que fornece todo material didático através de uma plataforma virtual bastante diversificada e que viabiliza a capacitação dos profissionais para o manejo do trabalho com os alunos.

Em pesquisa ao site do Projeto UNO Internacional vemos que é composto por dois programas fundamentais: Programa Curricular e Educação Bilíngue, estruturado a partir de suportes de digitalização, formação e avaliação. De acordo com o site da UNO:

> O UNO Internacional – ou UNOi – é uma iniciativa que surgiu a partir das necessidades educativas do mundo de hoje. No UNOi estudamos, discutimos e integramos as melhores propostas da comunidade educativa internacional para sugerir e descobrir caminhos inovadores para as escolas parceiras. Nosso objetivo é promover uma mudança estrutural nas escolas, unindo discussões sobre os princípios da educação do século XXI ao que existe de mais avançado em pedagogia, tecnologia, conteúdos, educação bilíngue, avaliação e formação continuada do corpo docente.[62]

No site da UNO vemos que a plataforma gerencia a digitalização da escola para criação de ambientes digital e colaborativo. Possui cursos de formação pensando no desenvolvimento de competências dos gestores, professores e pais por meio de ações intraescolares, interescolares e digitais, e realiza um processo de avaliação diagnóstica da situação da escola em relação aos objetivos que gostaria de atingir em eficiência educacional e administrativa. Além de avaliar, desenvolve na escola um estudo pormenorizado para definição de plano de ação.

No seu programa curricular possui além dos conteúdos conceituais, propostas de atividades que contemplam diversas linguagens, mobilizam o raciocínio e as atitudes investigativas.

Dentre os diversos programas e projetos da Plataforma informados pelo site, tais como “Programa de Desenvolvimento de Habilidades”, “Meus Projetos” que dialoga com os cinco pilares da educação da Unesco, projeto “Eu tenho atitude Sustentável”, também encontramos um projeto chamado “África: celebração de sua cultura”, onde destacam que:

---

[62] Site UNO INTENACIONAL: http://br.unoi.com/programas-e-processos/

> Tem como objetivo valorizar as diversas culturas africanas e suas contribuições para a formação da identidade brasileira. O projeto mostra a África em perspectiva positiva, vai além do exotismo e dos estereótipos, e aborda os temas pertinentes a partir de vivências e práticas culturais.[63]

Junto à matéria sobre o projeto África, há disponível um vídeo que aborda com maiores detalhes a concepção do projeto e as motivações para a escolha de um recorte cultural por parte da instituição, além da fala do designer gráfico que produziu as ilustrações do projeto que é 100% digital. O mesmo se intitula membro do movimento negro de São Paulo e menciona a obrigatoriedade da temática por vias da lei 10.639/03.

Além de diversos recursos digitais, aplicativos e equipamentos está disponível no site uma proposta de currículo para cada segmento que, segundo informam, estão baseadas nos referenciais curriculares nacionais.

Em virtude do tempo escasso diante das minhas atividades profissionais e acadêmicas que inviabilizariam a realização do convite a participação da pesquisa aos 56 docentes que atuam em horários diversificados na instituição, em reunião de apresentação da pesquisa mobilizada pela direção da escola junto aos coordenadores, chegamos a um consenso que os mesmos poderiam ser intermediários desse convite, fazendo chegar os questionários a sua equipe de profissionais por segmento. Ainda na reunião, todos os presentes concordaram em fazer parte da etapa de entrevistas da pesquisa.

Após agendamento com a equipe de coordenação, no mês de maio de 2016 foi dado início aos encontros presenciais para as entrevistas individuais com todos os seus membros. Antes do início dos encontros foram entregues nas mãos de cada coordenador dos segmentos para posterior distribuição 56 kits contendo uma carta do pesquisador para o docente identificando a pesquisadora e o programa de mestrado que faz parte, apresentando os objetivos da pesquisa, uma breve explicação sobre o questionário, contatos para o caso de dúvidas e agradecimento pela participação, além de um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido junto ao questionário com 27 questões.

---

[63] Disponível em: http://br.unoi.com/programa-e-processo/curriculo/programas-e-projetos/

Durante os meses de maio e junho mantivemos contato via e-mail com os coordenadores responsáveis por intermediar o processo, após afirmarem que todos os docentes receberam o kit. Apesar do caráter voluntário do preenchimento do questionário, nos surpreendemos com a baixa adesão dos docentes que aceitaram participar da pesquisa, pois dos 56 docentes das diversas disciplinas, apenas 13 preencheram os questionários, 09 devolveram em branco, e 34 não retornaram.

No Ensino Fundamental I tivemos apenas o preenchimento do questionário por parte de 01 docente da disciplina de Língua Espanhola que também informa lecionar no Ensino Fundamental II e Médio. Tivemos também 02 questionários preenchidos por docentes da Educação Infantil, 05 do Ensino Fundamental II e Médio, 01 do Ensino fundamental I, II e Médio, 02 que são somente do Ensino Fundamental II, 02 que são somente do Ensino Médio e 01 que não informou o segmento que pertence.

No caso daqueles que lecionam em disciplinas do Ensino Fundamental II e Médio, tivemos a seguintes informações: 01 é de Filosofia, 03 de Matemática, 01 de Língua Portuguesa, 02 de Biologia, 01 de Espanhol, 02 não informaram a disciplina, embora tenham informado que são do Ensino Fundamental II e Médio e 01 não informou nem o segmento, nem a disciplina. No caso da Educação Infantil, 01 docente revelou ser do pré-escolar I e II e o outro da disciplina de Inglês.

Além dessas informações, na parte do questionário destinada à identificação dos respondentes, pudemos observar que 08 se declararam do sexo feminino, 04 do masculino e 01 não se identificou. Desse grupo 08 possuem pós-graduação enquanto 05 não. Sobre o tempo de formação para docência variou de 3 anos a 31 anos, e o tempo de docência naquela instituição variou de 01 ano a 22 anos.

No que se refere ao tópico aberto destinado à autodeclaração da cor/ raça, 09 docentes informaram ser brancos, 01 negro, 02 não declararam e 01 declarou-se brasileira. Na questão referente a possuir matrícula no ensino público, dos 13 respondentes, 09 declararam positivamente.

A seguir, tabelas com algumas identificações dos participantes geradas pelos próprios educadores:

Tabela 1 – Entrevista Equipe Técnica Administrativa Pedagógica

Educadores ETAP	Seguimento	Autodeclaração Cor	Sexo	Vínculo público em educação	Conhece a lei
Direção	Geral	Branca	F	Sim	Sim
Coordenação Pedagógica	Educação Infantil	Branca	F	Não	Sim
Coordenação Atendimento	Educação Infantil	Branca	F	Não	Sim
Coordenação Pedagógica	Fundamental 1	Branca	F	Sim	Sim
Coordenação atendimento	Fundamental e Médio	Branca	F	Não	Sim
Coordenação pedagógica	Fundamental 2 e Médio	Branco	M	Sim	Sim

Tabela 2 – Questionário Corpo Docente

Educadores Corpo Docente	Disciplina	Identificação (autodeclação) Cor/Raça	Sexo	Vínculo público em educação	Conhece a lei 10639/03
Docente 1	Português/ Literatura	Não identifica	F	Não	Sim
Docente 2	Não informou	Brasileira	M	Sim	Sim
Docente 3	Não informou	Não informou	Não informou	Não informou	Sim
Docente 4	Filosofia	Branca	F	Sim	Sim
Docente 5	Matemática	Branca	M	Sim	Sim
Docente 6	Espanhol	Branco	F	Sim	Sim
Docente 7	Biologia	Branca	F	Sim	Sim
Docente 8	Não informou	Branca	F	Sim	Sim
Docente 9	Matemática	Branca	F	Sim	Sim
Docente 10	Inglês	Negra	F	Não	Sim
Docente 11	Ed. Infantil	Branca	F	Sim	Sim
Docente 12	Matemática	Branca	M	Não	Sim
Docente 13	Biologia	Branca	M	Sim	Sim
Observação I: 09 Questionários foram devolvidos sem preenchimento.					
Observação II: 34 Questionários não retornaram.					

5.4 Procedimento de Análise Discursiva

Na função de confeccionador de uma grande “colcha de montagem reflexiva” em um processo interativo e influenciado por aspectos legais que tem como pano de fundo a

complexidade das relações raciais brasileira, acreditamos ser necessário apresentar um dos instrumentos legais que constituíram a base para elaboração do questionário e do formulário que guiou as entrevistas, que também constituirá base referencial para interpretações dos dados gerados pelos discurso dos intelectuais profissionais da educação no que diz respeito ao seu posicionamento no cumprimento da lei.

Esse instrumento é o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana – PNI DCN ERER, publicado em 2009, durante o governo do então presidente Luiz Inácio Lula da Silva, por órgãos como Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade e Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial e Subsecretaria de Políticas de Ações Afirmativas.

De acordo com o texto do Plano, se constitui em " um documento pedagógico com intuito de orientar e balizar os sistemas de ensino e as instituições correlatas na implementação da lei 10639/03 e 11645/2008. " (PNI DCN ERER, 2009, p. 12)

Esse gênero discursivo[64] desenvolvido por vozes institucionais diversas foi construído em um momento político que contava com a participação de muitas vozes intelectuais com ética da convicção antirracista que à época estavam envolvidos no processo de lutas ideológicas, através da criação de um conjunto de estratégias por meio das quais a conquista da lei pudesse cada vez mais fazer parte fundamental do conjunto das políticas que visam à educação de qualidade como um direito de todos.

No documento somos orientados sobre as atribuições específicas para cada um dos atores responsáveis pela operacionalização colaborativa na implementação da lei, tais como: Sistema de Ensino, Conselho de Educação, Instituições de ensino Público e Privado, Coordenações Pedagógicas, Colegiados e Núcleos de Estudos, Educação Básica e Superior, etc.

Com base nas teorias discursivas que afirmam que todo texto pertence a uma categoria de discurso, entendemos que os textos produzidos em uma sociedade poderão

---

[64] Todo texto pertence a uma categoria de discurso, a um gênero de discurso. (MAINGUENEAU, 2001, p. 59)

ser categorizados em sua imensa variedade na qual sua denominação será retratada a partir de sua heterogeneidade, onde sua categoria variará em função do uso que dela se faz.

> Todo gênero de discurso visa a um certo tipo de modificação da situação da qual participa. Essa finalidade se define ao se responder à questão implícita: "Estamos aqui para dizer ou fazer o quê? "(...) a determinação correta dessa finalidade é indispensável para que o destinatário possa ter um comportamento adequado ao gênero de discurso utilizado. (MAINGUENEAU, 2001, p. 66)

Maingueneau (2001) aponta que as categorias de discurso correspondem às necessidades da vida cotidiana e que, o analista não pode ignorá-la, tão pouco contentar-se com ela. E nesse sentido, observamos que uma das justificativas explícitas no corpo desse documento que é construído com base na lei 10639/03, no Parecer CNE/CP 003/2004 e na Resolução CNE/CP 01/2004, é o fato da adoção da lei ainda não ter se universalizado nos sistemas de ensino, e que, portanto, "há o entendimento de que é necessário fortalecer e institucionalizar essas orientações. " (PNI DCE ERER, 2009, p. 03)

De acordo Maingueneau (2001) "todo gênero de discurso implica um certo lugar e um certo momento. Não se trata de coerções externas, mas de algo constitutivo. " (MAINGUENEAU, 2001, p. 66) E nesse caso, esse gênero se apoia no contexto social de luta ideológica antirracista no âmbito escolar, e tem um texto inseparável de seu modo de existência material. Ele reflete a diversos discursos, associados a vários setores da atividade social, tal como vemos exposto no próprio documento: "O Plano que apresentamos resulta de mobilização e esforços de muitas instituições, como a UNESCO, o CONSED, a UNDIME, de nossos Ministérios e também da contribuição de intelectuais, movimentos sociais e organizações da sociedade civil. " (PNI DCE ERER, 2009, p. 04)

> O Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, documento ora apresentado é resultado das solicitações advindas dos anseios regionais, consubstanciadas no documento Contribuições para a implementação da lei Le 10.639/2003: Proposta de Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana – Lei 10.639/2003, fruto de seis encontros denominados Diálogos Regionais sobre a implementação da Lei 10639/03, do conjunto de ações que o MEC desenvolve, principalmente a partir da fundação da SECAD em 2004, documentos e textos legais sobre o assunto. Cabe aqui registrar e agradecer à UNESCO, à SEPPIR, aos movimentos sociais e ao movimento negro, ao CONSED e à UNDIME, além de intelectuais e militantes da causa antirracista pelo forte empenho com que se dedicaram à tarefa de avaliar e propor estratégias que garantam a mais ampla e efetiva

> implementação das diretrizes contidas nos documentos legais já citados. (PNI DCN ERER, 2009, p. 11)

Embora tenhamos críticas quanto às fragilidades de certos aspectos presentes, não somente no Plano como nos documentos legais que o embasam, principalmente no que diz respeito ao acompanhamento a avaliação da lei em unidades de ensino, tendo em vista que, todas as escolas da educação básica, sejam públicas ou privadas são acompanhadas e avaliadas pela Secretaria Estadual da Educação, conforme estudo elaborado para o curso de especialização em Educação e Relações Raciais pelo Penesb-UFF[65], por hora, interessa-nos evidenciar que, através da parte do documento constituída pelas atribuições específicas a cada ator, para operacionalização e colaboração na implementação da lei, somadas as orientações gerais referentes aos níveis e modalidade de ensino enquanto caminhos para concretização de ações que poderão vir ampliar a qualidade social do ensino oferecido aos nossos discentes.

A lei 10639/03 junto aos instrumentos legais que orientam as instituições educacionais para compreensão do tema, bem como, suas atribuições no que diz respeito à educação das relações étnico-raciais são caminhos oportunos e essenciais para esclarecer o que, muitas vezes, os cursos de formação docente ainda não fornecem no caminho de conscientização para a temática. A leitura atenta e reflexiva a esses instrumentos, agregada a outros materiais que possam subsidiar o tema poderão abrir caminhos para posturas que tornem a escola um núcleo de resistência e um abrigo contra a violência racial, no caminho da superação do racismo tanto no âmbito escolar, e, consequentemente, da sociedade como um todo.

De acordo com Matilde Ribeiro, à época, Ministra Chefe da Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial:

> A educação constitui-se um dos principais ativos e mecanismos de transformação de um povo e é papel da escola, de forma democrática e comprometida com a promoção do ser humano na sua integralidade, estimular a formação de valores, hábitos e comportamentos que respeitem as diferenças e as características próprias de grupos e minorias. Assim, a educação é essencial no processo de formação de qualquer sociedade e abre caminhos para a ampliação da cidadania de um povo. (DCN ERER, 2004, p. 7)

---

[65] ANGELO, Viviane Rodrigues S. Proposta de Plano de Inspeção Escolar da Implementação da Lei nº 10.639/03 como prática de acompanhamento e avaliação de Professores Inspetores Escolar da Secretaria de Estado e Educação do Rio de Janeiro. Niterói, 2015.

Diante das profundas desigualdades que assolam a educação básica especificamente no campo das relações étnico-raciais, pois sabemos que processos discriminatórios operam nos sistemas de ensino penalizando crianças, adolescentes e adultos negros, entendemos que a escola possui um papel preponderante para eliminação das discriminações e para emancipação dos grupos discriminados, quando se propõe a proporcionar acesso aos conhecimentos científicos e a registros culturais diferenciados, buscando à conquista de racionalidade que rege as relações sociais e raciais brasileira.

Nessa perspectiva, acreditamos que aquelas instituições que empenham suas atividades com base em documentos pedagógicos como PNI DCN ERER poderão abrir caminhos "para construção de uma escola plural, democrática, de qualidade, que combata o preconceito, o racismo e todas as formas de discriminação, respeitando e valorizando as diferenças que fazem a riqueza de nossa cultura e de nossa sociedade. " (PNI DCN ERER, 2009, p. 13)

Ao fazer uso das orientações e perspectivas desse documento legal como referencias, acreditamos potencializar nossas observações e análises aos discursos dos educadores que fazem parte da equipe técnica administrativa-pedagógica, e que, para nós, constituem uma das instâncias discursivas mais significativas em todo processo pedagógico, uma vez que possuem o papel de gerenciar, supervisionar e incentivar o cumprimento de uma educação voltada para as relações étnico-raciais, além de sua forte influência junto a ação pedagógica do corpo docente. O questionário aplicado junto ao corpo docente será observado de maneira complementar às análises das entrevistas. Nesse sentido, a partir dos discursos gerados poderemos encontrar pistas sobre os limites e possibilidades da implementação da lei nesse estudo de caso.

No que se refere às atribuições das instituições de ensino informadas no PNI DCN ERER, com base nas leis 10.639/03 e 11.645/08, Resolução CNE/CP 01/2004 e o Parecer CNE/CP 003/2004 recomenda-se ao corpo técnico administrativo-pedagógico:

> a) Reformular ou formular junto à comunidade escolar o seu Projeto Político Pedagógico adequando seu currículo ao ensino da história e cultura afro-brasileira e africana, conforme Parecer CNE/CP 03/2004 e as regulamentações dos seus conselhos de educação, assim como os conteúdos propostos na lei 11.645/08; b) Garantir no Planejamento de Curso dos professores a existência da temática das relações etnicorraciais, de acordo com sua área de conhecimento e o Parecer CNE/CP 03/2004; (...) d) Estimular estudos sobre Educação das Relações Etnicorraciais e História e Cultura Africana e Afro-

> brasileira, proporcionando condições para que professores, gestores e funcionários de apoio participem de atividades de formação continuada e/ ou formem grupos de estudos sobre a temática. (PNI DCN ERER, 2009, p. 38)

Dentre as demais recomendações do documento voltadas a ETAP, destacamos as três que, para nós, são as bases fundamentais e norteadoras da ação pedagógica de qualquer escola, por entendermos que a adequação do Projeto Político Pedagógico, do Planejamento do Curso e o estímulo a Formação do Corpo Docente constituem alicerces de uma ação docente que pretenda ser antirracista.

Quando tais ações são assumidas e supervisionadas pela ação de um corpo técnico preparado e politicamente posicionado para atender não só a uma legislação, mas um compromisso ético e histórico com a população negra brasileira, podemos ousar supor que a instituição passou a incorporar uma pedagogia de combate ao racismo.

Abriremos essa sessão de análise com os fragmentos do material gerado nas entrevistas, e que serão apresentados em tabelas para facilitar a leitura e identificação dos sujeitos que participam da cena da enunciação proposta.

Os primeiros fragmentos apresentados serão os materiais gerados pela diretora da escola, tendo em vista sua atuação na hierarquia no interior da escola. Embora a função de diretor escolar tenha se constituído historicamente, como uma função burocrática, pois, em geral, é ele quem responde às instâncias superiores do sistema de ensino (secretarias municipais e estaduais), de acordo com a Deliberação CEE nº 316 que fixa normas para autorização e funcionamento de instituição de ensino, o cargo de direção só poderá ser exercido por sujeitos com a formação em licenciatura plena em pedagogia, curso de pós em administração escolar e/ ou gestão escolar ou curso stricto sensu em Educação.

Com base na legislação, somos levados a entender que tais formações deveriam viabilizar a competência pedagógica e administrativa para o gerenciamento de todo interior da escola, tais como professores e funcionários, na observação se estão executando eficientemente as determinações das secretarias. Desse papel de liderança esperamos a capacidade de gerenciar agregando valores, criando sinergias no grupo de trabalho, harmonizando e estabelecendo parcerias com a comunidade do entorno escolar, com vistas à obtenção de metas previamente definidas.

De acordo com o discurso construído pela educadora no cargo de direção com 43 anos de formação em Pedagogia, especialização em nível de pós-graduação e há 3 anos à frente da gestão dessa escola, sobre a lei 10639/03, temos:

Fragmento 1

Pesquisadora	
1	No ano de 2003, a lei federal nº 10.639 alterou a Lei de
2	Diretrizes de Bases da educação nº 9.394 de 2006, incluindo no
3	currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da
4	temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras
5	providências. Você conhece essa lei?
Direção	
6	Conhecemos. No primeiro momento nós fizemos uma reunião
7	com os professores, e em comum acordo, coordenadores e
8	professores, nós incluímos isso, éh primeiro fizemos um
9	projeto pra que também a comunidade tivesse conhecimento
10	disso. E trabalhamos assim, focados né, fizemos o projeto
11	África, e tal, "papapa", e só que depois desse primeiro
12	momento que era a divulgação dessa lei e o porquê dessa lei
13	né, nós começamos a implantá-la naquelas disciplinas em que
14	os professores, éh gostariam, e tinham margem para abordar
15	isso. Porque num primeiro momento a lei abordou que a gente
26	podia trabalhar isso com literatura, né, ou história, uma coisa
17	especifica assim, mas os próprios professores, daí a de ser
18	interessante a discussão, que outros professores acharam que
19	tinham alguns momentos interessantes pra ser abordado isso,
20	como em geografia, filosofia, sociologia, tá, então a gente
21	acaba desmistificando isso, tirando essa lei como: Ah é
22	obrigado a isso! Como se isso fizesse parte agora de nossa
23	história, quando isso já deveria ser a muito tempo né, então,
24	hoje a gente tem isso já dentro do currículo. Foi uma etapa
25	gradativa tá, a gente foi fazendo assim.
Pesquisadora	
26	Você já teve acesso as Diretrizes Curriculares que se referem a
27	essa lei?
Direção	
28	Sim.
Pesquisadora	
29	Como tomou conhecimento da lei?
Direção	
30	Primeiro porque eu sou uma interessada número 1 em leis
31	(risos) da educação, e elas também foram muito divulgadas né,
32	os meios de comunicação, principalmente ligado a educação.
33	Eu achei até um pouco restrito, devia ser mais amplo isso né. E
34	como a gente sempre mexe no currículo (risos) em função do
35	que está acontecendo, a gente precisou ler, saber de tudo pra
36	poder incluir no currículo né. Porque se não fica só uma falácia
37	né!? Não pega né, a coisa.

Outro fragmento que acreditamos ser relevante para analisar o primeiro, diz respeito à recomendação do PNI DCN ERER quanto à adequação dos conteúdos da lei

no Projeto Político Pedagógico da escola e no planejamento do curso. perguntamos em entrevista à ETAP se:

Fragmento 2

Pesquisadora 1 2 3	Após mais de 10 anos da lei, poderia afirmar já houve alteração curricular para atende aos conteúdos inerentes a lei.
Direção 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13	Olha eu acho que aah, dizer isso, sim que atende ou não atende, eu acho muito forte. Eu acho que tudo tem que ser revisto, porque tem conteúdos antigos (risos) que já fazem parte do currículo há séculos né? Exagerando! E que precisam ser revistos, imagine uma coisa nova! Que foi pensada para um momento de implantação. Eu acho que nós temos que olhar sim, porque devem ter mais coisas a serem acrescentadas. Aquilo foi um *"estartar*" do processo, agora a gente tem que ir aprimorando.

No discurso construído no fragmento 1, linha 1, a educadora não se restringiu a uma resposta individual, pois, optou por responder utilizando o verbo "conhecer" na primeira pessoa do plural, nos fazendo subtender que toda a escola possui esse conhecimento. Tal marca discursiva pode apontar para uma estratégia linguística que pretende alinhar a escola no que tange ao conhecimento e cumprimento da lei, uma vez que faz parte do seu papel gestor a observação do cumprimento e eficiência das determinações legais, junto a sua equipe pedagógica.

Entretanto, em se tratando de uma temática que diz respeito a uma legislação federal que modificou a lei maior da educação nacional brasileira, a LDB, que independente das orientações do PNI DCR ERER que ocorreu 6 anos após a promulgação da lei, geramos pelo menos a expectativa de que na atualidade, passados mais de 13 anos de sua promulgação e com todos os esforços para sua divulgação, que minimamente as escolas tivessem tido um tempo razoável para compreender a relevância social da lei, favorecendo a adequação curricular voltada para a temática proposta, já que a mesma não é facultativa a educação básica.

E nesse sentido, com base nas reflexões a respeito da postura de um intelectual posicionado frente à proposta de reeducação das relações étnico-raciais, ou mesmo de um intelectual orgânico na perspectiva da filosofia da práxis entendemos que não caberia a

uma gestão atualizada e interessada por leis conforme a própria afirmação, responder de forma tão vaga sobre ter ou não realizado as alterações curriculares que atendam a lei 10639/03, como podemos observar no fragmento 2, linha 4 : “Olha eu acho que aah, dizer isso, sim que atende ou não atende, eu acho muito forte. Eu acho que tudo tem que ser revisto, porque tem conteúdos antigos (risos) que já fazem parte do currículo há séculos né? Exagerando!”

Nesse fragmento citado podemos observar que a diretora usa algumas estratégias para proteger a sua própria face, se alinhando a crítica e rindo durante sua fala buscando fazer uma parceria no ato da entrevista.

Vemos através da construção discursiva apresentada acima, analisado em conjunto com o fragmento anterior marcas que evidenciam um discurso contraditório, principalmente quando menciona na linha 5, achar ser “muito forte” afirmar que o Projeto Pedagógico atende à legislação. Todo envolvimento demonstrado com o tema ao responder sobre ter conhecimento da legislação, e quando discursa em terceira pessoa sobre a apresentação da lei aos professores e a comunidade, conforme fragmento 1, linha 6: “ Conhecemos. No primeiro momento nós fizemos uma reunião com os professores, e em comum acordo, coordenadores e professores, nós incluímos isso, éh primeiro fizemos um projeto pra que também a comunidade tivesse conhecimento disso”, se choca com o discurso em primeira pessoa sobre as alterações curriculares para atender aos conteúdos inerentes a lei, conforme fragmento 2, linha 4.

As contradições do discurso que apontamos são analisadas com base na afirmação em ter conhecimento da lei e, principalmente das diretrizes curriculares que traz em seu corpo uma apresentação teórica sobre o tema, além da informação explícita sobre a obrigatoriedade da lei na educação básica, tal como vemos nos trechos destacados no §2 da lei 10.639/03: “Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras.”

Conforme as diretrizes curriculares:

> Cabe às escolas incluir no contexto dos estudos e atividades, que proporciona diariamente, também as contribuições histórico-culturais dos povos indígenas e dos descendentes de asiáticos, além das de raiz africana e européia. É preciso ter clareza que o Art. 26A acrescido à Lei 9.394/1996 provoca bem mais do que inclusão de novos conteúdos, exige que se repensem relações étnico-

> raciais, sociais, pedagógicas, procedimentos de ensino, condições oferecidas para aprendizagem, objetivos tácitos e explícitos da educação oferecida pelas escolas. (DCN ERER, 2004, p. 17)

Acreditamos que tais informações legais deveriam garantir a certeza de que a lei não é facultativa aos professores que "gostariam" ou aos que são "interessados" na abordagem, conforme informa no seu discurso situado no fragmento 2, linha17: "(...) outros professores acharam que tinham alguns momentos interessantes para ser abordado isso, como em geografia, filosofia, sociologia, tá, então a gente acaba desmistificando isso, tirando essa lei como: Ah é obrigado a isso!" Ou seja, ao mesmo tempo em que se coloca enquanto direção, e ao grupo em uma posição de quem estão fazendo além da proposta da lei, se coloca aquém do seu plano de implementação.

O documento das diretrizes curriculares, que se destina entre outras instâncias aos "administradores dos sistemas de ensino, de mantenedoras de estabelecimentos de ensino, aos estabelecimentos de ensino, seus professores e a todos implicados na elaboração, execução, avaliação de programas de interesse educacional, de planos institucionais", (DCN ERER, 2004, p. 10), ao ser publicado em parceria entre o Ministério da Educação e a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial no ano de 2004, garante ao seu público alvo informações privilegiadas sobre os marcos legais e aspectos históricos de maneira a contextualizar a demanda de reparação em sua relevância social.

> O parecer procura oferecer uma resposta, entre outras, na área da educação, à demanda da população afrodescendente, no sentido de políticas de ações afirmativas, isto é, de políticas de reparações, e de reconhecimento e valorização de sua história, cultura, identidade. Trata, ele, de política curricular, fundada em dimensões históricas, sociais, antropológicas oriundas da realidade brasileira, e busca combater o racismo e as discriminações que atingem particularmente os negros. Nesta perspectiva, propõe a divulgação e produção de conhecimentos, a formação de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos orgulhosos de seu pertencimento étnico-racial – descendentes de africanos, povos indígenas, descendentes de europeus, de asiáticos – para interagirem na construção de uma nação democrática, em que todos, igualmente, tenham seus direitos garantidos e sua identidade valorizada. (DCN ERER, 2004, p. 10)

Traçando um paralelo entre o documento e o discurso sobre ter conhecimento da lei e a alteração curricular, fica evidente a contradição entre o que é dito pela direção da escola, pois ora somos informados pelo seu discurso que: "hoje a gente tem isso já dentro do currículo" (...), "a gente precisou ler, saber de tudo pra poder incluir no currículo",

conforme fragmento 1, linha 23, enquanto na pergunta direcionada efetivamente sobre a alteração curricular para atender aos conteúdos da lei o discurso é divergente.

Quando analisamos a posição enunciativa da direção da escola ao interagir discursivamente a respeito da alteração curricular, mesmo sabendo que o foco da pesquisa e da entrevista é a implementação da lei 10639/03 na instituição privada, vemos na sua resposta a temática ser diluída no contexto de outras demandas legais e educacionais que ainda precisam ser incluídas no currículo, como vemos no fragmento 2. Partindo desse trecho, refletimos através do não dito, que a temática não foi privilegiada de maneira específica conforme orientação das Diretrizes Curriculares Nacionais:

> Aos estabelecimentos de ensino está sendo atribuída responsabilidade de acabar com o modo falso e reduzido de tratar a contribuição dos africanos escravizados e de seus descendentes para a construção da nação brasileira; de fiscalizar para que, no seu interior, os alunos negros deixem de sofrer os primeiros e continuados atos de racismo de que são vítimas. Sem dúvida, assumir estas responsabilidades implica compromisso com o entorno sociocultural da escola, da comunidade onde esta se encontra e a que serve, compromisso com a formação de cidadãos atuantes e democráticos, capazes de compreender as relações sociais e étnico-raciais de que participam e ajudam a manter e/ou a reelaborar, capazes de decodificar palavras, fatos e situações a partir de diferentes perspectivas, de desempenhar-se em áreas de competências que lhes permitam continuar e aprofundar estudos em diferentes níveis de formação. (DCN ERER, 2004, p. 18)

Gomes (2009) nos ajuda a refletir sobre esse assunto quando afirma que para se ir além de projetos específicos voltados para diversidade étnico-racial realizados de forma aleatória e descontinuada, será necessário que a lei e suas diretrizes sejam compreendidas dentro do complexo campo das relações raciais. E nesse sentido, isso irá implicar a inserção da questão racial nas metas educacionais do país, na gestão da escola e das práticas pedagógicas e curriculares de forma contundente.

Complementando as informações geradas nos discursos construídos pela direção observamos que dos cinco coordenadores entrevistados, três dos que trabalham nessa unidade de ensino há oito, nove e vinte e cinco anos responderam diretamente não ter havido alterações curriculares para o atendimento da lei, enquanto duas coordenadoras, uma do ensino fundamental 1, e a outra, coordenadora de atendimento do Ensino fundamental e médio, profissionais dessa unidade há dois e vinte nove anos construíram seus discursos de forma confusa e cooperando para a descentralização do tema em suas respostas:

Fragmento 3

Pesquisador 1 2 3	Após mais de 10 anos da lei, você poderia afirmar que já houve alterações curriculares para atender aos conteúdos inerentes a lei?
Coord. Ens. Fund.1 4 5 6	Olha eu acho que a inclusão... você pode até ler, vamos dizer assim, essa parte da lei, que você leu, só pra eu me entreter a ela e não fugir ao assunto.
Pesquisador 7 8 9 10 11	"No ano de 2003, a lei federal 10.639 alterou a Lei de Diretrizes de Bases da educação nº 9.394, incluindo no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e africana", e dá outras providências. "
Coord. Ens. Fund.1 12	E qual foi a pergunta?
Pesquisador 13 14 15	Após mais de 10 anos da lei, você poderia afirmar que já houve alterações curriculares para atender aos conteúdos inerentes a lei?
Coord. Ens. Fund.1 16 17 18 19 20 21	Eu acho que essa pergunta aí dáa margens pra diversas situações, eu acho que, é por exemplo éh, uma lei, eu creio né, que ela... pode ser aberto vários leques né, a partir dali, então essa temática aí, essa parte dessa lei, eu acho que vem de encontro a parte de, até vamos dizer assim, da inclusão do aluno focado inclusive em diferentes aspectos.

Com relação ao discurso gerado pela coordenadora de ensino fundamental 1, a respeito das alterações curriculares, destacados no fragmento 3, linhas 16-21, podemos observar que a educadora se esquivou de se referir ao assunto principal.

No trecho gerado pela coordenação de atendimento do Ensino Fundamental/ Médio para responder à pergunta sobre alterações curriculares conforme primeira pergunta do fragmento 3, temos:

Fragmento 4

Coord. Ens. Fund. e Médio 1 2 3 4 5 6	Olha pra nós, nós sempre praticamos isso, então eu não posso te dizer que efetivamente que tenha ocorrido só em função de uma legislação, eu acho que a escola já vem trabalhando ao longo dos anos esse aspecto com eles, e especificamente, como agora nós estamos nessa década, inclusive focando mais direcionado mesmo pra essa cultura, inclusive nesses

7 8 9	trabalhos que vem sendo colocados pela própria UNO, pela UNO INTERNACIONAL, então já vem fazendo parte do projeto.

É importante ressaltar que durante a geração de dados em entrevistas todos os coordenadores afirmaram conhecer a lei e suas diretrizes que, de maneira contextualizada evidenciam ser essa uma "política curricular", apontando para a necessidade da " formulação de projetos empenhados na valorização da história e cultura dos afro-brasileiros e dos africanos, assim como comprometidos com a de educação de relações étnico-raciais positivas" (DCN ERER, 2004, p. 9). No entanto, quando questionados sobre a alteração curricular, vemos que os discursos se descentralizam do tema principal, onde optam por construir seus discursos de uma maneira genérica. Analisando esses discursos de uma maneira geral refletimos sobre a afirmação contida no PNI DCN ERER sobre a não universalização da lei no sistema de ensino, bem como, sobre o fato da ETAP está desalinhada às recomendações do documento.

Sabemos que o Brasil, ao longo de sua história, no que diz respeito aos aspectos legais, manteve uma postura omissa e permissiva diante da discriminação e do racismo que atinge a população afrodescendente, resultando em um modelo de desenvolvimento bastante excludente. Após um contexto repressor e ditatorial da história brasileira, em 1988 a Constituição brasileira nos chega buscando a efetivação da condição de um Estado democrático de direito com ênfase na cidadania e na dignidade da pessoa humana. Entretanto, o Estado Brasileiro só se posicionou legalmente e especificamente no âmbito da educação frente os dados gerados ao longo do século XX, apontando sobre as desigualdades entre brancos e negros na sociedade, no início do século XXI, a partir da adoção de políticas específicas que revertessem o quadro. (DCN ERER, 2004)

Foi nesse contexto, que no século atual, ao reconhecer as disparidades entre brancos e negros em nossa sociedade, o papel do Estado foi redefinido como propulsor das transformações sociais a partir da "necessidade de intervir de forma positiva, assumindo o compromisso de eliminar as desigualdades raciais, dando importantes passos rumo à afirmação dos direitos humanos básicos e fundamentais da população negra brasileira. " (DCN, 2004, p. 8)

Nesse caminho, entendemos que qualquer discurso que não tenha como meta a promoção da alteração positiva na realidade vivenciada pela população negra rumo a uma sociedade mais democrática, justa e igualitária, em prol de reverter os perversos efeitos de séculos de preconceito, discriminação e racismo, não está em consonância com as medidas adotadas pelo Sistema Nacional de Ensino que também possui atribuições específicas para o cumprimento das exigências legais conferidas aos sistemas de ensino.

Diante da confessa ausência da temática no currículo escolar, e sobretudo, da falta de estímulo ao estudo sobre a Educação das Relações étnico-raciais e história e cultura Africana e Afro-brasileira propiciado pela instituição ao seu corpo docente, refletimos o quanto essa realidade desfavorece a implementação da lei. Dos docentes que preencheram ao questionário, 85% informaram não ter participado de qualquer capacitação que favorecesse a inserção dos conteúdos da lei,

Em observação aos dados gerados pelos participantes através dos questionários vemos que embora 100% dos docentes tenham respondido ter conhecimento da lei e das diretrizes, podemos supor que a ausência da discussão acerca da temática tanto nos documentos institucionais que balizam a sua ação, quanto à postura do corpo técnico em não priorizar a temática em ações de capacitação poderão influenciar na precária implementação da lei, já que segundo os dados, menos de 50% dos docentes informam aplicá-la no seu cotidiano.

A seguir, quadro com dados referentes as respostas geradas em algumas questões possíveis de serem quantificadas, no questionário aplicado ao corpo docente:

Tabela 3 - Dados gerados no questionário com o corpo docente

Questionário aplicado junto ao corpo docente	Sim	Não	Não respondeu
Você aplica a lei?	5	7	1
Você já teve acesso as Diretrizes Curriculares para lei?	10	3	0
O material didático proposto pela escola favorece a inserção dos conteúdos da lei?	5	8	0
Já participou de algum projeto que envolvesse os conteúdos da lei?	2	11	0
Acredita haver relevância na inserção desses conteúdos na educação brasileira?	11	2	0
Participou de capacitação que favorecesse a inserção dos conteúdos da lei?	2	11	0

Existe algum tipo de preconceito nessa unidade escolar?	2	11	0
Já presenciou alguma atitude de preconceito ou discriminação em sala de aula?	2	11	0

Sobre o apoio e estímulo aos estudos relacionados à educação das relações étnico-raciais orientado pelo PNI DCN ERER, observamos com relação ao corpo docente, somente 15% responderam já terem participado de alguma capacitação, mas, nenhuma delas propiciadas por essa instituição. Com relação a ETAP, 100% dos coordenadores e a própria direção responderam nunca terem participado de qualquer capacitação com os conteúdos da lei e as diretrizes curriculares que favorecesse sua prática técnico-pedagógica.

De acordo com as DCN ERER: "cumprir a Lei é, pois, responsabilidade de todos e não apenas do professor em sala de aula. Exige-se, assim, um comprometimento solidário dos vários elos do sistema de ensino brasileiro". (DCN ERER, 2004, p. 26) E como a ETAP é geralmente responsável por organizar ou favorecer a capacitação docente, perguntamos se a escola já oportunizou alguma capacitação que favorecesse a inserção dos conteúdos e as diretrizes curriculares. Dos cinco coordenadores, novamente somente a coordenação pedagógica do ensino fundamental 1, e a coordenação de atendimento do Ensino fundamental/ médio responderam positivamente, através de um discurso confuso e que tenta tirar a temática do centro da resposta:

Fragmento 5

Pesquisador 1 2 3	A escola já ofereceu alguma capacitação que favorecesse a inserção dos conteúdos e as diretrizes curriculares da lei 10.639/03 voltada para o corpo docente?
Coord. Ens. Fund.1 4	Sim.
Pesquisador 5	Em caso positivo, qual foi o tema?
Coord. Ens. Fund.1 6	Éh, até a escolha dos livros paradidáticos...
Pesquisador: 7 8 9	Mas no caso de capacitação, pensando em, em... Eu já percebi que aqui a capacitação é feita basicamente pela plataforma. Você lembra de ter em alguma das missões...
Coord. Ens. Fund.1 10	Também presencial

Pesquisador:	
11	Presenciais também?
12	Você lembra de ter tido nos últimos anos algum, alguma
13	missão ou algum tópico que falasse de alguma abordagem
14	dos conteúdos da lei?
Coord. Ens. Fund.1	
15	Vamos dizer assim, quando a gente pede para os
16	professores escolherem algum livro tá, éh, eles escolhem
17	livros que a gente tem certeza que é importante, éh, focar,
18	éh, para os alunos. Em cima daqueles livros a gente, éh,
19	realiza projetos. Então a capacitação, vamos dizer assim,
20	em si, é, nesse livro aqui a gente vai fazer uma capacitação.
21	Porque cada turma escolhe, aquela professora, muitas das
22	vezes, éh, livros, éh, que percebem que precisa ser
23	trabalhado com aquela turma, ou até mesmo, éh, são livros
24	importantes para serem trabalhados sem mesmo a turma
25	apresentar algum problema ou não, então a partir dali é
26	feito, vamos dizer assim, um trabalho, um projeto e nesse
27	projeto um estudo.

Dado gerado pela Coordenação de Atendimento do Ensino Fundamental e Médio quando foi realizada a mesma pergunta:

Fragmento 6

Coord. Atend. Ens. Fund. e Médio	
1	Eu acho que quando a gente tem um projeto que faz essa
2	abordagem, você já está propiciando um pouco, quer
3	dizer, não está sendo um treinamento específico, mas
4	você está propiciando ao professor é, esse clima de
5	trabalho né, quando tem, inclusive, é dado o recurso
6	porque, o professor poderá ter acesso a plataforma e lá
7	ele vai ter conteúdos específicos que vão abordar essa
8	parte da cultura africana.

Em um primeiro momento observamos haver uma divergência entre os discursos dos membros da ETAP onde uns se posicionam direta e discursivamente negando a ação de capacitação, enquanto outros, através de um discurso confuso tentam escamotear o não cumprimento legal. No segundo momento percebemos um certo descompasso entre as duas profissionais que discursam positivamente sobre a oferta, dentro do que se entende por capacitação docente.

Com base na Lei de Diretrizes e Bases temos no Parágrafo único do artigo 62-A vemos que:

> Garantir-se-á formação continuada para os profissionais a que se refere o caput, no local de trabalho ou em instituições de educação básica e superior, incluindo cursos de educação profissional, cursos superiores de graduação plena ou tecnológicos e de pós-graduação.

Essa garantia da oferta de formação continuada ou atualização para os profissionais, entendida aqui pela oportunidade de atualizar e aprimorar a formação docente, bem como, viabilizar a reflexão sobre a prática favorecendo a problematização e redimensionamento das próprias ações no âmbito pedagógico é reforçada nas recomendações do PNI DCE ERE.

De acordo com o documento onde, a todo momento essa pauta é reforçada como atribuição da ETAP, também nos contempla com a indicação de organizações que poderão auxiliar no plano de atualização docente, bem como na elaboração de materiais dentro da temática aqui abordada. Grupos como Núcleo de Estudos Afro-brasileiros – NEABS's e Grupos correlatos cuja recomendação do documento para eles é "manter permanente diálogo com os Fóruns de Educação e Diversidade Etnicorracial, os Sistemas de Educação, Conselho de Educação, sociedade civil e todas as instancias e entidades que necessitam de ajuda especializada na temática. " (PNI DCE ERE, 2009, p. 44)

Tendo como base as DCN ERER (2004) para análise desses discursos, ao orientar que, para obtenção de êxito na implementação da lei é preciso que a escola e seus professores tenham a postura de desalienar os processos pedagógicos e para isso não podem improvisar, uma vez que precisam atuar desfazendo mentalidades racistas e discriminadoras, bem como superar o etnocentrismo europeu, entendemos que, o desenvolvimento de um trabalho em prol de uma educação antirracista não deverá aguardar uma suposta demanda de turma para a realização de uma proposta de projeto e consequentemente em um estudo, bem como, não será o suficiente ter disponível em uma plataforma virtual conteúdos sobre a cultura africana, já que sem a compreensão das dimensões históricas, sociais, antropológicas oriundas da realidade racial brasileira, poderemos tornar uma legislação que se propõe a empreender a reeducação das relações raciais através de conteúdos pertinentes a temática em uma incorporação de conteúdos desvinculados de um contexto geral.

Além disso, com base no PNI DCN ERER, vemos que as principais ações recomendadas a coordenação pedagógica são:

> a) Conhecer e divulgar o conteúdo do Parecer CNE/CP 03/2004 e a Resolução CNE/CP 01/2004 e da Lei 11645/08 em todo âmbito escolar; b) Colaborar para que os Planejamentos de Curso incluam conteúdo e atividades adequadas para a educação das relações etnicorraciais e o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana de acordo com cada nível e modalidade de ensino; c) Promover junto aos docentes reuniões pedagógicas com o fim de orientar para a necessidade de constante combate ao racismo, ao preconceito, e à discriminação, elaborando em conjunto estratégias de intervenção e educação; d) Estimular a interdisciplinaridade para disseminação da temática no âmbito escolar, construindo junto com professores e profissionais da educação processos educativos que possam culminar seus resultados na Semana de Consciência Negra e ou/ no período que compreende o Dia da Consciência Negra (20 de novembro). (PNI DCN ERER, 2009, p. 41)

A Resolução CNE/CP 01/2004, no Artigo 3º, § 2º estabelece que "as coordenações pedagógicas promoverão o aprofundamento de estudos, para que os professores concebam e desenvolvam unidades de estudos, projetos e programas, abrangendo os diferentes componentes curriculares. "

Diante das marcas expostas na construção discursiva da ETAP e das orientações com base na lei, concluímos que, além da responsabilidade da promoção de estudos para o desenvolvimento de projetos ser repassada para os docentes, o discurso produzido na tentativa de afirmar a ação de promover a capacitação com relação à lei se distancia dos direcionamentos indicados pelo PNI DCN ERER, tal como podemos ver no discurso da coordenadora de ensino fundamental 1 que, a capacitação está vinculada à escolha de livros por parte do professor que observa a necessidade da turma, conforme linha 15 do fragmento 5 : "quando a gente pede para os professores escolherem algum livro tá, éh, eles escolhem livros que a gente tem certeza que é importante, éh, focar, éh, para os alunos. Em cima daqueles livros a gente, éh, realiza projetos. "

Em outro trecho, no fragmento 5, linha 21, ela afirma: "Porque cada turma escolhe, aquela professora, muitas das vezes, éh, livros, éh, que percebem que precisa ser trabalhado com aquela turma, ou até mesmo, éh, são livros importantes para serem trabalhados sem mesmo a turma apresentar algum problema ou não". Pode-se compreender nos trechos em destaque que os livros selecionados pela professora poderão estar vinculados ou não a algum problema que a turma venha a ter, e diante dessa afirmação observamos que a temática em foco não é assumida pelas mãos da coordenação.

Os docentes que trabalham nessa unidade de ensino e que, segundo respostas aos questionários juntamente as entrevistas, já não são estimulados ou contemplados com capacitações sobre a temática das relações étnico-raciais dentro do universo profissional, possuem a autonomia de fazer a escolha dos livros que consideram relevantes e que acionará a ação de estudos sobre o tema.

A coordenadora de atendimento do ensino fundamental / médio ao construir o seu discurso afirma considerar que, a realização de um projeto, nos remetendo ao projeto "Africanidades" informado durante as entrevistas, está atrelada à ação de capacitação ao proporcionar um clima para a reflexão, quando afirma no fragmento 6, linha 1: "Eu acho que quando a gente tem um projeto que faz essa abordagem, você já está propiciando um pouco, quer dizer, não está sendo um treinamento específico. "

O projeto a que a coordenadora está se referindo foi mencionado pela direção e demais coordenadores durante as entrevistas, nomeado como projeto "Africanidades" proposto pela Plataforma UNO Internacional em 2015. Na ocasião das entrevistas, quase todos fizeram questão de mostrar algum objeto (agenda ou calendário 2015) originado da temática produzida pela UNO INTERNACIONAL.

Imediatamente após a pergunta sobre conhecer ou não a lei e as suas diretrizes, a discursividade da coordenadora de Educação Infantil se organiza utilizando o projeto como forma de autenticar sua afirmação produzida por gesto:

Fragmento 7

Pesquisador	
1	A lei 10.639/03 alterou a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de
2	1996, estabelecendo as Diretrizes e Bases da Educação
3	Nacional, incluindo no currículo oficial da Rede de Ensino a
4	obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-
5	Brasileira", e dá outras providências.
6	Você Conhece a lei?
Coord. E.I.	
7	"Hurum."(positivo)
8	Inclusive, a Uno Internacional, dentro a plataforma, ela tem um
9	trabalho totalmente ligado à África, Africanidades. Tá até aqui.
10	(mostra o calendário da UNO 2015 com a temática África) Eles
11	trabalham muito com isso. A gente tem uma parte toda ligada
12	a essa parte de africanidade mesmo. Falando sobre
13	ancestralidade, filosofia africana, é um trabalho bem bacana. E
14	cada segmento né, éh, trabalha de acordoo com sua faixa etária.
15	Então ele fala sobre as lendas, sobre as histórias, os bonecos, a
16	gente até o ano passado nós fizemos dentro da nossa FLIM,
17	que é nossa feira literária, tinha uma oficina de Abayomi, e foi

18	muito legal né, porque não só contando a história doo, de como
19	éh, de como eram, são essas bonequinhas, como eram feitas,
20	de como elas eram feitas, a história mesmo, os pais, as
21	crianças, tiveram a oportunidade de construir né. Cada um fez
22	a sua Abayomi. Então foi realmente... dentro da feira foi uma
23	das barracas que mais visitadas, mais elogiadas, né? Então a
24	gente tem isso aí através da UNO... agora, a gente aqui na
25	educação infantil, a gente trabalha muito essa questão através
26	da literatura infantil, né.
27	

Na construção de seu discurso, em um primeiro momento ela usa o pronome pessoal “Ela” e “Eles”, ao se referir que a empresa UNO Internacional possui e trabalha com a temática nos conduzindo a percepção de um distanciamento por parte da escola, conforme fragmento 7, linha 8: “Inclusive, a Uno Internacional, dentro a plataforma, ela tem um trabalho totalmente ligado à África, Africanidades. Tá até aqui. Eles trabalham muito com isso. ”

Em um segundo momento utiliza a termo “a gente” retomando um discurso que passa a englobar a escola como consumidora desse projeto intitulado Africanidades, conforme fragmento 7, linha 11: “A gente tem uma parte toda ligada a essa parte de africanidade mesmo. ”

Embora tenha usado o termo “a gente” enquanto uma fala institucional, na sequência do discurso volta a usar o pronome eles quando revela quem trabalha com o que, conforme fragmento 7, linha 13: “Falando sobre ancestralidade, filosofia africana, é um trabalho bem bacana. E cada segmento né, éh, trabalha de acordoo com sua faixa etária. Então ele fala sobre as lendas, sobre as histórias, os bonecos(...)”

É importante salientar que projeto Africanidades foi um único projeto mencionado com vistas ao cumprimento da lei, e ele aconteceu no ano de 2015, ou seja, 12 anos após a promulgação da lei. Além do mais, entre os professores que responderam ao questionário, quando questionados sobre a participação em algum projeto com os alunos ou com outros docentes que envolvesse os conteúdos da lei somente 15% responderam ter participado de algum.

Esses discursos nos levam a refletir que o trabalho que aconteceu há apenas um ano da geração de dados dessa pequisa, só foi realizado porque houve a intermediação da plataforma e não por uma demanda que a escola reconhecesse enquanto importante e que,

por essa razão, a mesma tenha buscado através da plataforma, conforme fragmento 7, linha 24: “Então a gente tem isso aí através da UNO. ” Nessa perspectiva, levando em conta o conjunto dos discursos da coordenação e dos docentes, nos arriscamos a afirmar que a escola não assumiu a incorporação da temática conforme a recomendação do PNI DCN ERER.

Embora o projeto Africanidades tenha sido o referencial para os membros da ETAP justificarem o cumprimento da lei, o dado que nos aponta um pequeno número de professores que informam ter trabalhado com a temática, nos causa dúvidas quanto à abrangência do referido projeto nessa unidade de ensino como um todo.

Vemos nas entrevistas que, quando o assunto foi a respeito de ter ou não coordenado algum tipo de projeto que envolvesse os conteúdos da lei junto às propostas das diretrizes curriculares que, o próprio projeto Africanidades, tão recente à época da geração de dados não foi incorporado aos discursos sobre ter coordenado projetos com a temática, tal como podemos ver no discurso da coordenadora de Educação Infantil:

Fragmento 8

Pesquisador	
1 2 3	Já coordenou algum projeto que envolvesse os conteúdos da lei junto as propostas das diretrizes curriculares para educação das relações étnico-raciais?
Coord. Ped. Ed. Infantil.	
4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20 21 22 23 24	A gente dentro do nosso trabalho, a gente está sempre colocando essas questões né, sempre como subtemas, como temas né, quando a gente fala, por exemplo, o projeto esse ano, “O mundo em nossas mãos”, a gente trabalha sobre todas essaaaa, essas questões. A gente teve agora o dia do índio né, aqui na escola. Há o dia do índio! Aqui não adianta só você sair com um cocar, porque fica um olhar muito romântico sobre os índios. Na verdade o que que a gente falou, a gente falou sobre os povos aborígenes lá da Austrália, a gente falou sobre éh, povos na África, falamos sobreee...(risos) tivemos até uma situação bem bacana aqui, que foi o capitão do exército que no dia do índio veio falar aqui. Porque éh o dia do exército brasileiro, eu não sabia, é dia 19 de abril. E ele veio falar pra gente que o dia do exército brasileiro ele é comemorado nesse dia porque os índios, os negros, e os portugueses juntos com o exército lutaram pelo Brasil para expulsar os Holandeses daqui naquele dia. E que então o Brasil se juntou, todas as raças se juntaram junto ao exército pra poder fazer valer o patriotismo e expulsar daqui os invasores. Então o dia 19 de abril, é comemorado nesse dia. Então você vê que coisa bacana, ele vem falar muito sobre isso, da importância que é esse

25	sentimento né, de juntos a gente trabalhar por uma causa
26	comum, isso é muito legal pras crianças. Porque não existe
27	separação. É todo mundo junto. Eu acho que o pensamento é
28	esse. Estamos todos unidos por uma grande causa que é um
29	crescimento social, entendeu, cultural do nosso país, então a
30	gente dentro do nosso fazer, da nossa rotina, dos nossos
31	projetos, a gente vai tentando inserir essas situações de pensar,
32	de criticar, né, de uma forma bem democrática a gente está
33	sempre pensando nisso, fazendo eles pensarem sobre essa
34	situação né. E eles acharam bacana saber que os índios estavam
35	brigando juntos com os militares, né. E aí eles falaram: – "Tá
36	vendo essa roupa camuflada, porque a gente vai pra floresta é
37	pra ficar disfarçado". E assim, os índios nos ajudaram muito
38	nesse, nesse momento, e a força dos negros também, e todos
39	lutando pela mesma causa. Então a gente abordou o dia do índio
40	dessa forma. Muito mais falando sobre esse patriotismo, muito
41	mais falando dessa vontade de você assim, vamos tomar conta
42	do que é nosso. O país é nosso. Feito por todos nós. Não
43	importa se o militar, não importa se é branco, se é o português
44	né, que veio do outro lado (risos) né, do-do atlântico, não
45	importa se é o índio que já estava aqui, se é o negro que veio
46	da África. Eram todos lutando com o mesmo objetivo. É o que
47	ficou pra eles. Então a gente deixou de sair de cocar pra pensar
48	um pouco nisso, entendeu.

Já a coordenação de Atendimento da Educação Infantil que possui um trabalho integrado com a coordenação pedagógica do segmento, revela:

Fragmento 9

Pesquisador	
1	Você já coordenou, ou ajudou algum projeto que envolvesse
2	algum conteúdo da lei junto as propostas das diretrizes
3	curriculares para educação das relações étnico-raciais?
Coord. Atendimento. Ed. Infantil.	
4	Ééh, porque na nossa faixa etária éé́, ééé́h mais sucinto né, éé
5	uma coisa, é uma coisa que a gente está implantando éh, a
6	educação infantil é muito peculiar né, eu acredito que do
7	fundamental em diante, é que você consiga fazer um trabalho
8	mais direcionado. O que a gente utiliza é o que eu te falei, éh, são
9	éh, as leituras desses livros em que possam, toda vez que..., por
10	exemplo, nos projetos tem sempre algum... nós temos o projeto
11	de literatura né, em que toda sexta-feira a criança leva um livro,
12	e a família conta e segunda feira retorna, então a gente procura
13	colocar sempre éh, livros em cada salinha, né, em cada... a gente
14	fala, caixa de livros, que tenham essas questões, mas não só
15	essas, por exemplo a gente tem um "A orelhas de mariposa" que
16	trata de algum, de algum há, que tenha a orelha de abano, sempre
17	trata de alguma questão, relacionada né..
Pesquisador	
18	

19	Então assim, embora vocês até trabalhem nunca houve um projeto específico para trabalhar o tema?
Coord. Atendimento. Ed. Infantil. 20	Específico não.

Embora a lei 11.645/08 amplie a 10.639/03 inserindo a temática indígena, em nossos discursos de apresentação da investigação, sempre deixamos claro que o foco da pesquisa estava voltado para educação das relações étnico-raciais pautadas na questão da população negra. Portanto, a resposta positiva acompanhada pelo relato sobre um trabalho realizado na oportunidade do dia do índio, cruzado pela resposta da coordenação de atendimento que trabalha em parceria com a pedagógica, justificando que na educação infantil o trabalho é sucinto e que somente no ensino fundamental a temática pode ser trabalhada de maneira mais direcionada, nos leva a concluir que não há históricos de projetos voltados para a temática das relações étnico-raciais, conforme a lei 10.639/03.

Outra observação relevante é que o tão mencionado projeto "Africanidades" de 2015 não aparece em nenhum dos discursos, quando a pergunta é sobre coordenação de projetos. E isso novamente reafirma nossa suposição anterior de que o projeto foi uma demanda da plataforma UNO internacional, sem que os coordenadores e possivelmente a maioria dos docentes tivessem efetivamente envolvidos em sua construção.

Diante de um questionamento cuja resposta deveria girar em torno da temática proposta pela pesquisa, embora no fragmento 8, a coordenadora afirme que as questões raciais estão sempre inseridas em projetos como "O mundo em nossas mãos", onde relata na linha 11: "a gente falou sobre os povos aborígenes lá da Austrália, a gente falou sobre éh, povos na África, falamos sobreee...(risos) tivemos até uma situação bem bacana aqui, que foi o capitão do exército...", a educadora não conseguiu dar nenhum exemplo de atividade que tivesse aderência com o que se espera por uma educação das relações étnico-raciais e ainda foi infeliz ao narrar a atividade que ocorreu no dia do índio.

Quando analisamos o fragmento 8, linha 26, onde expõe sua opinião ao justificar o trabalho sobre o exército brasileiro no dia do índio, como simbologia de união entre as raças, vemos que se posiciona ideologicamente dentro do que entendemos como ideologia da democracia racial, onde não há uma crítica sobre as relações raciais que se estabeleceram em nossa sociedade multirracial: " Porque não existe separação. É todo

mundo junto. Eu acho que o pensamento é esse. Estamos todos unidos por uma grande causa que é um crescimento social, entendeu, cultural do nosso país".

Com relação a Coordenadora de atendimento, quando questionada sobre a coordenação de projetos com conteúdo da lei, podemos observar através do fragmento 9, linha 15: *"*mas não só essas, por exemplo a gente tem um "A orelhas de mariposa" que trata de algum, de algum há, que tenha a orelha de abano, sempre trata de alguma questão, relacionada né...", vemos um desvio do que lhe foi perguntado, nos levando a concluir que a questão racial, considerada em nossa pesquisa estrutural na sociedade brasileira, e prioritária quando o assunto é a lei e suas diretrizes, é colocada em pé de igualdade com qualquer tipo de questão que gere discriminação na sociedade, como no caso das orelhas de abano.

Ainda do âmbito da educação infantil não podemos deixar de citar o trabalho, fruto de uma pesquisa da autora Eliane Cavaleiro Santos (2006) intitulado "Do silêncio do lar, ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil", onde pôde investigar as diferentes manifestações de preconceito racial na educação infantil da rede pública de ensino. Observando o relacionamento dos professores com as crianças negras e brancas, entre as crianças, entrevistando seus familiares e até mesmo através das linguagens não-verbais, constatou que: "o silencio que atravessa os conflitos étnicos na sociedade é o mesmo que sustenta o preconceito e a discriminação no interior da escola" (SANTOS, p. 98, 2006)

> É flagrante a ausência de um questionamento crítico por parte das profissionais da escola sobre a presença de crianças negras no cotidiano escolar. Esse fato, além de confirmar o despreparo das educadoras para se relacionarem com os alunos negros, evidencia, também, seu desinteresse em incluí-los positivamente na vida escolar. Interagem com eles diariamente, mas não se preocupa em conhecer suas especificidades e necessidades. (SANTOS, 2006, p. 98)

Essa e outras discussões lançadas na obra da autora, nos levam a refletir sobre a fala que, entendemos ser equivocada da coordenadora de atendimento da educação infantil, ao construir um discurso que justificasse o não trabalho com projetos com a temática, a nosso ver, subestima a relevância de um trabalho efetivo e direcionado a esse segmento afirmando que a abordagem deve ser sucinta: *"*porque na nossa faixa etária éééh, éééh mais sucinto né, éé uma coisa, é uma coisa que a gente está implantando éh, a

educação infantil é muito peculiar né, eu acredito que do fundamental em diante, é que você consiga fazer um trabalho mais direcionado."

De acordo com o PNI DCN ERER:

> O papel da educação infantil é significativo para o desenvolvimento humano, a formação da personalidade, a construção da inteligência e a aprendizagem. Os espaços coletivos educacionais, nos primeiros anos de vida, são espaços privilegiados para promover a eliminação de qualquer forma de preconceito, racismo e discriminação, fazendo com que as crianças, desde muito pequenas, compreendam e se envolvam conscientemente em ações que conheçam, reconheçam e valorizem a importância dos diferentes grupos etnicorraciais para a história e a cultura brasileiras. (PNI DCN ERER, 2009, p. 48)

Em entrevista a coordenação pedagógica do Ensino Fundamental 1 sobre a coordenação de projetos:

Fragmento 10

Pesquisador 1 2 3	Você já coordenou algum projeto que envolvesse algum conteúdo da lei junto as propostas das diretrizes curriculares para educação das relações étnico-raciais?
Coord. Ens. Fund.1 4	Sim. Foram os valores e o respeito.
Pesquisador 5	Em caso positivo, qual foi o tema abordado?
Coord. Ens. Fund.1 6	Foram os valores e o respeito.

Observando a construção discursiva da coordenadora vemos novamente o silenciamento no que se refere ao projeto Africanidades, apontando para a confirmação da suposição do não envolvimento da coordenação no projeto ofertado pela plataforma UNO Internacional. Ao afirmar estar cumprindo a lei através da coordenação de projeto com a temática, o seu discurso dilui a especificidade da educação das relações étnico-raciais substituindo pelos temas valores e respeito.

Tendo em vista as especificidades da temática étnico-racial na sociedade brasileira desenvolvida durante boa parte dessa investigação, entendemos que se apenas os princípios como "valores e respeito" bastassem para modificar as desigualdades raciais no campo da educação, não seria necessário após 7 anos da promulgação da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, ter havido alterações para inclusão da

obrigatoriedade da temática racial. Portanto, substituir a temática racial por um discurso sobre o desenvolvimento de um trabalho sobre valores e respeito, evidencia que a inclusão da temática ainda não foi compreendida, tão pouco incorporada na ação efetiva da coordenação pedagógica do ensino fundamental que, de acordo com PNI DCN ERER (2009) tem como principais ações voltadas para o Ensino Fundamental:

> (...) d) Incentivar e garantir a participação dos pais e responsáveis pela criança na construção do projeto político pedagógico e na discussão sobre a temática etnicorracial; e) Abordar a temática etnicorracial como conteúdo multidisciplinar e interdisciplinar durante todo o ano letivo, buscando construir projetos pedagógicos que valorizem os saberes comunitários e a oralidade, como instrumentos construtores de processos de aprendizagem; f) Construir alternativas pedagógicas com suporte de recursos didáticos adquados e utilizar materiais paradidáticos sobre a temática; (...) h) Apoiar a organização de um trabalho pedagógico que contribua para a formação e fortalecimento da auto-estima dos jovens, dos(as) docentes e demais profissionais da educação. (PNI DCN ERER, 2009, p. 50)

Perguntamos também à direção da escola se a unidade já havia realizado algum projeto que envolvesse os conteúdos da lei, e a resposta foi:

Fragmento 11

Pesquisador 1 2 3	A escola já realizou algum projeto que envolvesse os conteúdos da lei junto às propostas das diretrizes curriculares para educação das relações étnico-raciais?
Direção 4 5 6 7 8 9	Olha eu volto a te dizer, a gente não trabalha essa lei, ela já faz parte, éh, vamos dizer, o conteúdo sugerido, né, as propostas sugeridas, elas fazem parte já dos nossos projetos. Então esse foco, ah, lei e tal, não tem, mas tem o conteúdo, tá, tem o que a gente pretende sanar como mazela da sociedade, né.
Pesquisador 10 11	Qual a temática que foi abordada? Especificamente, que poderia chamar esse projeto...
Direção 12	Éh, o Projeto África
Pesquisador 13	Foi na escola como um todo?
Direção 14 15 16 17 18 19 20 21 22 23	Na escola como um todo. Todo mundo usou. Éh, nós temos um projeto "Metrô em ação" em que a gente trabalha com instituições. Mas é isso o que eu digo pra você, não é assim, a Lei, né, aí, por exemplo, é o orfanato que os alunos vão lá, ler historinhas, produzem coisas da história, então não é uma coisa assim. Agora, porque que é o orfanato que eu estou citando aqui: porque é aonde a gente encontra mais crianças negras, mais crianças pobres, mais crianças deficientes, então isso é uma realidade que o nosso grupo precisa conhecer, tá. Conhecer trabalhando para o bem, né. Então não só levando

24	produtos que eles necessitam, mas também com a produção
25	deles, histórias, contando histórias, éh fazendo atividades,
26	então a gente tem que incluir. Não é incluir o da minoria, é
27	incluir o que, vamos dizer assim, o que aparentemente, seria
28	o lugar da maioria, junto com os outros, porque aí sim vai dar
29	esse entrosamento né?

Para melhor analisar o que cremos ser a inconsistência dos discursos construídos pela ETAP até aqui, é importante recorrermos as DCN ERER para refletir o papel dos estabelecimentos de ensino:

> Aos estabelecimentos de ensino está sendo atribuída responsabilidade de acabar com o modo falso e reduzido de tratar a contribuição dos africanos escravizados e de seus descendentes para a construção da nação brasileira; de fiscalizar para que, no seu interior, os alunos negros deixem de sofrer os primeiros e continuados atos de racismo de que são vítimas. Sem dúvida, assumir estas responsabilidades implica compromisso com o entorno sociocultural da escola, da comunidade onde esta se encontra e a que serve, compromisso com a formação de cidadãos atuantes e democráticos, capazes de compreender as relações sociais e étnico-raciais de que participam e ajudam a manter e/ou a reelaborar, capazes de decodificar palavras, fatos e situações a partir de diferentes perspectivas, de desempenhar-se em áreas de competências que lhes permitam continuar e aprofundar estudos em diferentes níveis de formação. (DCN ERER, 2004, p.18)

Tendo como base o que se espera dos estabelecimentos de ensino, por parte das diretrizes, podemos afirmar que o discurso construído pela direção, além de possuir contradições quando nega trabalhar com a lei, ao mesmo tempo que afirma abordar seus conteúdos, não está em conexão com os referenciais das DCR ERER, conforme vemos no fragmento 11, linha 4: “Olha eu volto a te dizer, a gente não trabalha essa lei, ela já faz parte, éh, vamos dizer, o conteúdo sugerido, né, as propostas sugeridas, elas fazem parte já dos nossos projetos. ”

Não podemos perder de vista que no início da entrevista todos os membros da ETAP afirmaram ter conhecimento não só da lei, como de suas diretrizes, e a negação do trabalho com a lei por parte da direção, junto a afirmação do cumprimento dos conteúdos utilizando o exemplo do projeto “Metrô em ação” deixa marcas de incoerência com uma política afirmativa que tem como um de seus alicerces a valorização, o reconhecimento e a reparação da população afro-brasileira.

Ao afirmar que não trabalha a lei em si, mas que essa faz parte quando está desenvolvendo seus projetos, citando a proposta de levar os alunos a um lugar como o

orfanato onde a população negra é maioria, como forma de mostrar a realidade aos discentes, fica evidente o total afastamento com a proposta da reeducação das relações étnico-raciais, como podemos ver no fragmento 11, linhas 19: “porque que é o orfanato que eu estou citando aqui: porque é aonde a gente encontra mais crianças negras, mais crianças pobres, mais crianças deficientes, então isso é uma realidade que o nosso grupo precisa conhecer, tá.”

Quando a política de ação afirmativa fala de reconhecimento da população negra, fica claro que:

> Reconhecer exige a valorização e respeito às pessoas negras, à sua descendência africana, sua cultura e história. Significa buscar, compreender seus valores e lutas, ser sensível ao sofrimento causado por tantas formas de desqualificação: apelidos depreciativos, brincadeiras, piadas de mau gosto sugerindo incapacidade, ridicularizando seus traços físicos, a textura de seus cabelos, fazendo pouco das religiões de raiz africana. (DCN ERER, 2004, p. 12)

Quando a direção constrói seu discurso sobre o projeto e ainda justifica o porquê está lhe citando, nos fica evidente a crença de que ao promover uma ação onde os alunos oriundos de uma classe média, conforme informado por todos os membros da ETAP na pergunta sobre o perfil socioeconômico da clientela da instituição, possam não só ter contato, mas também contribuir com a população negra e carente, já garantiria está trabalhando indiretamente com os conteúdos da lei.

Com base nos objetivos do projeto informado no discurso da diretora, podemos dizer que esse trabalho poderá influenciar a socialização dos discentes, mostrando diferentes lugares para pessoas brancas e negras, sem qualquer questionamento crítico, tal como nos informa no fragmento 11, linha 26: “Não é incluir o da minoria, é incluir o que, vamos dizer assim, o que aparentemente, seria o lugar da maioria, junto com os outros, porque aí sim vai dar esse entrosamento né? ” Ao acreditar que, de alguma forma, está trabalhando com as relações raciais por levar os discentes a um orfanato, “porque é aonde a gente encontra mais crianças negras, mais crianças pobres”, conforme linha 20, fragmento 11, nos leva a crer que, com esse intuito e sem qualquer crítica, estará favorecendo a cristalização de um sentimento de superioridade, por parte dos discentes brancos, e consequentemente, atuando no terreno da difusão do preconceito e da discriminação.

Esse exemplo citado evidencia a incoerência do discurso face a necessidade de aquisição de consciência política e histórica da diversidade, bem como com a demanda de reparação preconizado nas DCN ERER:

> A demanda por reparações visa a que o Estado e a sociedade tomem medidas para ressarcir os descendentes de africanos negros, dos danos psicológicos, materiais, sociais, políticos e educacionais sofridos sob o regime escravista, bem como em virtude das políticas explícitas ou tácitas de branqueamento da população, de manutenção de privilégios exclusivos para grupos com poder de governar e de influir na formulação de políticas, no pós-abolição. Visa também a que tais medidas se concretizem em iniciativas de combate ao racismo e a toda sorte de discriminações. (DCR ERER, 2004, p. 11)

Portanto, dentro dessas perspectivas anunciadas nos documentos oficiais da lei 10639/03, não podemos acreditar em qualquer trabalho com vistas a uma educação antirracista, que favoreça o contato entre sujeitos não-negros de classe média em uma postura de solidariedade com os sujeitos negros de classe subalterna, como forma de promoção da igualdade racial.

Conforme nos propomos no início desse tópico, após realizarmos análises de aspectos recomendados pelo PNE DCN ERER relacionados a reformulação do projeto Político Pedagógico e o estimulo a Formação Continuada, vamos nos dirigir para o último item que diz respeito a garantia da temática das relações étnico-raciais no Planejamento de curso dos professores de acordo com sua área de conhecimento e o Parecer CNE/CP 03/2004.

Após constatarmos através dos discursos a ausência do estímulo da formação continuada com a temática, e a não alteração do Projeto Pedagógico da escola conforme recomendação do PNI DCN ERER, buscamos realizar a análise sobre o Planejamento de Curso através do questionamento a respeito do material didático adotado pela escola e dos paradidáticos presentes no acervo da biblioteca, pois acreditamos que o planejamento de um curso perpasse pela inclusão de materiais que viabilizem o desenvolvimento da temática a ser abordada, e principalmente neste caso, da atenta observação de conteúdos venham veicular estereótipos étnicos e raciais construindo uma ideia negativa a respeito do outro, além de ideologias que se alimentam de inferioridade/ superioridades raciais.

> A presença dos estereótipos nos materiais pedagógicos e especificamente nos livros didáticos, pode promover a exclusão, a cristalização do outro em funções e papéis estigmatizados pela sociedade, a auto-rejeição e a baixa auto-estima,

> que dificultam a organização política do grupo estigmatizado. (SILVA, 2005, p. 24)

Ao questionarmos a ETAP sobre a escolha do material didático e acervo da biblioteca, temos que:

Fragmento 12

Pesquisador 1 2 3	O material didático proposto pela escola favorece a inserção dos conteúdos da lei e para a educação das relações étnico-raciais?
Direção 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13	Hoje muito mais forte isso, tá, mas a gente não pode deixar só por conta dos materiais. Em cada cidade, em cada estado, ele apresenta itens mais fortes do que o outro então eu acho que nossa contribuição como professores, como professores autores né, é necessário que você tem que fazer um recorte pra aquele seu conjunto ali, de, de, questões sociais que em alguns lugares são mais fortes, outro são mais fracos, né, então os conteúdos dos livros, eles são mais genéricos, mais amplos, e as vezes você precisa chegar numa realidade mais próxima... eu não acredito em rigidez em nada.
Pesquisador 14 15	Quando avalia o material didático você leva em consideração os conteúdos e as diretrizes da lei 10.639/03?
Direção 16 17 18 19 20	Não somente né. Não somente. É o conjunto. O que que a gente pensa, qual é a nossa proposta, qual o nosso pensamento, e se aquela filosofia que está sendo apresentada no conteúdo está sendo apresentada ou não. A gente não vai com o foco só nisso, tem que o olhar o todo.
Pesquisador 21 22 23	No acervo da biblioteca da escola existem livros que favoreçam trabalhos com os conteúdos da lei e suas diretrizes curriculares?
Direção 24 25 26 27 28 29 30 31 32	Olha, nossa biblioteca tem 84 anos. Então eu tenho livros aqui até do tempo em que Monteiro Lobato foi fichado porque falou que o petróleo era nosso. Então eu tenho muita diversidade, e uma vez por ano a gente pede aos professores que indiquem títulos. Porque eles fazem trabalhos e a biblioteca é usada também por eles, como parte de um recurso pedagógico, eles dão vários recursos pra nós e a gente vai atualizando. Agora dizer quais são os livros eu não faço a menor ideia.

Iniciaremos a análise pelo discurso da direção da escola porque entendemos ser esta instância responsável pela gestão e distribuição dos recursos financeiros destinados ao investimento de materiais que compõe uma unidade de ensino.

Um dado que consideramos relevante para melhor realizarmos essa análise é o fato de, desde a autorização para fazer a investigação na unidade de ensino concedida por essa direção, a temática foi claramente informada pela pesquisadora, principalmente àqueles que participaram das entrevistas, através de um encontro introdutório sobre a investigação onde conversamos em reunião com a ETAP sobre o objeto da pesquisa. Ainda assim, objetivando não nos deslocarmos do foco do tema central, na elaboração das perguntas cuidamos de direcionar a questões nos referindo sempre a lei 10.639/03 e as diretrizes curriculares.

Com base nesses dados mencionados acima, destacamos o discurso da direção ao ser questionada sobre haver materiais que favoreçam a lei, quando responde no fragmento 12, linha 16: "Não somente né". Podemos ver na sequencia desse fragmento na linha 19: "A gente não vai com o foco só nisso, tem que o olhar o todo." Observamos uma tentativa de desvio e uma secundarizarão do tema principal da pesquisa, e das perguntas que estão diretamente ligadas a temática das relações étnico-raciais. Além do mais, fica evidente a minimização da temática quando afirma não ter com foco só isso. Quando discursa sobre sua postura ao avaliar um material didático, fazendo a opção por responder usando o termo "a gente", nos conduz a entender que aqueles pensamentos não são subjetivos, mas institucionais.

Outro dado relevante para trazermos a essa reflexão diz respeito ao discurso sobre o acervo da biblioteca onde a direção revela que os professores são responsáveis pela atualização dos livros através de indicações. Ao refletirmos sobre a ausência de estímulos para formação continuada com a temática racial, reveladas pelos discursos da ETAP e confirmadas pelos dados gerados nos questionários respondidos pelos docentes, associada ao baixo índice de profissionais docentes que responderam ter participado de alguma capacitação com os conteúdos da lei e as diretrizes que favorecesse sua ação pedagógica, podemos constatar que, somando docentes e ETAP somente 10% responderam já ter participado de alguma capacitação com a temática, fora da unidade de ensino. Deste modo, identificamos uma enorme fragilidade para o exercício da reeducação das relações étnico-raciais.

Outra problemática que julgamos importante destacar para nossas reflexões, diz respeito a uma biblioteca cujo acervo tem 84 anos, ou seja, certamente possui publicações

que margeiam a década de 1930, onde no pensamento racial brasileiro da época prevaleciam conteúdos ideológicos que não condizem com a luta antirracista da atualidade, conforme já desenvolvido em capítulos anteriores dessa investigação. A ausência da compreensão teórica sobre a relações raciais brasileiras do passado e do presente, por profissionais que não tiveram acesso a cursos de atualização com relação a temática racial poderão acarretar na veiculação de certos conteúdos ideológicos sem que sejam realizadas críticas pertinentes à reeducação proposta pela lei.

E nesse sentido, sobre a relevância de uma formação específica sobre educação e relações raciais, Silva (2005) afirma:

> Cabe a formação específica para o professor de Ensino Fundamental, com o objetivo de fundamentá-lo para uma prática pedagógica, com as condições necessárias para identificar e corrigir os estereótipos e a invisibilidade constatados nos materiais pedagógicos, especificamente nos textos e ilustrações dos livros didáticos. (SILVA, 2005, p. 22)

Silva (2005) afirma que o livro didático ainda é um dos materiais pedagógicos mais utilizados pelos professores, e da mesma forma os paradidáticos, podem ser veículo de expansão de estereótipos não percebidos pelo professor, podendo omitir ou apresentar de uma forma simplificada e falsificada o cotidiano e os processos histórico-cultural de diversos segmentos sociais.

> Em relação à população negra, sua presença nesses livros foi marcada pela estereotipia e caricatura, identificadas pelas pesquisas realizadas nas últimas décadas. A criança negra era ilustrada e descrita através de estereótipos inferiorizantes e excluída do processo de comunicação, uma vez que o autor se dirigia apenas ao público majoritário nele representado, constituído por crianças brancas e de classe média. Ao veicular estereótipos que expandem uma representação negativa do negro e uma representação positiva do branco, o livro didático está expandido a ideologia do branqueamento, que se alimenta das ideologias, das teorias e estereótipos de inferioridade/ superioridades raciais, que se conjugam com a não legitimação pelo Estado, dos processos civilizatórios indígenas e africanos, entre outros, constituintes da identidade cultural da nação. (SILVA, 2005, p. 23)

Retornando as discursividade da ETAP, a coordenação da Educação infantil respondeu da seguinte forma:

Fragmento 13

Pesquisador 1 2 3	O material didático proposto pela escola favorece a inserção dos conteúdos da lei e para a educação das relações étnico-raciais?
Coord. Ed. Infantil 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19	Como eu falei pra você, a UNO propõe muito isso, além disso, nesse trabalho que a gente tem sobre a Africanidade, ele aborda e não só esse trabalho, porque é um bloco específico africanidades né, mas todas as vezes que eles trabalham as questões raciais né, eles trazem isso, eles trazem de uma forma muito aberta, muito contemporânea, ehee oportunizando assim, através de debates, de filmes, eles dão dentro da UNO, eles alimentam essa plataforma, né, digital, com muitas informações. Então, se você quer, você vai lá e busca. Eu acho que segmentos maiores, eles têm um acesso maior ainda, né. Aqui, a educação infantil, a gente tem oportunidade, a gente tem mas é de uma forma menor, então a gente sempre procura pela nossaa, é pela nossa faixa etáriaa, a gente vai muito pelos livros infantis, mas a plataforma UNO pra ensino fundamental 1 e ensino fundamental 2, ensino médio, ela é bem, bem abrangente.
Pesquisador 20 21 22	Quando você avalia o material didático ou paradidático você leva em consideração os conteúdos e as diretrizes da lei 10.639/03?
Coord. Ed. Infantil 23 24 25 26 27 28 29 30 31 32 33 34	Bom se ela fala sobre essas questões eu levo em conta sim, com certeza. Como eu falei pra você, nós trabalhamos aqui com vários livros, não só que abordam as questões, éhéé dos negros né, mas dos índios, né. Se vê, e não só de negros, e índios né, de todas as culturas né, que a gente pode dizer que são diferentes. Hoje a gente tem aqui na escola o Mandarim, então a gente fala muito da cultura oriental, né. Não só, o Mandarim vem pra você aprender alguma coisa da língua chinesa, mas principalmente pela cultura, né, como a gente tem o inglês aqui, a gente trabalha muito a cultura americana, então a gente procura trazer muito essas diferenças culturais mesmo né.
Pesquisador 35 36 37	No acervo da biblioteca da escola existem livros que favoreçam o seu segmento em trabalhos com os conteúdos da lei e suas diretrizes curriculares?
Coord. Ed. Infantil 38	Com certeza.

Embora no discurso da coordenação de Educação Infantil esteja incluso informações não contidas no discurso da direção a respeito dos conteúdos da plataforma online adotada pela escola para uso de todos os segmentos, vemos acontecer o mesmo fenômeno de diluição e secundarizarão da temática frente a uma pergunta subjetiva sobre

o ato de avaliar o material didático, conforme fragmento 13, linha 25: “não só que abordam as questões, éhéé dos negros né, mas dos índios, né. Se vê, e não só de negros, e índios né, de todas as culturas né, que a gente pode dizer que são diferentes. ”

Verificando a recomendação do PNI DCN ERER atribuída as Coordenações Pedagógicas a respeito da colaboração para que os planejamentos de curso incluam conteúdos e atividades adequadas para educação das relações étnico-raciais de acordo com cada nível e modalidade, observamos neste caso que, essa tarefa de inclusão de conteúdos fica totalmente a cargo da plataforma que os dispõe sem que estes sejam necessariamente uma demanda solicitada pela escola. Essa interpretação é feita porque no discurso da coordenação o pronome “eles” é bastante utilizado para se referir a essa oferta de conteúdos referentes a lei, nos dando a impressão que essa inserção não tenha a participação direta da unidade de ensino, como podemos ver no fragmento 13, linha 7: “Todas as vezes que eles trabalham as questões raciais né, eles trazem isso, eles trazem de uma forma muito aberta, muito contemporânea, ehee oportunizando assim, através de debates, de filmes, eles dão dentro da UNO, eles alimentam essa plataforma, né, digital...”

É importante sinalizarmos que durante a visita ao espaço físico da escola observamos que no espaço da educação infantil, de fato, havia diversos títulos adequados ao trabalho com as propostas da lei 10639/03. Entretanto, a ausência de um discurso que revelasse algum trabalho significativo e intencional sobre o tema principal da pesquisa, nos leva a crer que a presença do material não garante uma atuação efetiva e planejada, com no trabalho de reeducação das relações étnico-raciais.

Sobre esse tema, a coordenação da Ensino fundamental 2 e médio se posicionou da seguinte forma:

Fragmento 14

Pesquisador 1 2 3	O material didático proposto pela escola favorece a inserção dos conteúdos da lei para a educação das relações étnico-raciais?
Coord. Ens. Fund. Médio 4 5 6 7	Muito. A gente tem o projeto África, né, seus valores, ehehehe, de que maneira ahaa cultura brasileira assimilou e está na nossa..., nas nossas relações, projetos com material pedagógicos.

Pesquisador 8 9 10	Quando avalia o material didático você leva em consideração os conteúdos da lei e das diretrizes da lei 10.639/03.
Coord. Ens. Fund. Médio 11	Sim.
Pesquisador 12	De que maneira?
Coord. Ens. Fund. Médio 13 14 15 16	Tem do índio também. Ah, avaliando se há, se ali tem algum trabalho ou alguma mensagem, algumaa, né, alguma posição. Qual é a posição que os textos e os exemplos os... (silêncio)
Pesquisador 17 18 19	No acervo da biblioteca da escola existem livros que favoreçam o seu segmento em trabalhos com os conteúdos da lei e suas diretrizes curriculares?
Coord. Ens. Fund. Médio 20	Acho que não.

Com base em dados fornecidos anteriormente, sabemos que o projeto África que foi informado por esta coordenação é o mesmo disponibilizado pela Plataforma online da escola. Quando responde positivamente sobre o fato do material didático favorecer a lei utilizando a palavra "muito", conforme informado no fragmento 14, linha 4, esse dado por si só diverge dos dados gerados pelo corpo docente no qual somente 40% responderam positivamente a mesma questão.

Novamente, assim como nos demais discursos já apresentados, vemos no discurso dessa coordenação uma tentativa de diluição e secundarização da temática quando não desenvolve um discurso objetivo sobre o tema central e traz outro elemento que, embora faça parte da temática das relações étnico-raciais conforme inserção na lei 11.645/08, não faz parte dessa investigação, conforme fragmento 14, linha 13: "Tem do índio também. Ah, avaliando se há, se ali tem algum trabalho ou alguma mensagem, algumaa, né, alguma posição. Qual é a posição que os textos e os exemplos os..."

Com relação ao acervo da biblioteca, sem qualquer rodeio, com uma resposta direta revela acreditar que não há livros.

Finalizando, temos o discurso da coordenação pedagógica do Ensino fundamental 1 que se posicionou da seguinte forma:

Fragmento 15

Pesquisador 1 2 3	O material didático proposto pela escola favorece a inserção dos conteúdos da lei para a educação das relações étnico-raciais?
Coord. Ens. Fund. I 4	Sim
Pesquisador 5 6 7	Quando avalia o material didático você leva em consideração os conteúdos e as diretrizes da lei 10.639/03?
Coord. Ens. Fund. I 8 9 10 11 12 13 14 15	Eu acho que, ehéé, esse trabalho que a gente faz da UNO, ele já está voltado pra isso, porque hoje em dia, por exemplo, ehé, vamos dizer assim, ehé antigamente tinha aqueles livros onde a família era pai e mãe e filho, né?. Hoje em dia não, já nos livros a gente já encontra diversas formas de famílias, assim como essa parte aí racial, também é trabalhada por eles.
Pesquisador 16 17 18 19	Mas por exemplo, numa escolha de paradidáticos, você, você já se atentou observando, ou fazendo a escolha do-do livro também se atentando pra essa questão étnico-racial.
Coord. Ens. Fund. I 20 21 22 23 24 25 26 27	Com certeza. Agora mesmo nós estamos fechando um projeto de literatura onde cada turma têm os livros, como é feito mais ou menos uma ciranda de livros né, e aí determinados ehé, essa parte ética ehé, racial, existe livros paradidáticos muito, muito interessantes, e as professoras geralmente pegam aqueles livros e trabalham em cima deles. Não só no dia-a-dia né?
Pesquisador 28 29 30	No acervo da biblioteca da escola existem livros que favoreçam o seu segmento em trabalhos com os conteúdos da lei e suas diretrizes curriculares?
Coord. Ens. Fund. I 31	Sim.

No discurso dessa coordenação podemos ver o mesmo fenômeno de diluição e secundarização da temática quando questionamos sobre o ato subjetivo de avaliar o material. Além de trazer exemplos de mudanças nos conteúdos dos livros acerca de outra temática, não trouxe nenhuma dado referente a questão que é foco dessa investigação, tal como encontramos no fragmento 15, linha 10: “Por exemplo, ehé, vamos dizer assim, ehé antigamente tinha aqueles livros onde a família era pai e mãe e filho, né? Hoje em dia não, já nos livros a gente já encontra diversas formas de famílias, assim como essa parte aí racial, também é trabalhada por eles. ”

Outro ponto que nos chama atenção nesse trecho em destaque, diz respeito ao uso do pronome “eles” ao se referir sobre quem trabalha com essa parte racial, deixando marcas claras de que esse, é um conteúdo trabalhado pela plataforma, sem que necessariamente a escola esteja envolvida nesse processo.

Ao insistir com a pergunta tentando trazê-la para um foro mais subjetivo, a respeito do seu olhar na escolha do livro paradidático, embora a resposta inicial tenha sido positiva: “com certeza”, no discurso adiante confirma um dado fornecido anteriormente a respeito do professor ser responsável pela escolha dos livros: “existe livros paradidáticos muito, muito interessantes, e as professoras geralmente pegam aqueles livros e trabalham em cima deles ”, conforme fragmento 15, linha 24.

Nos encaminhando para o encerramento dessa análise, no que tange o discurso dos educadores, encontramos ideias que se aproximam do que compreendemos como mito da democracia racial, quando a perspectiva de trabalho com as relações étnico-raciais está pautada na ideia de união e igualdade entre as raças, sem qualquer crítica às relações conflitivas que se estabelecem socialmente.

Tendo em vista uma proposta de investigação cujo temática foi anunciada desde sua apresentação e solicitação de consentimento junto aos participantes, podemos manifestar que é flagrante a ausência de um posicionamento crítico diante da temática racial. O mesmo silêncio que atravessa os conflitos étnicos raciais de nossa sociedade se reproduz no interior dessa escola, podendo abrir caminhos para sustentação de preconceitos e discriminações.

De acordo com os princípios e fins da educação nacional, citado no artigo 2º da LDB nº 9394/96, a educação deve ser inspirada nos princípios de igualdade e nos ideais de solidariedade humana. Em observação aos discursos da maioria dos educadores da ETAP, ficamos com a impressão de que o fato da escola desenvolver trabalhos com base em valores humanos, a isenta de refletir, mobilizar e desenvolver atividades específicas voltadas para as demandas das relações étnico-raciais, como se tais princípios bastassem para eliminar o típico e específico racismo brasileiro.

Acreditamos que todo discurso que busca colocar a escolar num patamar de espaço igualitário, onde a diferença perde lugar para o discurso de igualdade, corre um

sério risco de perpetuar as desigualdades de tratamento, além de minar efetivas oportunidades igualitárias a todos os seus membros.

Sabemos que a transformação da sociedade não é tarefa exclusiva da educação, mas esperamos que ela acompanhe as transformações sociais e as mudanças históricas, principalmente a respeito da reeducação das relações raciais. Infelizmente, embora o recente projeto intitulado "Africanidades", desenvolvido pela empresa responsável pela plataforma virtual da escola, não encontramos nos discursos qualquer marca que nos indique a intenção efetiva de priorizar a temática racial por parte dos membros dessa instituição de ensino.

Ao silenciar nossa realidade social, a escola não apaga as diferenças e os conflitos existentes na sociedade, além do mais, esse silêncio permite que cada um construa, a seu modo, um entendimento do outro que lhe é diferente. A omissão quanto ao seu dever de reconhecer, valorizar e reparar a população discriminada por séculos em nossa sociedade constitui um obstáculo à mudança do quadro de racismo na sociedade como um todo. Deste modo, embora o crescente movimento contra-hegemônico das lutas antirracistas na educação, podemos afirmar que essa unidade de ensino não tem contribuído para a reeducação das relações étnico-raciais, ou melhor, que seus educadores não se posicionam como intelectuais orgânicos no âmbito da luta antirracista.

Finalmente, cabe salientar que a ausência de um trabalho direcionado para o respeito mútuo, o reconhecimento das diferenças e para um olhar amplo e crítico para o mundo, só é útil para manter as ideologias hegemônicas racistas que ainda imperam em nossa sociedade. "Ao silenciar, a escola grita inferioridade, desrespeito e desprezo. " (CAVALLEIRO, 2000, p. 100)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo de caso proposto para esta investigação, e que desde a sua concepção passou por uma série de alterações, provocadas pelo amadurecimento de ideias frente a interdisciplinaridade ofertada pelo programa de mestrado em Relações Étnico-Raciais do CEFET, chegou ao final muito mais voltado para a observação da discursividade sobre a ação dos educadores a respeito da educação étnico-racial, tendo como parâmetro a postura do sujeito intelectual orgânico no âmbito da luta antirracista, do que para uma reflexão acerca da implementação da lei no âmbito do ensino privado, como foi pensado no pré-projeto.

Com vistas ao desenvolvimento de todo trabalho realizado até aqui, podemos afirmar que, a luta antirracista faz parte de uma complexa guerra de posições ideológicas, onde desde o final do século passado vem deixando de ter um caráter ideológico arbitrário, que segundo Gramsci "não criam mais do que "movimentos" individuais, polêmicas etc." (Gramsci apud COUTINHO, 2011, p. 148), passando a uma ideologia historicamente orgânica, isto é, "que são necessárias a uma determinada estrutura ideológica (...) têm uma validade psicológica". (Gramsci apud COUTINHO, 2011, p. 148). E neste sentido, vêm ao longo dos anos ampliando sua área de atuação, causando um movimento que busca organizar as massas humanas, formando um terreno no qual os sujeitos se movimentem a partir da aquisição de uma consciência de sua posição de luta.

Concluímos, que esse processo que vem dando uma validade psicológica ao enfrentamento antirracista na sociedade brasileira ao longo de décadas, está longe de ser um consenso em nossa sociedade, e a prova disso é que, enquanto vemos o crescente movimento da temática em nível de oferta de cursos de pós-graduação, o surgimento de NEABs e grupos correlatos instituídos em Instituições de ensino superior e básico, ocasionando em um aumento do número de pesquisas e publicações sobre a temática racial, por outro lado, constatamos através dos dados gerados nesse estudo de caso, o quanto a temática ainda aparece de forma superficial na discursividade dos educadores que participaram desse estudo, quando de maneira acrítica, ou mesmo baseados por senso

comum, evidenciam o quanto o tema ainda está em um lugar secundário dentro de sua atuação intelectual como profissional da educação.

Após sete anos da publicação do PNI DCN ERER, que tem por objetivo central colaborar para que todo sistema de ensino e as instituições educacionais cumpram as determinações legais, com vistas a garantir a equidade educacional, promovendo uma educação mais justa e solidária, vemos o quanto ainda será necessário percorrer um longo caminho para atingir seus objetivos.

Diante desta análise, acreditamos ser pertinente comparar o resultado deste estudo de caso ao resultado da pesquisa que realizei para o curso de especialização do Penesb-UFF em 2015, mencionada anteriormente neste trabalho, onde através de uma pesquisa ação, inspecionamos a prática da lei em uma escola filantrópica situada no bairro do Engenho Novo, cuja equipe técnica pedagógica era composta por profissionais, que ao longo dos anos buscaram, através de cursos de extensão e pós-graduação, especializar-se na temática étnico-racial. Nessa ocasião, pudemos observar através dos registros escolares o frequente diálogo com o movimento negro e grupos culturais, por meio de atividades permanentes de formação continuada voltada para comunidade escolar, além de constatar que a temática fazia parte da estrutura do Projeto Pedagógico da escola, elaborado com a contribuição de todos os educadores do processo.

Diante da geração de dados analisados, através de um instrumento elaborado para inspeção da implementação da lei 10.639/03, construído com base no PNI DCN ERER, pudemos afirmar que a escola não só havia implantando a lei, mas vinha possibilitado que uma educação com prerrogativas antirracistas se estabelecesse na cultura escolar. Deste modo, podemos afirmar com base no trabalho realizado nessa pesquisa, que a postura daquela equipe técnica pedagógica era compatível com a dos intelectuais orgânicos no âmbito da luta antirracista, reconhecendo inclusive, o quanto o papel da gestão foi de fundamental importância para que a temática tivesse um lugar efetivamente demarcado no território escolar.

De volta ao presente estudo de caso, podemos constatar, que embora a legislação não seja desconhecida, já que 100% dos educadores que participaram dessa investigação afirmam ter conhecimento dela, além de apontarem para uma ampla rede de disseminação da mesma, tais como: a rede pública de ensino, a internet, a TV Escola, Mídias,

legislação, materiais para concurso, amigos do movimento de valorização do negro, coordenadores de escola, curso de graduação e de mestrado, etc.; vemos que menos de 50% afirmam já ter participado de alguma capacitação sobre a temática, e provavelmente, em consequência, menos de 50% afirmaram aplicá-la na sua ação docente.

Diante dos dados gerados e refletindo sobre o papel de um educador intelectual, que atua no âmbito da luta antirracista, desenvolvido no quarto capítulo desta investigação, optamos por chamar a atenção dos 40% dos docentes que afirmaram aplicar a lei. Destacando um dos discursos analisados como contraditório, gerado através do questionário, por um educador do campo da matemática, que nos chamou atenção. Vemos que ao responder aplicar a lei em projetos escolares, embora nunca em sua trajetória acadêmica ou por via de capacitações, tivesse contato com a temática racial, quando é questionado sobre haver ou não relevância na inserção dos conteúdos da lei 10639/03 na educação brasileira, o mesmo responde: "Não. Acho que o ensino tradicional ainda é prioritário".

O posicionamento discursivo desse educador citado, somado àqueles docentes que conhecem a lei, mas declara não aplicar, bem como o posicionamento da ETAP na frequente diluição de assuntos a respeito da reformulação do Projeto Pedagógico, do estímulo à formação continuada e da adequação do material pedagógico, nos fazem refletir sobre a superficialidade em que as ideologias que amparam a lei penetraram no chão dessa escola pelas mãos dos seus educadores.

Para nós, o não dito por esses profissionais está relacionado ao silêncio que representa uma interdição político-cultural, implicando na inibição da formulação de um problema, além de ir de encontro com os esforços frequentes dos intelectuais orgânicos que atuam justamente na perspectiva de romper o silêncio. "Um silêncio que condenou, ao longo de nossa história, negros e negras a uma espécie de 'solidão civil.' " (ROQUE, 2009, p. 261)

A partir dos dados gerados, somos levados a refletir sobre a ausência de uma nova construção do conhecimento tal como a delineada por Gramsci, a filosofia da *práxis (*ou teoria do conhecimento) por parte desses profissionais da educação. De acordo com suas prerrogativas, se esses educadores tivessem consciência de sua posição social e de seus objetivos no terreno das ideologias, diante das demandas da luta antirracista que fazem

parte de fatos históricos reais, e que deveriam ser defendidas por razões de luta política para a destruição da hegemonia racista, tenderiam em seu papel docente a trabalhar despertando àqueles que sofrem a ação dos dominantes e são passivos frente às estruturas existentes.

O educador bem posicionado para a reeducação das relações étnico-raciais torna-se um instrumento de ação ao estabelecer novas relações cognitivas e operativas na sociedade. Tudo isso, através do conhecimento da própria história nas suas dinâmicas e contradições, buscando entender como a realidade é um momento das forças materiais de produção, ocasionando determinadas relações sociais como no caso da questão racial.

Retomando a questão da lei, embora reconheçamos os muitos avanços nesse espaço socializador que é a escola, os dados gerados para esse estudo de caso nos remetem a afirmação feita há 8 anos, pela então ministra da Igualdade Racial Nilma Lino Gomes, ao escrever sobre o nível incipiente de iniciativas para concretização da lei, afirmando ainda que, para sua efetivação seria necessário a mobilização da sociedade civil, a fim de que o direito a diversidade étnico-racial fosse garantido. (GOMES, 2009)

Diante do exposto, fica evidente o quanto essa guerra de posições precisa ser operacionalizada através da conquista de ideias, capazes de alterar o imaginário social dos sujeitos, e tornando a luta antirracista visceral a ação daqueles que possuem na sua atuação profissional um alto potencial mobilizador para a promoção de atitudes efetivas e intencionais, de modo a privilegiar o debate crítico sobre as desigualdades raciais brasileiras, dentro das perspectivas das políticas de ação afirmativas.

Como educadora e intelectual, que atua no âmbito da luta antirracista, sabemos que em toda escola há um currículo manifesto e outro oculto, que se apresenta no “corpus ideológico” de práticas docente que não estão explícitas, desse modo, consideramos que as ideias de luta incutidas poderão ser instrumentos muito mais eficazes para desconstrução inclusive do que está equivocadamente manifesto.

Deste modo, concluímos com a crença de que essa luta antirracista em instituição de ensino, estará muito mais assegurada se respaldada por conteúdos implícitos carregados por seus profissionais, do que somente pelos explícitos contidos em projetos pontuais ou em materiais didáticos isolados da lógica a que pertence. As subjetividades empregadas na ação intelectual será responsável pela prática de reforçar comportamentos

e atitudes que implícita ou explicitamente podem interferir, afetar, influenciar e/ou prejudicar os ideais da luta por igualdade racial.

Não nascemos racistas, mas nos tornamos devido ao processo histórico de negação da identidade e de coisificação do outro, as ideias que giram em torno das lutas antirracistas constituem-se em forças contra-hegemônicas, onde os sujeitos que bebem dessa fonte, e atuam na esfera da educação, jamais poderão se colocar em lugar de neutralidade. Ou, escolhe-se secundarizar a questão em sua ação política no âmbito de sua esfera de atuação profissional, ou, a partir de então, lança-se organicamente à luta por igualdade racial, através de uma postura ativa pautada por uma mudança no modo de olhar e sentir o outro, frente a correção de injustiças, eliminação de discriminações, a promoção da inclusão social e da cidadania para todos no sistema educacional brasileiro. Resumindo, ou se é parte da solução, ou parte de um problema.

Refletindo sobre as palavras de um mestre, que cruzou meu caminho nessa jornada de formação para relações étnico-raciais, Amauri Mendes Pereira, nas suas aulas no curso de extensão do Laeser-UFRJ e de pós-graduação na UCAM, antes de iniciar sua fala, sempre abria o espaço de trocas, dizendo não estar ali para dar aula, mas para conquistar corações para temática. Essa postura propiciou em mim uma renovação crítica capaz de promover o deslocamento de velhas e hegemônicas concepções de mundo, formando um novo complexo ideológico. Tudo isso nos faz supor que a lógica de uma "pedagogia para conquista" poderia ser uma estratégia eficaz, já que nessa luta antirracista, o recrutamento intelectual e orgânico tem mais garantias quando atinge o sujeito de forma emocional e visceral, tal como fui atingida, e desde então, permaneço em posição de luta.

Salve os intelectuais orgânicos que me recrutaram!

Referências

APPLE, Michael W. **Ideologia e Currículo**. São Paulo: editora Brasiliense, 1979.

_____, Michael W. **As tarefas do estudioso/ativista crítico em uma época de crise educacional.** Revista Pedagógica – UNOCHAPECÓ, Ano 17, v. 01, n. 30, p. 29-66, jan./ junho. 2013. Disponível em: http://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/pedagogica/article/view/1564

_____, Michael W. **Interromper a direita: Realizar trabalho educativo crítico numa época conservadora.** Currículo sem Fronteiras, v.2, n.1, p.80-98, jan./ jun. 2002. Disponível em: http://www.curriculosemfronteiras.org/vol2iss1articles/appleconf.pdf

_____, Michael W. **Políticas de direita e branquidade: a presença ausente da raça nas reformas educacionais.** Revista Brasileira de Educação, jan./ fev./ mar./ abr., 2001. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n16/n16a06.pdf

BARBOSA, Paulo Corrêa. **Lélia Gonzales: o feminismo negro no palco da história.** Brasília: Abravídeo, 2015.

BELEI, Renata A. **O uso de entrevista, observação e videogravação em pesquisa qualitativa.** Cadernos de Educação FaE/PPGE/UFPel. Pelotas [30]: p. 187-199, jan./ jun. 2008. Disponível em http://www.ufpel.edu.br/fae/caduc/resumos_ed30.htm

BERNARDINO, Joaze. **Ação afirmativa e a rediscussão do mito da democracia racial no Brasil.** *Estudos Afro-Asiáticos*, 24(2), p. 247-273, 2002.

BRANDÃO, Helena Hathsue Nagamine. **Introdução a análise do discurso** – 2ª ed. Rev. - Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2004.

BRASIL. **Lei nº 10.639/03,** de 09 de janeiro, 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm

_____. **Plano Nacional de Implementação das diretrizes Curriculares nacionais para educação das Relações etnicorraciais e para o ensino de História e cultura afro-brasileira e africana.** Brasília: Ministério da Educação, 2009.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o e para o ensino de História e cultura afro-brasileira e africana.** 2004.

Disponível em: http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wp-content/uploads/2012/10/DCN-s-Educacao-das-Relacoes-Etnico-Raciais.pdf

_____. **Orientações e Ações para a Educação das Relações étnico-raciais**. Brasília: SECAD, 2006.

BORGES, Edson; MEDEIROS, Carlos Alberto; D'ADESKY, Jacques. **Racismo, preconceito e intolerância.** São Paulo: Atual, 2002.

CHADAREVIAN, Pedro Caldas. Os precursores da interpretação marxista do problema racial. In: HIRCH, Joachim, et al., **Crítica Marxista.** 2007. Disponível em: https://www.ifch.unicamp.br/criticamarxista/arquivos_biblioteca/artigo249artigo139artigo212artigo5.pdf

CARONE, Iray; BENTO, Maria Aparecida Silva. (Org.) **Psicologia social do racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil**. São Paulo: Contexto, 2000.

COUTINHO, Carlos Nelson. **O leitor de Gramsci**. (Org.) Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

DENZIN, N. K; LINCOLN, Y. S. "Introdução: a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa". In: **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Porto Alegre: ArtMed, 2006.

DOMINGUES, Petrônio José. **Uma história não contada: negro, racismo e branqueamento em São Paulo no pós-abolição.** São Paulo: Editora SENAC São Paulo, 2004.

DORE, Rosemary. **Gramsci e o debate sobre a escola pública no Brasil.** Cad. Cedes, Campinas, v. 26, n. 70, p. 329-352, set./ dez. 2006.

DUARTE, R. **Pesquisa Qualitativa: reflexões sobre o trabalho de campo.** Cadernos de Pesquisa, n. 115, p. 139-154, março/ 2002. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/cp/n115/a05n115.pdf

FANON, Frantz. **Pele Negra, Máscaras Brancas**. Salvador: EDUFBA, 2008.

FERNANDES, Otair. **O Conceito de Hegemonia na luta contra o racismo no Brasil: A função dos NEABS**. In: Cadernos de Centro de Ciências Sociais da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. [SYN]THESIS, Rio de Janeiro, v.7, n. 2, 2014, p. 191-204. Disponível em: http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/synthesis/article/view/19669

FERNANDES, Otair; SISS, Ahyas. Formação de professores na perspectiva de uma educação culturalmente diversificada: breves considerações. Campo Grande, n. 17, jan/ Jun, p. 107- 119, 2014. Disponível em: http://www.serie-estudos.ucdb.br/index.php/serie-estudos/article/view/772

FIORIN, José Luiz. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. São Paulo: Ática, 2006.

GARCEZ, P. M.; BULLA, G. S.; LODER, L. L. **Prática de pesquisa microetnográfica: geração, segmentação e transcrição de dados audiovisuais como procedimentos analíticos plenos**. D.E.L.T.A., v. 30, n. 2, 2014. p. 254-288. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/delta/v30n2/0102-4450-delta-30-02-0257.pdf

GOMES, Nilma Lino. Limites e possibilidades da implantação da lei 10.639/03 no contexto das políticas públicas em educação. In: PAULA, Marilene de; HERINGER, ROSANA. **Caminhos Convergentes: estado e sociedade na superação das desigualdades raciais no Brasil.** Rio de Janeiro: Fundação Heinrich Boll, ActionAid, 2009. p. 39-74.

_____. **Intelectuais negros e produção do conhecimento: algumas reflexões sobre a realidade brasileira**. In: SANTOS, B. de S.; MENEZES, B. E. (Org.) Epistemologia do Sul. São Paulo: Cortez, 2010. p. 492-516

_____. **Pensamento negro em educação no Brasil?** In: SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves; BARBOSA, Lucia Maria de Assunção. (Org.) O pensamento Negro em Educação no Brasil: expressões do movimento negro. São Carlos: Ed. Da UFScar, 1997.

_____. **Educação e Relações Raciais: refletindo sobre algumas estratégias de atuação**. In: MUNANGA Kabengele. (Org.) Superando o Racismo na escola. 2 ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. p.143-154.

_____. **Diversidade étnico-racial e trajetórias docentes: um estudo de caso etnográfico em escolas públicas.** In: GOMES, Nilma Lino; ABRAMOWICZ, Anete. (Org.) Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, v. 1, 1999.

_____. **Cadernos do cárcere**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, v. 1, 1999.

_____. **Concepção dialética da história**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 3 ed. 1978.

GRUPPI, Luciano. **Conceito de hegemonia em Gramsci**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1978.

HALL, Stuart. A relevância de Gramsci para estudo de raça e etnicidade. In: HALL, Stuart. **Da diáspora: identidade e mediações culturais**. 2 ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2013.

HASENBALG, Carlos. **Discriminação e desigualdades raciais no Brasil**. 2 ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005.

IANNI, Octavio. **A racialização do mundo**. Tempo Social, São Paulo: v. 8, n. 1, p. 1-23, jun./ 1996. http://www.revistas.usp.br/ts/article/view/86140/88824

_____. **Raça e classes sociais no Brasil**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1966.

KONDER, Leandro. **A questão da ideologia**. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

LOPES, Cristina (Org.). **Cotas raciais: Por que sim?** 2 ed. - Rio de Janeiro: Ibase: Observatório da Cidadania, 2006

LOWY, Michael. **Ideologias e ciência social: elementos para uma análise marxista.** 20 ed. São Paulo: Cortez, 2015.

MAIO, Marcos Chor. **O projeto UNESCO e a agenda das ciências sociais no Brasil dos anos 40 e 50.** RBCS, v. 14, n. 41, outubro, 1999. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/rbcsoc/v14n41/1756.pdf

MAINGUENEAU, Dominique. Discurso e Análise do Discurso. In: SIGNORINI, Inês (Org.) **[Re]discutir texto, gênero e discurso.** São Paulo: Parábola Editorial, 2008. p. 138-155.

_____. Dominique. **Análise de textos de comunicação**. São Paulo: Cortez Editora, 2001.

MOORE, Carlos. **O marxismo e a questão racial: Karl Marx e Friedrich Engels frente ao racismo e à escravidão**. Belo Horizonte: Nandyala; Uberlândia: Cenafro, 2010.

MORAES, Denis de. Notas sobre imaginário social e hegemonia cultural**. Revista Contracampo.** Programa de Pós-Graduação em comunicação – UFF, 1997. Disponível em: http://www.contracampo.uff.br/index.php/revista/article/view/364/167

MUNANGA, Kabengele. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. In: **Periódico do Programa de Educação sobre o Negro na Sociedade Brasileira.** Niterói: EdUFF, 2000.

_____. Teoria social e relações raciais no Brasil contemporâneo. In: OLIVEIRA, Iolanda, GONÇALVES, Maria das Graças. MULLER, Tânia Mara Pedroso. (Org.) **Periódico do Programa de Educação sobre o Negro na Sociedade Brasileira.** Niterói: FEUFF, 2010.

_____. **A redemocratização de 1945 e a crise do mito de democracia racial: Uma vista panorâmica.** In: SALGUEIRO, Maria Aparecida Andrade (Org.). A república e a Questão do Negro no Brasil. Rio de Janeiro: Museu da República, 2005.

_____. (Org.) **Superando o Racismo na escola**. 2 ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

OLIVEIRA, Iolanda; SACRAMENTO, Monica Pereira. Raça, Currículo e práxis pedagógica: relações raciais e educação: o diálogo teoria/ prática na formação de profissionais do magistério. In: OLIVEIRA, Iolanda, GONÇALVES, Maria das Graças. MULLER, Tânia Mara Pedroso. (Org.) **Cadernos PENESB – Periódico do Programa de Educação sobre o Negro na Sociedade Brasileira** –FEUFF. n.12, Rio de Janeiro: Ed. Alternativa, 2010.

PAIXÃO, Marcelo; CARVANO, Luiz M. **Relatório Anula das Desigualdades Raciais no Brasil 2007-2008**. Rio de Janeiro: Garamond Universitária, 2008.

PEREIRA, Amauri Mendes. **Trajetória e Perspectivas do Movimento Negro Brasileiro.** Belo Horizonte: Nandyala, 2008.

PEREIRA, Amilcar Araújo. **"O mundo Negro": a constituição do movimento negro contemporâneo no Brasil (1970-1995).** Tese de Doutorado – UFF, 2010. Disponível em: http://www.historia.uff.br/stricto/td/1254.pdf

PORTELLI, Hugues. **Gramsci e o bloco histórico**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

POUPART, J. et. al. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

RIO DE JANEIRO. Conselho Estadual de Educação. **Deliberação nº 316** de 30 de março de 2010. Disponível em: http://www.cee.rj.gov.br/coletanea/d316.pdf

ROCHA, Décio; DAHER, Maria Del Carmen; SANT'ANNA, Vera Lúcia de Albuquerque. **A entrevista em situação de pesquisa acadêmica: reflexões numa perspectiva discursiva**. Mato Grosso do Sul, Periódico Polifonia, v. 08, n. 08, 2004.

ROCHA, Décio; DEUSDARÁ, Bruno. **Análise de Conteúdo e Análise do Discurso: aproximações e afastamentos na (re)construção de uma trajetória**. Alea. v. 7, n. 2, julho – dezembro, 2005. p. 305-322

ROQUE, Átila. Construção e Desconstrução do silêncio: reflexões sobre o racismo e o antirracismo na sociedade brasileira. In: **Caminhos Convergentes: estado e sociedade na superação das desigualdades raciais no Brasil.** Rio de Janeiro: Fundação Heinrich Boll, ActionAid, 2009, p. 39-74.

SANT' ANA, Antonio Olímpio de. **História e Conceitos Básicos sobre o Racismo e seus Derivados.** In. Kabengele. (Org.) Superando o Racismo na escola. 2 ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

SANTOS, Sales Augusto dos. **De militantes negros a negros intelectuais. Lisboa: VI Congresso Português de Sociologia, mundo sociais: saberes e práticas**. Lisboa: Congresso Português de Sociologia, n. 71, Junho, 2008. Disponível em: http://www.aps.pt/vicongresso/pdfs/71.pdf

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil: 1870 -1930.** São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

_____. **Nem Preto Nem Branco, muito pelo Contrário: cor e raça na sociabilidade da sociedade brasileira.** São Paulo: Claroenigma, 2012, p: 45-69.

SEMERARO, Giovanni. **Gramsci e os novos embates da filosofia da práxis.** São Paulo: Ideias & Letras, 2006.

_____. **Gramsci educador de "relações hegemônicas".** ECS, Sinop, v.1, n.1, p.143-156, fev./jun. 2011. Disponível em: http://sinop.unemat.br/projetos/revista/index.php/educacao/article/view/173/1523

_____. **Intelectuais "orgânicos" em tempos de pós-modernidade.** Cad. Cedes, Campinas, vol. 26, n. 70, p. 373-391, set./ dez. 2006. Disponível em: http://www.cedes.unicamp.br

SILVA, Nivaldo Correia da. "Hegemonia, Estado e Sociedade em Gramsci". **Revista Saber Acadêmico** 12: junho/2011. Disponível em: http://www.uniesp.provisorio.ws/revista/revista12/pdf/artigos/07.pdf

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo.** 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SILVA, Maria Vieira; MARQUES, Mara Rúbia Alves; GANDIN, Luís Armando. **Contradições e ambiguidades do currículo e das políticas educacionais contemporâneas - entrevista com Michael Apple.** Currículo sem Fronteiras, v. 12, n. 1, p. 175-184, jan./abr. 2012.

SILVA, Ana Célia. **Desconstrução da Discriminação no Livro Didático**. In: Kabengele. (Org.) Superando o Racismo na escola. 2 ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

SIQUEIRA, José Jorge. **A redemocratização de 1945 e a emergência de uma nova consciência sobre a questão do Negro no Brasil.** In: SALGUEIRO, Maria Aparecida Andrade (Org.) **A república e a Questão do Negro no Brasil.** Rio de Janeiro: Museu da República, 2005.

SOUZA, Neusa Santos. **Tornar-se Negro: as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social.** Rio de Janeiro: Graal, 1983.

SOUZA, Mario Luiz de. **Intelectuais de esquerda e a Questão racial em tempos de Neoliberais e Pós-Modernos.** Ser Social. v. 18, n. 38, jan./ jun., 2016.

VIEIRA, Emília Peixoto. **Gramsci e as contribuições para a compreensão do trabalho docente.** Trabalho e Educação. v. 17, n.1 – jan./ abr., 2008. Disponível em: http://www.portal.fae.ufmg.br/seer/index.php/trabedu/article/viewFile/305/288

ANEXO A

FORMULÁRIO ENTREVISTA - DIREÇÃO

IDENTIFICAÇÃO: Sexo: _____ Como identifica sua cor/ raça? _____

Qual a formação acadêmica: _____

Tempo de formação: _____ Tem especialização em área Pedagógica: ( ) Não ( ) Sim

Tempo de trabalho nessa instituição de ensino:_____ Tempo de exercício na direção:_____

Já lecionou nessa unidade de ensino? ( ) Não ( ) Sim

Em que Seguimento? ( ) Ed. Infantil ( ) Anos Iniciais (6º ao 9º ano) ( ) Ensino Fundamental II ( ) Ensino Médio

Possui algum vínculo no Ensino Público: ( ) Não ( ) Sim - Qual:_____

Roteiro Entrevista:

Parte I – Atividade profissional

1. Como é a rotina de trabalho da sua função nesta unidade de ensino?
2. Qual o peso do trabalho do coordenador pedagógico na qualidade das aulas nesta unidade de ensino?
3. Com que frequência se reúne com os coordenadores?
4. Com que frequência se reúne com o corpo docente?
5. Participou de algum curso de formação continuada nos últimos 5 anos? Quais?
6. A instituição oferta atividades visando à formação continuada dos profissionais de educação? Em caso afirmativo, quem planeja essas atividades e escolhe o tema? E quais as temáticas desenvolvidas nos últimos dois anos?
7. Quais os teóricos influenciam na abordagem pedagógica eleita pela instituição?
8. Quem é responsável pela escolha do currículo escolar?
9. Como ocorre e quem participa da elaboração dos projetos pedagógicos?
10. Quem são os responsáveis pela escolha dos livros ou apostilas didáticas?
11. Qual o perfil socioeconômico da clientela da instituição?

Parte II – Educação para as Relações Étnico-raciais

12. No ano de 2003, a lei federal nº 10.639 alterou a Lei de Diretrizes de Bases da educação nº 9.394, incluindo no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Você conhece essa lei?

Em caso afirmativo: Você já teve acesso as Diretrizes Curriculares que se referem a essa lei?

13. Como tomou conhecimento da lei?

14. Você poderia afirmar que os coordenadores conhecem essa legislação? Por que razão?

15. Você poderia afirmar que os docentes sob sua coordenação conhecem essa legislação? Por que razão?

16. Você poderia afirmar que os docentes aplicam a lei?

Em caso positivo, como aplicam?

17. Você acredita haver relevância a inserção desses conteúdos na educação brasileira?

Porque razão?

18. Você acha que os conteúdos presentes na Lei 19639/2003 deveriam ser mais aplicados na escola pública do que na escola privada? Porque razão?

19. Após mais de 10 anos da lei, você poderia afirmar que já houve alterações curriculares para atende aos conteúdos inerentes a lei?

20. Para você qual seria o principal objetivo do governo ao criar essa Lei?

21. O material didático proposto pela escola favorece a inserção dos conteúdos da lei e para a educação das relações étnico-raciais? Por que razão:

22. Quando avalia o material didático você leva em consideração os conteúdos e as diretrizes da lei 10.639/03?

23. No acervo da biblioteca da escola existem livros que favoreçam trabalhos com os conteúdos da lei e suas diretrizes curriculares?

24. A escola já realizou algum projeto que envolvesse os conteúdos da lei junto às propostas das diretrizes curriculares para educação das relações étnico-raciais? Em caso positivo, qual a temática abordada?

25. Na sua trajetória acadêmica você teve alguma disciplina referente à questão étnico-racial? Se a resposta for sim, escreva qual foi:

26. Você já participou de alguma capacitação com os conteúdos da lei e as diretrizes curriculares para educação das relações étnico-raciais que favorecesse sua ação na coordenação pedagógica? Em caso positivo, qual a temática e onde foi ofertado?

27. A escola já ofereceu alguma capacitação que favorecesse a inserção dos conteúdos e as diretrizes curriculares da lei 10.639/03 voltada para o corpo docente? Em caso positivo, qual foi o tema?

28. Quais os assuntos referentes a diversidade já foram abordados na escola?

Sugestões: ( ) etnia; ( ) Religião; ( ) Opção Sexual; ( ) Cultura Indígena: ( ) Cultura africana; ( ) Cultura europeia; Outros:_____

29. Existe algum tipo de preconceito nessa escola? Em caso positivo, poderia rememorar um fato:

30. O preconceito mais frequente nessa escola está relacionado a: ( ) Raça ( ) Idade ( ) Opção sexual ( ) Moda ( ) Classe Social ( ) Outros – Quais:
Poderia citar um caso:
31. Algum professor ou coordenador já trouxe alguma questão que envolvesse injúria racial entre alunos? Em caso afirmativo, poderia citar um exemplo:
32. Já teve que administrar alguma situação que envolvesse atitude de preconceito, discriminação ou injúria racial entre alunos nessa escola? Em caso positivo, como o caso foi administrado:
33. Em relação ao ambiente escolar, você percebe diferença no tratamento dado a brancos e negros? Como?
34. Qual o percentual de funcionários negros na escola?
35. Qual o percentual de docentes negros na escola?
36. Qual o percentual de discentes negros na escola?
37. Em sua opinião, que fatores contribuem para a existência de um número reduzido de negros nesta instituição de ensino privado, seja como docentes, ou como alunos?
38. Em sua opinião, haveria igualdade de oportunidades para negros e brancos na sociedade brasileira? Por que razão?
39. Em sua opinião, existe discriminação racial na sociedade brasileira? Em caso afirmativo, conhece algum caso que possa citar?
40. Conhece alguma pessoa racista?
41. Você se considera racista?
42. Já sofreu algum tipo de preconceito racial?
43. Em sua opinião, o racismo é o problema principal da população negra na sociedade brasileira? Justifique:

ANEXO B

FORMULÁRIO ENTREVISTA - COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA

IDENTIFICAÇÃO:
Coordenador do seguimento:_____ Sexo: _____

Qual a formação acadêmica: _____ Tempo de formação em docência: _____

Tem especialização em Coordenação Pedagógica: ( ) Não ( ) Sim

Tempo de trabalho nessa instituição de ensino:_____

Tempo de exercício na coordenação:_____

Já exerceu docência nessa unidade de ensino? Em que Seguimento?

( ) Ed. Infantil ( ) Anos Iniciais (6º ao 9º ano) ( ) Ensino Fundamental II ( ) Ensino Médio

Como identifica sua cor/ raça? _____

Possuo vínculo docente no Ensino Público: ( ) Não ( ) Sim

Roteiro Entrevista:

Parte I – Atividade profissional

1. Na sua trajetória acadêmica você teve alguma disciplina ou fez algum curso referente a questão étnico-racial? Se a resposta for sim, descreva qual foi:
2. Como é a rotina de trabalho da sua função de coordenação nesta unidade de ensino?
3. Quantos docentes estão sob sua coordenação?
4. Qual o peso do trabalho do coordenador pedagógico na qualidade das aulas dos docentes nesta unidade de ensino?
5. Com que frequência se reúne com o corpo docente?
6. Com que frequência se reúne com a direção da escola?
7. A instituição oferta atividades visando à formação continuada dos profissionais de educação?
8. Em caso afirmativo, quem planeja essas atividades e escolhe o tema? E quais as temáticas desenvolvidas nos últimos dois anos?
9. Qual a abordagem pedagógica eleita pela instituição?
10. Quais são os teóricos que influenciam a abordagem pedagógica desta instituição?
11. Quem é responsável pela escolha do currículo escolar?
12. Como ocorre e quem participa da elaboração dos projetos pedagógicos?
13. Nas atividades pedagógicas há o incentivo para realização de atividades culturais? Em caso afirmativo, cite as temáticas desenvolvidas nos últimos dois anos?
14. Quem são os responsáveis pela escolha dos livros ou apostilas didáticas?

15. Qual o perfil socioeconômico da clientela da instituição?

Parte II – Educação para as Relações Étnico-raciais

16. No ano de 2003, a lei federal 10.639 alterou a Lei de Diretrizes de Bases da educação nº 9.394, incluindo no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Você conhece essa lei?

17. Em caso afirmativo: Você já teve acesso as Diretrizes Curriculares que se referem a essa lei?

18. Como tomou conhecimento da lei?

19. Você poderia afirmar que os docentes sob sua coordenação conhecem essa legislação?

20. Você poderia afirmar que os docentes sob sua coordenação aplicam a lei?

21. Em caso positivo, como aplicam?

22. Você acredita haver relevância a inserção desses conteúdos na educação brasileira?

Porque razão?

24. Você acha que os conteúdos presentes na Lei 19639/2003 deveriam ser mais aplicados na escola pública do que na escola privada? Porque razão?

25. Para você qual seria o principal objetivo do governo ao criar essa Lei?

26. O material didático proposto pela escola favorece a inserção dos conteúdos da lei e para a educação das relações étnico-raciais?

27. Quando avalia o material didático você leva em consideração os conteúdos e as diretrizes da lei 10.639/03?

28. No acervo da biblioteca da escola existem livros que favoreçam o seu seguimento em trabalhos com os conteúdos da lei e suas diretrizes curriculares?

29. Já coordenou algum projeto que envolvesse os conteúdos da lei junto às propostas das diretrizes curriculares para educação das relações étnico-raciais? Em caso positivo, qual a temática abordada?

30. Você já participou de alguma capacitação com os conteúdos da lei e as diretrizes curriculares para educação das relações étnico-raciais que favorecesse sua ação na coordenação pedagógica? Em caso positivo, qual a temática e onde foi ofertado?

31. A escola já ofereceu alguma capacitação que favorecesse a inserção dos conteúdos e as diretrizes curriculares da lei 10.639/03 voltada para o corpo docente? Em caso positivo, qual foi o tema?

32. Quais os assuntos referentes a diversidade já foram abordados na escola? Sugestões:

( ) etnia; ( ) Religião; ( ) Opção Sexual; ( ) Cultura Indígena: ( ) Cultura africana; ( ) Cultura europeia; Outros:_____

33. Existe algum tipo de preconceito nessa escola?

Em caso positivo, poderia rememorar um fato:

34. O preconceito mais frequente nessa escola está relacionado a: ( ) Raça ( ) Idade ( ) Opção sexual ( ) Moda ( ) Classe Social ( ) Outros – Quais: Poderia citar um caso:

35. Algum professor já trouxe alguma questão que envolvesse injúria racial entre alunos? Poderia citar exemplo em caso afirmativo:

36. Já teve que administrar alguma situação que envolvesse atitude de preconceito, discriminação ou injúria racial entre alunos nessa escola? Em caso positivo, como o caso foi administrado:

37. Em relação ao ambiente escolar, você percebe diferença no tratamento dado a brancos e negros?

38. Qual o percentual de funcionários negros na escola?

39. Qual o percentual de docentes negros na escola?

40. Qual o percentual de discentes negros na escola?

41. Em sua opinião, que fatores contribuem para a existência de um número reduzido de negros nesta instituição de ensino privado, seja como docentes, ou como alunos?

42. Em sua opinião, haveria igualdade de oportunidades para negros e brancos na sociedade brasileira?

43. Em sua opinião, existe discriminação racial na sociedade brasileira? Em caso afirmativo, conhece algum caso que possa citar?

44. Conhece alguma pessoa racista?

45. Você se considera racista?

46. Já sofreu algum tipo de preconceito racial?

47. Na sua opinião, o racismo é o problema principal da população negra na sociedade brasileira? Justifique:

ANEXO C

Prezado Professor,

Está sendo desenvolvido um trabalho de pesquisa pela estudante Viviane Rodrigues do curso de mestrado do Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, através do Programa de Pós-graduação em Relações Étnico-raciais.

A pesquisa pretende realizar um estudo de caso em instituição de ensino privado para analisar as ideologias que perpassam as relações étnicas na educação.

É de nosso conhecimento que preencher questionário demanda tempo. Mas, vimos através desta explanação solicitar sua preciosa colaboração, pois acreditamos que com a realização deste trabalho reuniremos as condições necessárias para melhor desenvolver reflexões acerca da temática proposta.

Segue em anexo um questionário com perguntas do tipo abertas e de múltipla escolha que é parte integrante deste trabalho. Não é necessário a identificação do autor pelo nome, mas precisamos que sejam informadas alguns dados pessoais.

Atenção: É importante que nas questões de múltipla escolha só uma das alternativas seja escolhida.

Desde já, somos gratos pela participação e valiosa contribuição.

Em caso de dúvidas seguem meus contatos:

Tel.: (21) xxxx-xxxx/ vividenzel@hotmail.com

QUESTIONÁRIO CORPO DOCENTE

IDENTIFICAÇÃO:

Docente da disciplina:_____ Sexo: _____

Tempo de formação para docência:____ Pós Graduação em: _____

Tempo de trabalho nessa instituição de ensino:_____

Nessa unidade de ensino leciono para os seguimentos: ( ) Ed. Infantil ( ) Anos Iniciais (1º ao 5º ano) ( ) Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano) ( ) Ensino Médio

Como identifica sua cor/ raça? _____

Possuo matrícula docente no Ensino Público: ( ) Não ( ) Sim

1) A lei 10.639/03 alterou a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, estabelecendo as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, incluindo no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Você conhece a lei? Não ( ) Sim ( )
2) Você já teve acesso as Diretrizes Curriculares que se referem a essa lei? Não ( ) Sim ( ) - Como tomou conhecimento da lei:
3) Você aplica a lei? Não ( ) Sim ( )
   Em caso positivo, como?
4) Acredita haver relevância na inserção desses conteúdos na educação brasileira?
   Não ( ) Sim ( ) Porque razão?
5) Para você qual seria o principal objetivo do governo ao criar essa Lei?
6) Você acha que os conteúdos presentes na Lei 19639/2003 deveriam ser mais aplicados na escola pública do que na escola privada? Não ( ) Sim ( ) ----- Porque razão?
7) O material didático proposto pela escola favorece a inserção dos conteúdos da lei e para a educação das relações étnico-raciais? Não ( ) Sim ( ) ------ Por que?
8) Já participou em algum projeto com os alunos ou com outros docentes que envolvesse os conteúdos da lei? Não ( ) Sim ( ) – Em caso positivo, como foi?
9) Participou de alguma capacitação que favorecesse a inserção dos conteúdos na(s) disciplina(s) que leciona? ( ) Não ( ) Sim - Em caso positivo, onde?
10) Quais os assuntos referentes a diversidade já foram abordados na escola?
    ( ) etnia; ( ) Religião; ( ) Opção Sexual; ( ) Cultura Indígena ( ) Cultura africana; ( ) Cultura europeia; Outros:
11) Existe algum tipo de preconceito nessa unidade de ensino escolar? ( ) Não ( ) Sim
12) O preconceito mais frequente na sua escola está relacionado a:

( ) Raça ( ) Idade ( ) Opção sexual ( ) Moda ( ) Classe Social ( ) Outros Quais:

13) Já presenciou alguma atitude de preconceito ou discriminação racial em sala de aula?
( ) Não ( ) Sim
Em caso positivo, quais as providências tomadas?

14) Em relação ao ambiente escolar, você percebe diferença no tratamento dado a brancos e negros? Não ( ) Sim ( ) - Como?

15) Qual o percentual aproximado de docentes negros nesta escola?

16) Qual o percentual aproximado de discentes negros nesta escola?

17) Em sua opinião, que fatores contribuem para a existência de um número reduzido de negros nesta instituição de ensino privado, seja como docentes, ou como discentes?

18) Em sua opinião, que fatores contribuem para a existência de um número reduzido de negros nas universidades e em algumas áreas técnicas, científicas e administrativas?

19) Em relação a preconceito racial na sociedade brasileira:
( ) Existe, porém é ignorado; ( ) Existe e é discutido;
( ) Existe, porém não declaradamente; ( ) Não existe; ( ) Outra resposta:

20) Conhece alguma pessoa racista? Não ( ) Sim ( )

21) Você se considera racista? Não ( ) Sim ( )

22) Já sofreu algum tipo de preconceito racial? Não ( ) Sim ( )

23) Algum comentário sobre:

24) Já presenciou algum comportamento racista? Não ( ) Sim ( )
Algum comentário sobre:

25) Em sua opinião, em relação à ideia segundo a qual haveria igualdade de oportunidades para negros e brancos na sociedade brasileira você diria que:

26) Na sua opinião, o racismo é o problema principal da população negra na sociedade brasileira? ( ) Sim ( ) Não ----Justifique:

27) O sistema de reservas de vagas para negros nas universidades públicas é importante?

28) No Brasil o que justifica a implementação do sistema de cotas raciais: