CEFET/RJ
DIRETORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO

10 ANOS DE PROMULGAÇÃO DA LEI Nº 10639/03: SEUS REFLEXOS EM UMA COMUNIDADE ESCOLAR DA PERIFERIA

Altair Caetano

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

Orientador: Prof. Dr. Mario Luiz de Souza

Rio de Janeiro
Dezembro/2014

10 ANOS DE PROMULGAÇÃO DA LEI Nº 10639/03: SEUS REFLEXOS EM UMA COMUNIDADE ESCOLAR DA PERIFERIA

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

Altair Caetano

Aprovada por:

_____

Prof. Dr. Mario Luiz de Souza - CEFET-RJ (orientador)

_____

Prof.ª Dr.ª Warley da Costa - Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)

_____

Prof.ª Dr.ª Mariana Lamego - CEFET-RJ

Rio de Janeiro
Dezembro/2014

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central do CEFET/RJ

C128 Caetano, Altair
10 anos de promulgação da lei nº 10639/03: seus reflexos em uma comunidade escolar da periferia / Altair Caetano.—2014.
xvi, 117f. + apêndices : il. ; enc.

Dissertação (Mestrado) Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, 2014.
Bibliografia : f. 118-124
Orientador : Mario Luiz de Souza

1. Relações étnicorraciais. 2. Representações sociais. 3. Relações étnicorraciais e educação. I. Souza, Mario Luiz (orient.). II. Título.

CDD 305.8

DEDICATÓRIA

Dedico toda aplicação para construção dessa dissertação às pessoas que formam minha família estendida que, dentro da concepção negra, africana, de mundo, está para além das nossas relações sanguíneas. Todavia, algumas dessas pessoas, em diferentes fases da minha vida, de forma direta ou indireta, contribuíram para elevar minha autoestima e despertar para outros e/ou novos caminhos que poderia seguir na complexidade do que é “ser humano”. Dessa maneira, dedico esta conquista, principalmente, aos meus pais (in memoriam) **Procopio Caetano** e **Isabel da Silva Caetano**, a minha irmã **Belmira da Silva Caetano**, a minha companheira **Mariana da Costa Mattos**, minhas filhas **Julia da Costa Mattos Ferreira Carneiro** e **Joana Isabel da Costa Mattos Caetano** e ao meu sobrinho e afilhado **Victor Hugo da Silva Caetano**. Essas pessoas me deram e dão sentido a vida! A vitória é nossa!!

AGRADECIMENTOS

Inicialmente, agradeço as divindades que me protegem e inspiram todos os dias. Acredito que elas rejam as coisas visíveis e invisíveis de minha vida, atuando em minhas emoções, pensamentos e ações. Entretanto, elas também são meu esteio nos momentos de angústia, frustração e perigo. Elas também me dão sentido à vida.

Também agradeço às pessoas que contribuíram no processo de elaboração dessa dissertação e também passaram integrar minha família estendida. Entre elas:

. o meu orientador Prof. Dr. **Mario Luiz de Souza** cuja vivência acadêmica direcionou a construção dessa dissertação;

. a **banca examinadora**, composta pela Prof.ª Dr.ª **Warley da Costa** (UFRJ) e pela Prof.ª Dr.ª **Mariana Lamego** (CEFET-RJ) e pelo professor orientador, cujas intervenções propiciaram outras reflexões sobre a condução da pesquisa;

. os(as) **professores(as) do Programa de Pós-Graduação em Relações Etnicorraciais (PPRER) do** CEFET que, nas disciplinas por eles(as) ministradas ao longo do curso, ampliaram minha visão sobre o que é fazer pesquisa neste campo de conhecimento. Desse modo, agradeço a(o): Dr. **Roberto Borges** (Informação, Textos e Usos da Linguagem), Dr. **Sergio Costa** (A África no Brasil: Hibridação, Tradição e Fronteiras nas Manifestações Culturais), Dr. **Alexandre Castro** e Dr. **Roberto Borges** (Prática Discursiva e Identidades Sociais), Drª. **Sônia Beatriz dos Santos** (Feminismo Negro e Movimento de Mulheres Negras na Diáspora Africana e África), Dr. **Mario Luiz de Souza** (As Relações de Poder e as Disputas dos Grupos Sociais na Sociedade Civil), Drª. **Nara Santana** e Dr. **Ricardo Augusto** (Epistemologia dos Estudos sobre Raça e Racismo), Dr. **Ricardo Augusto** (Pensamento Social e Questões Étnico-Raciais no Brasil Contemporâneo: Eugenia, Racismo e Culturalismo), Drª. **Camila Carneiro Dazzi** (Os Negros nas Artes Visuais da América Latina: Representações e Atuações**)** e Drª. **Tânia Muller** (Imagens do negro no livro didático do ensino fundamental);

. aos(as) **mestrandos(as) da turma 2012 do PPRER** cujos debates (muitas vezes inflamados), trocas de experiência e seriedade no trato da pesquisa, ajudaram-me a amadurecer a ideia para esta dissertação;

. aos(as) **professores(as) e estudantes participantes da pesquisa** cujas respostas subsidiaram essa dissertação;

. aos(as) **amigos(as) e colegas** feitos nesta jornada, professores(as), mestrandos(as), entre outros, que no processo desta pesquisa procuraram contribuir com ideias ou com olhares mais críticos, em eventos científicos e sociais.

RESUMO

10 ANOS DE PROMULGAÇÃO DA LEI Nº 10639/03: SEUS REFLEXOS EM UMA COMUNIDADE ESCOLAR DA PERIFERIA

Altair Caetano

Orientador: Prof. Dr. Mario Luiz de Souza

Resumo da Dissertação de Mestrado submetida ao Programa de Pós-graduação de Pós-Graduação em Relações Etnicorraciais do Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca - CEFET/RJ, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre.

Esta pesquisa qualitativa tem por objetivo investigar como e se a Lei Nº 10639/03 contribuiu para modificar as representações sociais acerca da história, cultura e população negra. Considerando que em 2013 a Lei completou 10 anos de promulgação, a pesquisa investiga como os sujeitos têm percebido e recebido sua implementação na escola e se esta prática contribuiu para a construção de outras e/ou novas representações sociais sobre aspectos socioculturais negros e de relações étnico-raciais e interraciais mais positivas. Neste sentido, a pesquisa estrutura-se na observação dos “lugares” e na investigação bibliográfica e documental para a formação de referencial teórico inicial, que evoluirá na medida que mais conceitos e categorias forem necessárias para compreender os fenômenos sociais elencados por este estudo.

Palavras-chave:

Lei 10639/03; Representações sociais; Relações étnico-raciais e interraciais.

Rio de Janeiro
Dezembro/2014

ABSTRACT

10 YEARS OF LAW Nº 10639/03 ENACTMENT: IMPACTS ON A PERIPHERIC SCHOOL COMMUNITY

Altair Caetano

Advisor: Dr. Mario Luiz de Souza

Abstract of dissertation submitted to Programa de Pós-graduação em Relações Etnicorraciais do Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca - CEFET/RJ, as partial fulfillment of the requirements for the degree of master.

This qualitative research aims to investigate how and if the Law No. 10639/03 contributed to modify the social representations about the history, culture and black population. Whereas in 2013 the Law completed 10 years of enactment, the research investigates how individuals have perceived and received its implementation in school and if this practice contributed to the construction of new and/or other social representations of black and social and cultural aspects of ethnic-racial and interracial relationships more positive. In this sense, the research structure on the observation of the "places" and bibliographical and documentary research for the initial theoretical framework of training, which will evolve as more concepts and categories are necessary for understanding social phenomena listed in this study.

Keywords:

Law 10639/03; Social representations; Ethnic-racial and interracial relationships.

Rio de Janeiro
December/2014

"... Periferia é periferia... Que horas são, não sei responder...
Periferia é periferia... Milhares de casas amontoadas...
Periferia é periferia... Vacilou, ficou pequeno pode acreditar...
Periferia é periferia... Em qualquer lugar... Gente pobre...

Periferia é periferia... Vários botecos abertos, várias escolas vazias...
Periferia é periferia... E a maioria por aqui se parece comigo...
Periferia é periferia... Mães chorando, irmãos se matando, até quando...
Periferia é periferia... Em qualquer lugar.... Gente pobre....

Periferia é periferia... Aqui meu irmão é cada um por si...
Periferia é periferia... Molecada sem futuro eu já consigo ver...
Periferia é periferia... Aliados drogados...
Periferia é periferia... Em qualquer lugar.... Gente pobre....

Periferia é periferia... Deixe o crack de lado, escute meu recado... cado... cado..."

Periferia é periferia (Racionais MCs)

SUMÁRIO

Página

INTRODUÇÃO E METODOLOGIA 1

CAPÍTULO I – REFERENCIAL TEÓRICO 9
I.1 Capitalismo, Neoliberalismo e Estado 9
I.2 Cultura, Linguagem, Ideologia, Racismo e Raça 16

CAPÍTULO II – A LEI Nº 10639/03 35
II.1 A genealogia da Lei 35
II.2 A Lei como ferramenta jurídica, epistêmica e político-pedagógica 46

CAPÍTULO III – PESQUISA EMPÍRICA 56
III.1 A pesquisa exploratória: investigação inicial 56
III.1.1 O bairro de Cosmos como resultado da evolução urbana da cidade do Rio de Janeiro 56
III.1.2 O bairro de Cosmos e sua comunidade na atualidade 57
III.1.3 A escola 61
III.1.4. Os jovens estudantes da escola “KOSMOS” 65
III.2 As representações sociais dos sujeitos partícipes 67
III.2.1 Apresentação e análise dos dados 71
III.2.1.1 Discurso do Sujeito Coletivo 71
III.2.1.1.1 Importância da Lei 10639/03 72
III.2.1.1.2 Lembranças de estudo sobre cultura e história negra 75
III.2.1.1.3 Visão sobre ser negro 79
III.2.1.1.4 Condições sociais e econômicas da população negra 83
III.2.1.1.5 Melhoria da situação da população negra nos últimos anos 85
III.2.1.1.6 Conclusões sobre o Discurso do Sujeito Coletivo 88
III.2.1.2 Uso das imagens para expressar as visões sobre os negros 90
III.2.1.2.1 Imagens como representações positivas 91
III.2.1.2.1.1 Aspectos físicos da população negra 91
III.2.1.2.1.2 Aspectos culturais 92
III.2.1.2.1.3 Situação da população negra e a questão do trabalho 95
III.2.1.2.1.4 Personalidades 96
III.2.1.2.1.5 Combate ao racismo 97
III.2.1.2.2 Imagens com representações negativas 99
III.2.1.2.2.1 Escravidão 99

III.2.1.2.2.2 Situações de trabalho 101
III.2.1.2.2.3 Distorções nas representações de racismo 102
III.2.1.2.2.4 Estereótipos 103
III.2.1.2.2.5 Imagens da África 104
III.2.1.2.2.6 Distorções 104
III.2.1.2.3 Conclusões sobre as imagens 105

CONCLUSÕES 110

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS 118

APÊNDICE 125

ANEXO 126

Lista de Figuras

Página

Figura III.1 Mapa da Cidade do Rio de Janeiro 58

Lista de Tabelas

Página

Tabela III.1 Estrutura por gênero e cor/raça do grupo participante 68
Tabela III.2 Percepção da Lei 10639/03 pelo grupo participante 69

Lista de Quadros

Página

Quadro III.1 DSC 1 72
Quadro III.2 DSC 2 73
Quadro III.3 DSC 3 74
Quadro III.4 DSC 4 75
Quadro III.5 DSC 5 76
Quadro III.6 DSC 6 77
Quadro III.7 DSC 7 78
Quadro III.8 DSC 8 79
Quadro III.9 DSC 9 80
Quadro III.10 DSC 10 81
Quadro III.11 DSC 11 82
Quadro III.12 DSC 12 83-84
Quadro III.13 DSC 13 84-85
Quadro III.14 DSC 14 86
Quadro III.15 DSC 15 87

LISTA DE IMAGENS

Página

Imagem III.1 O garoto que tinha dificuldades só por ser negro! 91
Imagem III.2 Liberdade de escolhas 91
Imagem III.3 Livres para sempre! 91
Imagem III.4 Negritude 91
Imagem III.5 Povo Negro 91
Imagem III.6 A história negra 91
Imagem III.7 O bonequinho negro 92
Imagem III.8 Os pardos 92
Imagem III.9 Os pretos 92
Imagem III.10 Capoeira 92
Imagem III.11 A história da capoeira 92
Imagem III.12 Capoeira 93
Imagem III.13 Capoeira 93
Imagem III.14 Capoeira 93
Imagem III.15 Capoeira 93
Imagem III.16 Capoeira 93
Imagem III.17 A cultura dos negros 93
Imagem III.18 Feijoada 93
Imagem III.19 Feijoada 93
Imagem III.20 Feijoada 93
Imagem III.21 Feijoada 94
Imagem III.22 Feijoada 94
Imagem III.23 Candomblé 94
Imagem III.24 O homem dançando 94
Imagem III.25 A população negra 95
Imagem III.26 A escravidão acabou 95
Imagem III.27 A evolução 95
Imagem III.28 Trabalho 95
Imagem III.29 O negro jogando lixo no lixo 95
Imagem III.30 Pelé jogando bola 96
Imagem III.31 O rei Pelé 96
Imagem III.32 Os negros 96
Imagem III.33 Sem Título 96
Imagem III.34 Sem racismo 97
Imagem III.35 Sem racismo 97

Imagem III.36 Juntos contra o racismo 97
Imagem III.37 Sem racismo 97
Imagem III.38 Sem racismo 97
Imagem III.39 A cultura negra 97
Imagem III.40 Ainda tem racismo em pleno século 21 97
Imagem III.41 Racismo entre uns e outros 98
Imagem III.42 Sem Título 98
Imagem III.43 Um Brasil melhor em sociedade e sem preconceitos 98
Imagem III.44 Vencendo o preconceito 98
Imagem III.45 Os escravos 99
Imagem III.46 Escravidão 99
Imagem III.47 Escravidão 99
Imagem III.48 A raça negra 99
Imagem III.49 Escravidão 99
Imagem III.50 Escravidão 99
Imagem III.51 A escravidão 100
Imagem III.52 Escravidão 100
Imagem III.53 Escravo José 100
Imagem III.54 Escravo sendo chicoteado 100
Imagem III.55 Os escravos 100
Imagem III.56 Trabalhadores 101
Imagem III.57 Trabalhadores 101
Imagem III.58 Um negro trabalhando 101
Imagem III.59 A mudança negra 101
Imagem III.60 Os negros trabalhando 101
Imagem III.61 O racismo 102
Imagem III.62 O racismo pode levar a violência, por dentro somos todos iguais 102
Imagem III.63 Não mate por racismo 102
Imagem III.64 Nada de racismo. Somos todos iguais 102
Imagem III.65 Racismo no mundo 102
Imagem III.66 História da cultura brasileira 103
Imagem III.67 Bacia na cabeça 103
Imagem III.68 Sem Título 103
Imagem III.69 Mata os alemão 103
Imagem III.70 O preso 103
Imagem III.71 Triste realidade 103
Imagem III.72 A história negra 103

Imagem III.73 Pessoas na África 104
Imagem III.74 A África 104
Imagem III.75 O boneco legal 104
Imagem III.76 Sem Título 104
Imagem III.77 Sem Título 104
Imagem III.78 Hoje em dia o que mais tem é gordinho passando por bullying 104

INTRODUÇÃO E METODOLOGIA

Nasci em 1970 e, na minha infância, vivi no bairro de Honório Gurgel, subúrbio da cidade do Rio de Janeiro. Sou o filho mais novo de uma família negra que era composta por sete pessoas, chefiada por um carpinteiro casado com uma doméstica. Minha vida estudantil foi na rede pública, desde a alfabetização até o ensino universitário. Em 1987 entrei no curso de Geografia da Universidade Federal Fluminense após o vestibular do ano anterior. Em 1992 e 1993, tirei os títulos de Licenciatura e Bacharelado em Geografia pela referida universidade. Contudo, já começara a trabalhar no magistério um pouco antes de 1992 em cursos e escolas particulares, na cidade do Rio de Janeiro e em sua região metropolitana. Mas também foi neste ano que iniciei minha trajetória profissional em escolas da rede pública.

Portanto, sou brasileiro, negro, suburbano e professor de Geografia, entre outros pertencimentos. Nesta perspectiva, fica notório que os lugares de onde falo atravessam minha existência e influenciam minhas ações e pensamentos. Também são espaços de tensão, dinamismo, (re)produção e (re)criação, que caracterizam o "ser humano". Torná-los públicos é uma forma das pessoas compreenderem os movimentos que me levam a determinadas escolhas, inclusive pelas temáticas que envolvem a presente pesquisa.

Trata-se de uma pesquisa qualitativa que tem por objetivo investigar como, e se, a Lei Nº10639/03 contribuiu para modificar as representações sociais acerca da história, cultura e população negra. A Lei tornou obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana em todo currículo escolar, fato que será detalhado no corpo desta dissertação. Considerando que no dia 9 de janeiro de 2013 a Lei completou 10 anos de promulgação, a pesquisa procura investigar como os sujeitos têm percebido e recebido sua implementação na escola e se esta prática contribuiu para a construção de representações sociais sobre aspectos socioculturais negros e de relações étnico-raciais e interraciais mais positivas, trilhando uma perspectiva antirracista dentro dos escopos da referida Lei. O processo de construção desta pesquisa também está fundado nos seguintes objetivos específicos: entender a produção, circulação e impacto das representações sociais no grupo; identificar a necessidade de implementação de políticas afirmativas no Brasil; elencar a multidimensionalidade da Lei e de seus dispositivos "norteadores", como suas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (DCNs) e Orientações; apontar os impactos da Lei no currículo escolar; elencar aspectos de uma comunidade periférica; investigar como a Lei Nº 10639/03 têm sido percebida e recebida pelos sujeitos de uma escola periférica e se ela ajudou modificar as representações sociais acerca da história e cultura negras.

Parte-se da hipótese de que a Lei tem contribuído para construir uma educação antirracista, através da visibilidade, valorização e diálogo dos saberes de diferentes grupos socioculturais. Embora os avanços nas temáticas das relações étnico-raciais e interraciais no

campo da Educação, como a elaboração de leis regulatórias e o aumento da produção e circulação de material didático específico impresso e digital, sabe-se que ainda é necessário superar os vários obstáculos presentes para que se progrida mais nos objetivos traçados pela Lei. Dessa maneira, percebe-se que ainda existe uma longa trajetória a ser percorrida por ela para sua real efetivação nos espaços escolares.

Pesquisas demonstram que a forma como a Lei foi acolhida nas redes de ensino brasileiras e chegaram, consequentemente, nas escolas, difere por múltiplas razões e questões. Este fato incentiva o surgimento de pesquisas por todo país que desvelaram fatores que engendram resistências à efetiva implementação dessa legislação, como os ranços do pensamento racial brasileiro e, mais atualmente, o paradigma neoliberal na educação, fatos que também serão analisados no corpo desta pesquisa. Entretanto, aprofundar as questões filosóficas, teóricas e epistêmicas desencadeadas por ela tornou-se tarefa excitante para pesquisadores do campo cujos trabalhos fundamentaram discursos e práticas de professores, que foram sensibilizados pela questão negra e procuraram enfrentar as relações assimétricas dentro e fora da escola, na perspectiva de construir uma sociedade mais democrática.

Neste sentido, várias experiências positivas de aplicação da Lei aconteceram e acontecem em todo país. Existe grande esforço de entidades representativas dos Movimentos Negros (MNs) e de alguns pesquisadores atentos à temática em torná-las públicas. A socialização delas é importante para o debate e avanço da temática nos ambientes de ensino, assim como, vencer as barreiras que procuram silenciá-las e isolá-las é um desafio para intelectuais, pesquisadores e professores.

O Estado Brasileiro tem sido grande indutor do debate e, através da Secretaria Especial para Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR) e da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), tem promovido atividades, como congressos, simpósios e conferências, sobre as temáticas acerca da Lei, além de estimular a produção e circulação de material midiático (livros, filmes, entre outros) sobre as referidas temáticas. Diferentes setores e atores da sociedade participam destas atividades ativamente. Este movimento tem capitaneado o crescimento da produção e circulação de material que subsidia a aplicação da Lei, todavia, muitas vezes, este material não chega ao conhecimento dos sujeitos da escola, não chega à escola ou quando chega é sub-aproveitado.

Contudo, como nos ensina GOMES (2008), não devemos ficar centrados nos limites impostos à Lei e sim em suas possibilidades. GOMES e SILVA (2013) asseveram que a Lei, nos 10 anos de sua promulgação, apresenta muitos avanços, demandando novas políticas públicas. Todavia, as referidas pesquisadoras comungam que ela é responsabilidade de toda sociedade e que precisa superar grandes desafios para sua real implementação. Nesta perspectiva, considerando que ela é numa “realidade” em vários espaços escolares cujo currículo inclui o ensino das temáticas da história e cultura negra (normas governamentais,

recursos didáticos, práticas pedagógicas, entre outros), a pesquisa investigará se ela tem contribuído para mudar o imaginário dos estudantes no que refere-se à cultura, história e população negra. Como também, seguindo o objetivo central da Lei, se essa mudança curricular e pedagógica ajudou na construção, entre alunos brancos e negros, de uma visão sem preconceito e discriminação sobre o negro e os problemas da população negra. Em resumo, esta pesquisa é mais uma contribuição para o debate sobre a temática do negro na sociedade brasileira e as superações dos entraves que se abatem sobre a população negra.

Nesta perspectiva, esta dissertação está organizada em 4 seções. Inicialmente, essa Introdução onde, entre outros fatores, explicamos alguns elementos teóricos e metodológicos que ordenaram a nossa pesquisa.

Na segunda seção, trabalha-se os referenciais que serão os principais pressupostos teóricos utilizados no desenvolvimento da nossa dissertação, tais como: cultura, ideologia, hegemonia, linguagem, racismo, raça, entre outras.

Na terceira seção, trabalha-se com a Lei 10639/03 evidenciando seu histórico como fruto da implementação das políticas de ações afirmativas no nosso país e seus diálogos com diferentes atores sociais. Desvela-se que ela não é simplesmente uma benesse governamental. Tal Lei deve ser vista como um resultado de um conjunto de fatores históricos e conjunturais dos quais realçamos as lutas dos MNs organizados desde a Frente Negra[1], pesquisas de setores acadêmicos, lutas internacionais a partir do pós-II Guerra Mundial contra o racismo e modificações no Estado brasileiro frente à questão do negro nos últimos 15 anos.

Na quarta seção, apresenta-se a pesquisa empírica com os sujeitos partícipes, ou seja, um grupo de estudantes de uma escola municipal localizada em um bairro da periferia carioca.

Para a construção do corpus da pesquisa foram aplicados questionários semi-estruturados em estudantes do 9º ano do ensino fundamental de uma escola pública localizada na periferia da cidade do Rio de Janeiro. Múltiplos fatores fundamentam as opções metodológicas por este recorte para a investigação: 1) os questionários são instrumentos de investigação muito funcionais que pode oferecer maior liberdade aos respondentes; 2) os estudantes do 9º ano são sujeitos que estão concluindo o ensino fundamental e muitos podem ter vivenciado os princípios da Lei por mais tempo no processo educacional; 3) tanto a escola pública quanto a periferia são territórios que historicamente abrigaram a maior parte da população negra e pobre no Brasil, fato ainda visível nos dias atuais. Os dados coletados dos sujeitos, que formaram o corpus da pesquisa, foram analisados através do Discurso do Sujeito Coletivo (DSC), ferramenta metodológica que proporciona a compreensão das representações sociais construídas pelos sujeitos, como mais tarde será explicitado.

Para melhor compreensão de como a pesquisa foi desenvolvida, achamos por bem tecer algumas linhas sobre o processo metodológico que embasou o trabalho empírico,

[1] Criada em 1931, a Frente Negra Brasileira (FNB) foi a principal entidade do movimento negro organizado do início do século XX. No capítulo 2 teceremos mais informações sobre a FNB.

deixando para o Capítulo I, como já citamos, o trabalho mais específico com alguns dos conceitos e categorias que vemos como pressupostos fundamentais da dissertação.

Como já deixamos entender, esta pesquisa investiga que representações sociais foram e estão sendo (re)construídas por um grupo de jovens estudantes de uma escola da periferia acerca da história, cultura e população negra, a partir da implementação da Lei 10.639/2003 na instituição de ensino que frequentam.

Contudo, o que é representação social? Antes de responder esta pergunta devemos enfatizar que nas últimas décadas do século XX multiplicaram-se os estudos sobre as representações sociais (RSs). Elas constituíram-se em poderosas ferramentas teóricas, metodológicas, analíticas e epistêmicas para investigar o imaginário social. Os estudos sobre RSs foram retomados na segunda metade do século passado pelo estudioso romeno-franco Serge Moscovici que em sua obra *La Psychanalyse, son image, son public* (1961), publicada no Brasil sob o título *Representação Social e Psicanálise* (1978), construiu as bases de sua teoria que, mais tarde, foi aprofundada por vários cientistas, entre eles, sua principal colaboradora, Denise Jodelet.

Durante anos, Moscovici debruçou-se na investigação dos processos de construção e de impacto do imaginário social no cotidiano dos sujeitos. Para ele, os sujeitos em suas práticas sociais elaboravam saberes ingênuos ou amadores, dotados de significados, para tornar inteligíveis as coisas do mundo. Dessa forma, este estudioso demonstrou que o senso comum, composto pelo que denominou de saberes populares ou ingênuos, era uma forma legítima de interpretação da realidade e construção de saberes não menos importante que a via científica. Todavia, o primeiro fundava-se no consenso e o segundo na reificação defendida pela tradição positivista (experimento, observação e neutralidade).

Para desenvolver a teoria das RSs o estudioso orientou-se pelo conceito de representações coletivas do sociólogo francês Émile Durkheim[2] além de dialogar com as teorias de cognição de Piaget e Vigotsky, entre outras teorias e conceitos de diferentes áreas de conhecimento. Entretanto, a teoria das RSs trilhou caminho diferente do paradigma científico da época (positivismo), sendo assim marcada pela transversalidade e pela multidisciplinaridade. Ela é original, situando-se na interface da Sociologia e da Psicologia, dando grande impulso no campo da Psicologia Social. Considerou(a) o dinamismo (a fluidez) dos processos de construção e signos das RSs nas sociedades modernas (urbano-industriais), que é influenciado por diferentes aspectos atuantes nas relações sociointeracionistas, como as subjetividades, e pela intensificação e rapidez dos contatos interpessoais promovida pelos

[2] Conforme ALEXANDRE (2004, p. 130), este "sociólogo teorizou que as categorias básicas do pensamento teriam origem na sociedade, e que o conhecimento só poderia ser encontrado na experiência social, ou seja, a vida social seria a condição de todo pensamento organizado e vice-versa. As representações coletivas designavam um conjunto de conhecimentos e crenças (mitos, religião, ciência...) ... repartidos pelos membros do grupo, com origem nas características da vida na coletividade". Caracterizam-se por serem duradouras, tradicionais, amplamente distribuídas, ligadas à cultura, transmitidas lentamente por gerações, comparadas à endemia.

novos processos de produção e circulação das informações e conhecimentos, ambos geradores de processos cognitivos nos sujeitos.

Em sua teoria, MOSCOVICI (2007) não fechou conceituação sobre as RSs, fato que foi importante para adesão de estudiosos e o surgimento de novos estudos neste campo. Para ele as RSs: "... são formadas através de influências recíprocas, através de negociações implícitas no curso das conversações, onde as pessoas se orientam para modelos simbólicos, imagens e valores compartilhados específicos" (MOSCOVICI, 2007, p. 20). Nesta perspectiva, MOSCOVICI (2007) abre vários caminhos para os estudos sobre os processos de produção e circulação das RSs, e deixa claro que elas sofrem influência da linguagem, da ideologia e da cultura, conceitos que aqui serão mais tarde trabalhados. JODELET (1993) elaborou a conceituação mais consensual neste campo. De acordo com esta estudiosa a representação social é "uma forma de conhecimento, socialmente elaborado e compartilhado, que tem um objetivo prático e concorre para a construção de uma realidade comum a um conjunto social" (JODELET, 1993, p. 36). Não obstante, elas também podem ser consideradas como: "... entidades sociais complexas que preenchem uma série de funções ..., um conhecimento muito próximo da ação cotidiana e que tem a função de guiar, orientar, justificar esta ação". (LEFEVRE; LEFEVRE; TEIXEIRA, 2000, p. 13). É a partir deste conceito que aqui as RSs são entendidas.

Portanto, as RSs não são a realidade mas a interpretação/leitura da realidade pelos sujeitos, socialmente construída e compartilhada. São sempre interpretação de algo (objeto) e/ou de alguém (sujeito), e a partir delas os sujeitos tornam inteligíveis as coisas do mundo, ou ainda, procuram familiarizar o desconhecido. Como são compartilhadas no/pelo grupo social elas tornam-se estruturais e estruturantes do pensamento e das atitudes dos sujeitos, ou seja, elas são prescritivas no imaginário e na ação. São, concomitantemente, produto e processo de apreensão da realidade, e compostas no sociointeracionismo de sujeitos históricos e culturais. Para que as RSs tenham sentido torna-se imprescindível sua contextualização histórica, cultural, ideológica, social, geográfica e política, e a compreensão de sua genealogia, estrutura e mecanismos de (re)produção.

Elas mantêm as características da realidade social de origem, mas também têm vida própria, misturam-se e reproduzem-se. Destarte, os sujeitos não são meros receptores e reprodutores de estímulos das RSs, eles interagem com elas através de suas subjetividades. Neste contexto, de acordo com ABRIC (*apud* FRANCO, 2004, p. 176), as RSs são formadas pelo núcleo central (marcado pela rigidez, estabilidade e consensualidade) e pelo sistema periférico (marcado pela flexibilidade, transformações e diferenças individuais). Por isso, devemos considerar que as RSs: "... são fenômenos sociais que têm de ser entendidos a partir do seu contexto de produção, isto é, a partir das funções simbólicas e ideológicas a que servem e das formas de comunicação onde circulam" (ALEXANDRE, 2004, p. 131).

Conforme MOSCOVICI (2007) a principal função das RSs é familiarizar o desconhecido. Neste sentido dois processos são imprescindíveis: a objetivação e a ancoragem. Na objetivação os sujeitos formam imagens e estruturas para materializar o desconhecido (abstrato). Este processo tem por escopo classificar, hierarquizar e naturalizar. ALVES-MAZZOTTI (1994) e SPINK (1993) demonstram que este processo é marcado por três etapas: a construção seletiva (apropriação de informações e saberes de interesse do sujeito acerca do objeto), a formação de um núcleo figurativo (construção de um esquema imagético que reproduza os conceitos) e a naturalização (transformação das imagens em elementos da realidade). Na ancoragem os sujeitos inserem o desconhecido no pensamento já construído, procurando estabelecer relações com o já conhecido. Através da ancoragem os sujeitos dão sentidos às coisas representadas.

As RSs serão aqui categorizadas e analisadas pela metodologia do Discurso do Sujeito Coletivo (DSC) que permite investigar o que pensa ou acha determinada população sobre determinada temática (LEFEVRE; LEFEVRE; TEIXEIRA, 2000, p. 13), que mais tarde será detalhada no capítulo referente a pesquisa empírica, e pela interpretação crítica das imagens produzidas pelos sujeitos partícipes.

O presente trabalho trata-se de uma investigação qualitativa que obedece “a tradição ‘compreensiva’ ou ‘interpretativa’” (ALVES-MAZZOTTI; GEWANDSZNAJDER, 1998, p. 131) presente neste tipo de abordagem científica. Ela também se filia à teoria crítica, metodologia que procura analisar as relações dialéticas entre objetividades e subjetividades (ALVES-MAZZOTTI; GEWANDSZNAJDER, 1998, p. 139-141), caminho trilhado por MOSCOVICI (2007) na construção de sua teoria. Nesta perspectiva, deve-se considerar que os processos de construção de representação e signo estão subordinados a relações de poder. Desse modo, esta pesquisa investigará se e como o grupo de sujeitos escolhidos percebeu e acolheu a Lei 10639/03 ao longo de sua trajetória escolar, e se e como este processo refletiu em mudanças de pensamentos, comportamentos e atitudes, ou seja, em suas representações sociais sobre história, cultura e população negra.

Esta pesquisa é um Estudo de Caso (MINAYO, 2007) que procura aprofundar-se nas “realidades” construídas por um grupo social, interpretá-las e torná-las inteligíveis. Sendo assim, foi escolhido um grupo de estudantes do 9° ano do ensino fundamental de uma escola pública localizada no bairro de Cosmos, da periferia da cidade do Rio de Janeiro, para edificar o *corpus* da pesquisa. Foram escolhidos estudantes do 9° ano pelo maior tempo de vivência e aprendizagem no ensino fundamental, além de ser ano de conclusão de uma etapa do ensino básico[3]. O ensino fundamental é nosso compromisso profissional. A escola pública e a periferia são espaços que, historicamente, recebem e concentram parte significativa da população negra no/do Brasil. Não obstante, considera-se que:

[3] De acordo com a LDB 9394/96, o ensino básico corresponde ao ensino infantil, ao ensino fundamental (1° ao 9° ano) e ao ensino médio (1° ao 3° ano).

> *"... todas as pessoas são reconhecidas como sujeitos que elaboram conhecimentos e produzem práticas adequadas para intervir nos problemas que identificam. Pressupõe-se, pois, que elas tenham um conhecimento prático, de senso comum e representações relativamente elaboradas que formam uma concepção de vida e orientam suas ações individuais".* (CHIZZOTI, 1995, p. 83).

Portanto, o presente trabalho investiga o que pensa um grupo de jovens de um bairro da periferia carioca. Nos últimos anos, multiplicaram-se as pesquisas sobre os jovens e a juventude. Muitas delas procuraram desconstruir as visões preconceituosas e limitadas sobre a juventude, colocando-a para além de uma fase de vida efêmera e mimética (que apenas copia), fundada na realidade sociocultural ocidental, urbana e de classes alta e média. Neste sentido, elas tonificaram os jovens como sujeitos, produtores de cultura e construtores de territórios[4] próprios, evidenciando um protagonismo juvenil em vários setores.

Aqui, tem-se como recorte um grupo de jovens estudantes do 9º ano do ensino fundamental e moradores do bairro de Cosmos, da periferia da cidade do Rio de Janeiro. Seguindo os princípios esclarecidos por ABREU (1987) em seus estudos sobre expansão urbana, periferia é entendida não apenas como área distante do centro, mas como área de múltiplas carências (de infraestrutura, de lazer, entre outras) que influenciam no processo de formação de visão e leitura de mundo dos sujeitos.

Esta pesquisa engloba diferentes tipos de investigação. Em sua etapa exploratória (CERVO; BERVIAN, 1983), foram realizadas observações não-estruturadas dos sujeitos, da escola e dos ambientes em que ambos estão inseridos. Na observação não-estruturada "os comportamentos a serem observados não são predeterminados, eles são observados e relatados da forma como ocorrem, visando descrever e compreender o que está ocorrendo numa dada situação" (ALVES-MAZZOTTI; GEWANDSZNAJDER, 1998, p. 166). As observações da/na fase exploratória serviram para perceber sob que condições e relações de poder os sujeitos construíram suas representações sociais. MOSCOVICI (2007) advoga que a observação é uma metodologia imprescindível no processo de compreensão das RSs, contudo, o pesquisador deve tomar cuidado para não contaminá-la com suas subjetividades.

Com as informações que foram levantadas na etapa exploratória, outros fenômenos relacionados ao objeto de estudo apareceram e demandaram entendimento, exigindo do investigador a expansão das referências teóricas, ou seja, revisão e aprofundamento da pesquisa bibliográfica. Este tipo de pesquisa "procura explicar um problema a partir de referências teóricas publicadas ... é o primeiro passo de qualquer pesquisa" (CERVO; BERVIAN, 1983, p. 55).

[4] A partir de HAESBAERT (2007) entende-se território não apenas como espaço material, mas também simbólico apropriado pela sociedade. É uma construção sociocultural realizada sob relações de poder.

De acordo com ARAUJO (2008, p. 111), torna-se necessário fazer a Análise do Discurso (AD) (FIORIN, 2008) contido nas RSs conseguir compreendê-las, considerando que elas são construídas e partilhadas por sujeitos socioculturais e históricos. Aqui, a AD foi realizada aproveitando os conceitos bakhtinianos de dialogismo e polifonia, que serão explicados na parte da dissertação destinada à prática social da linguagem, tributária na construção das RSs. Este trabalho também engloba a pesquisa documental porque seu objetivo é investigar se e como a Lei Nº 10639/03 tem sido percebida na escola. Compreender a Lei em sua totalidade foi imprescindível para o desenvolvimento dele. Assim, fizemos a AD do texto da Lei também aproveitando as categorias e conceitos da linguagem elaborados por Bakhtin (FIORIN, 2008).

Para coleta de depoimentos dos sujeitos e construção do *corpus* da pesquisa, foram aplicados questionários semiestruturados (CERVO; BERVIAN, 1983). O questionário é um instrumento funcional e amplamente aproveitado como forma de inserção e coleta de dados do campo. Os questionários semiestruturados foram compostos por duas partes distintas: perguntas fechadas, que destinam-se a obter respostas mais precisas, e perguntas abertas, que destinam-se a obter uma resposta livre (CERVO; BERVIAN, 1983, p. 160).

Por fim, as informações pertinentes à pesquisa e os dados coletados foram analisados de forma crítica fundamentada na hermenêutico-dialética (MINAYO, 2007). Todavia, para categorizar os dados coletados e aprofundar a sua análise das RSs optou-se pela interpretação crítica das imagens produzidas pelos sujeitos e pelo Discurso do Sujeito Coletivo (DSC), metodologia que, como já foi aqui mencionado, mais tarde será explicitada.

CAPÍTULO I - REFERENCIAL TEÓRICO

Seguindo o objetivo desta pesquisa, partimos do princípio de que Lei 10.639/2003 é uma imposição do Estado que, no âmbito das políticas das ações afirmativas, elege a formação escolar, como mais uma forma de instrumento na luta contra o racismo e as consequências de sua prática sobre a população negra. Nesse sentido, vemos que alguns conceitos e categorias são elementos estruturantes dessa dissertação para entendermos não apenas essa ação do Estado como o papel depositado sobre a referida Lei. Para melhor compreensão do leitor, as categorias e conceitos são apresentadas em grupos, mas isso é apenas uma opção metodológica visto que elas formam um todo orgânico.

I.1 Capitalismo, Neoliberalismo e Estado

Os fatos e fenômenos sócio-históricos estão relacionados a processos estruturais. Neste sentido, o capitalismo ou sistema capitalista é a condição estrutural que determina e/ou influencia a produção de vários fatos e fenômenos que aqui serão analisados. Nele, o principal objetivo é o acúmulo de capital, ou seja, de riquezas que geram mais riquezas. Nesta perspectiva,

> *"... o trabalho, a terra, a matéria-prima, os meios de produção, a arte, o conhecimento científico, a comunicação de massa etc., têm como característica dominante o fato de serem mercadoria, isto é, de serem produzidos para o mercado. Além do valor de uso característico de todos produtos do trabalho, tudo adquire um valor de troca, um preço, um valor resultante da média do trabalho social necessário à produção. Tal característica, embora peculiar a um certo modo de produção, faz parte de nossa vida e é por nós encarada como a única forma real e eterna – é nessa incorporação que se coloca o 'segredo' da possibilidade histórica de se acumular capital".* (SANTOS, 1991, p. 58).

No capitalismo, as coisas do mundo são transformadas em mercadoria cuja negociação proporcionará o acúmulo de capital. Outra característica deste sistema é a existência da propriedade privada do capital (meios de produção), determinante da posição social dos sujeitos e da desigualdade. Ele configura-se em um complexo sistema que congrega de forma recíproca pensamento (sistema de ideias) e prática (sistema de ações).

Foi na Europa que houve a sedimentação das principais características capitalistas, atendendo aos interesses de classes sociais que estavam emergindo com a derrocada do sistema feudal. Com a expansão marítimo-comercial, a partir das Grandes Navegações do século XV, este sistema foi introduzido em diferentes regiões do mundo, incorporando e influenciando suas características. Este processo promoveu a integração do mundo através do estabelecimento de um sistema de trocas, associado à especialização das diferentes regiões do mundo na produção. O capitalismo atravessou várias fases e períodos de crise e de recuperação, todavia, seu objetivo sempre foi preservado. Sua capacidade de transformação e adaptação ao longo da história possibilitou sua existência até os dias atuais, a despeito dos

movimentos que o questionam como forma de organização social e econômica visto que engendra desigualdades. Ele (re)produz, reforça e se alimenta das diferenças e desigualdades.

O Brasil é um país capitalista com suas particularidades. Aqui se tem o que Florestan Fernandes designa de capitalismo dependente (*apud* CARDOSO, 2005), sendo um conceito fundamental para compreender a desigualdade estrutural nacional. As diferenças existentes no sistema econômico mundial como consequência do progresso técnico entre centro e periferia, desenvolvido e subdesenvolvido, entre outras categorias usadas para classificar países, eram peças do mesmo jogo, uma unidade construída pela dinâmica de mercado capitalista onde riqueza de “umas” depende da pobreza de “outras”. O capitalismo dependente é um fenômeno, simultaneamente, econômico, político, social e cultural, capaz de engendrar realidades diferentes, contudo, complementares. Para Fernandes, no capitalismo dependente, típico dos países de capitalismo tardio como o caso do Brasil, ocorre a superexploração e superexpropriação para otimizar o processo de acúmulo de capital devido ao conluio entre as classes dominantes internacionais e nacionais (CARDOSO, 2005). No Brasil, como resultado deste processo capitalista tem-se maior desigualdade e exclusão social diretamente relacionada à forte concentração de riquezas por uma minoria que conduz ao crescimento da pobreza e da miséria. Portanto, neste quadro de desigualdade e exclusão social**,** a situação do negro se complica ainda mais porque pesa sobre ele as agruras desse capitalismo dependente, que assola parte significativa da população brasileira, e o racismo.

O capitalismo, ao longo de seu processo histórico, apresentou várias conjunturas que propiciaram momentos de prosperidade ou de crise sistêmica que atingiram os diferentes setores da sociedade. A atual conjuntura capitalista assenta-se no neoliberalismo ou nas políticas neoliberais. O pensamento neoliberal foi elaborado por Friedrich Hayek logo após a II Guerra Mundial constituindo-se em uma: “... reação teórica e política veemente contra o Estado intervencionista e de bem-estar” (ANDERSON, 1995, p. 9). Com a crise de 1973, as ideias neoliberais ganharam forças e nos anos vindouros tornaram-se base de políticas econômicas nos países centrais. A doutrina neoliberal funda-se na desregulamentação estatal na economia, na privatização (princípios que levam a formação do Estado Mínimo) e na liberdade para o mercado, todavia, o Estado deve ser forte para sufocar as ações sindicais e dos movimentos sociais (ANDERSON, 1995). Estes princípios influenciam vários setores das esferas econômica, política, social e cultural. Como consequência deles ocorre o aumento da concentração de capital (acúmulo de riquezas), tributária principal das desigualdades e da exclusão. O avanço tecnológico proporcionou o aumento do acúmulo de riquezas para as classes dominantes, entretanto, contribuiu para o crescimento da pobreza e das desigualdades. Este processo colocou à margem e excluiu milhões de trabalhadores, que ficaram de fora das relações formais de produção e não contavam com a assistência governamental devido às mudanças da atuação do Estado sob a égide neoliberal (Estado

Mínimo). Este grupo de trabalhadores foi identificado por SINGER (2012) como subproletariado e, no Brasil, esta categoria de trabalhadores é significativa em todas as regiões geográficas.

Por outro lado, o neoliberalismo estabelece formas de atenuar e/ou dissimular as desigualdades através do incentivo à implementação de políticas públicas voltadas a inclusão dos segmentos vulneráveis e excluídos. Desse modo, o sistema na perspectiva neoliberal reduz possíveis animosidades sociais resultantes da exploração e da expropriação e mantém a lógica da exploração e do acúmulo com a incorporação dos segmentos antes excluídos, como consumidores de bens e serviços. Na Nova Ordem, os organismos internacionais multilaterais, como a Organização das Nações Unidas (ONU) e suas agências (como exemplo a UNESCO), e financeiros, como o Banco Mundial (BM) e o Fundo Monetário Internacional (FMI), são atores que operam junto aos governos dos países para promover e ensinar os princípios neoliberais. No Brasil, a hegemonia que o neoliberalismo consolidou-se no governo Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) aprofundando o processo excludente do capitalismo dependente, contudo, ações foram tomadas para diminuir os impactos sociais negativos. Seguindo as orientações dos referidos atores internacionais, o Estado Brasileiro, que será analisado depois, deflagrou um conjunto de políticas públicas em diferentes setores para atender à população excluída e marginalizada pelo processo de acúmulo de capital.

Neste contexto, nos últimos anos, várias políticas públicas na perspectiva neoliberal foram implementadas pelo Estado Brasileiro. Elas contribuíram para incluir setores sociais marginalizados e excluídos do processo produtivo, possibilitando-os o consumo de bens e serviços. Contudo, elas não transformam a estrutura como um todo, sendo assim formas de controle social e de manutenção do processo de acumulação de riquezas. O Bolsa Família, do governo federal, e o Bolsa Família Carioca, do governo municipal, são programas de assistência social que procuram atacar a pobreza e a pobreza extrema. Materializam políticas sociais de transferência de renda ajudando financeiramente a parcela da população mais pobre. Em contrapartida, cobram dos beneficiados que as crianças estejam matriculadas na rede de ensino. Em vários rincões do país são os programas de assistência social que mantém a sobrevivência de toda família em situação de vulnerabilidade e aquece a economia local através do consumo de bens e serviços vendidos pelas empresas. Não obstante as críticas de diferentes atores sociais ao assistencialismo do Estado Brasileiro, atualmente não se pode prescindi-lo devido à colossal desigualdade social produzida e alimentada pelo sistema capitalista em sua fase neoliberal.

De acordo com MONTAÑO (2002), as Organizações Não-Governamentais (ONGs) foram transformadas em grandes parceiras nas ações do Estado sob a égide neoliberal, atuando nas lacunas deixadas pela redução de investimentos estatais nos setores sociais. Sendo assim, as ONGs foram instrumentalizadas para atender ao processo de acúmulo de capital através da domesticação dos sujeitos prejudicados pela dinâmica do sistema e

enfraquecimento dos movimentos sociais de cunho reivindicatório. Por outro lado, os donos e as agências que controlam as ONGs recebem recursos, hoje principalmente do Estado, pelos serviços prestados. No atual quadro de marginalização e exclusão social, a atuação de muitas ONGs também se torna indispensável.

Na educação, os postulados neoliberais também se transformaram em base para as políticas do/no setor, que há anos estavam em profunda crise. As políticas neoliberais na educação foram defendidas e propaladas como solução para os problemas deste setor social. De acordo com GENTILI (1996), na educação, as políticas neoliberais introduziram os princípios do mercado em prol da produtividade, eficiência e eficácia no setor, modificando a organização escolar. As escolas funcionam como empresas (com metas concretas que devem ser atingidas) competindo entre elas visto que, segundo os intelectuais defensores dessa ideia, o principal problema da educação é de gestão e não de falta de recursos e um choque de mercado é essencial para equacioná-lo. Metas são pré-estabelecidas pelos órgãos centrais da educação, que definem as ações pedagógicas para toda rede. O pessoal das escolas que atingem as metas recebem um bônus ou premiação. Os órgãos centrais aplicam provas sistêmicas periódicas para avaliar o processo de ensino-aprendizagem e identificar possíveis problemas nele contido. No entanto, elas também servem de critério para a distribuição do bônus para o pessoal das escolas que atingiram as metas pré-estabelecidas, favorecendo a fragmentação na luta dos trabalhadores da educação por melhores condições de trabalho. As ações pedagógicas na perspectiva neoliberal procuram instrumentalizar os estudantes, que passam a ser tratados como clientes receptores de um produto (o ensino), para atender aos interesses do mercado de trabalho futuro. O produto oferecido é único (universal) para acolher as demandas de um grupo diversificado de “clientes”. Neste contexto, também existe a terceirização de várias atividades escolares que passam a ser ocupadas por atores sociais diversos, como ONGs, profissionais contratados, iniciativa privada, responsáveis, entre outros. Entretanto, esta medida serve para enfraquecer o movimento sindical dos profissionais da educação, que é rotulado como problema para o funcionamento do setor. Hoje, as políticas neoliberais na educação são “realidade” nas redes de ensino do país administradas por diferentes segmentos partidários, não obstante as práticas desviantes de alguns profissionais em prol de uma pedagogia transformadora e as críticas de estudiosos que advogam que a função social da escola não é formar para o mercado. O direito à educação, potencializado pelos princípios neoliberais no setor nas últimas décadas, foi instrumentalizado para atender ao sistema a partir da maior qualificação da mão de obra e consequente aumento do seu poder de consumo, entretanto, isto não desqualifica a iniciativa neoliberal de ampliar o acesso dos grupos marginalizados e excluídos à escola para participar deste direito social fundamental.

Também nas últimas décadas, seguindo as orientações dos organismos multilaterais e financeiros, o Estado Brasileiro elaborou políticas públicas no setor da educação,

estabelecendo metas e estratégias para melhorar a qualidade deste setor, principalmente, a educação destinada às parcelas da população em vulnerabilidade social. Aumentar a escolaridade, combater a evasão escolar, ampliar o número de vagas e a permanência na escola, entre outros, são objetivos destas políticas educacionais, entretanto, na perspectiva neoliberal elas são instrumentalizadas para atender aos interesses de acumulação do capital. Os recursos para implementação destas políticas têm origem, principalmente, no Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), autarquia vinculada ao Ministério da Educação responsável pela condução das ações no setor. Neste contexto, são exemplos de ações no setor educacional: o Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE-escola), o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) e o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE). O PDE-escola é um programa do governo federal de apoio à gestão escolar através de planejamento participativo. As escolas priorizadas por este programa do governo federal recebem recursos financeiros para auxiliar a/na implementação de todo ou parte de seu planejamento político-pedagógico (BRASIL, 2013a). A aplicação dos recursos financeiros é pré-determinada pelo programa, que não permite improvisos em seu destino mesmo em casos urgentes, criando obstáculos para seu aproveitamento na/pela escola. O PDE é outro programa do governo federal que tem por objetivo melhorar a educação básica em um prazo de 15 anos. Ele propõe ações para identificar e solucionar vários problemas que interferem na educação brasileira. Uma dessas ações é a aplicação de provas sistêmicas periódicas para avaliar o desempenho dos estudantes (Provinha e Prova Brasil), elaboradas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). A avaliação do desempenho discente nas provas e a avaliação das taxas de reprovação e evasão escolar são indicadores que servem de base para o cálculo do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) (BRASIL, 2013b), indicador educacional aproveitado para avaliar o serviço prestado pelas unidades de ensino. O PDDE tem por objetivo prestar assistência financeira e de gestão às escolas públicas do ensino básico, principalmente, principalmente àquelas com desempenho insatisfatório no Ideb (BRASIL, 2013c). Estas ações demandaram por mais políticas públicas e criaram caminhos pelos quais atores sociais que atuam fora da educação entraram na escola.

Dentro do pensamento neoliberal os problemas sociais devem ser solucionados através da utilização de políticas pontuais ou focalizadas para os diferentes segmentos socioculturais, ou seja, ações específicas para negros, mulheres, gays e entre outros. O movimento do multiculturalismo, que mais tarde será debatido nesta dissertação, foi aproveitado e instrumentalizado pelo pensamento neoliberal para potencializar a execução de suas políticas focalizadas. Neste contexto, estas políticas pontuais avançam em detrimento de políticas de cunho universais em diferentes setores sociais, entre eles o educacional. No entanto, não se pode desprezar os benefícios gerados pelas políticas neoliberais aos grupos secularmente negligenciados, dentro das contradições do sistema. Por mais que se tenha ocorrido alguns

avanços, na perspectiva neoliberal os sujeitos sociais deixam de ser um todo para ser uma fração. Como por exemplo, tais políticas inserem a ideia de que as melhorias das condições do negro são apenas de cunhos raciais. Este segmento da população só deve se preocupar com isso e não com outras questões que afetam a toda classe trabalhadora. Concomitantemente, isso reforça os princípios neoliberais da individualidade e da competição, tributários de relações sociais cada vez mais tensas e conflituosas.

Por fim, estamos conscientes que a Lei 10639/03, que mais tarde será analisada nesta dissertação, se insere em uma política de cunho neoliberal que busca da uma resposta a demandas de determinados grupos, no entanto, isso não retira a importância e relevância da referida Lei. Nota-se que sua criação é uma forma de conscientizar professores e alunos de que o problema do negro se refere a uma questão de racismo e de classe, com a lei sendo um passo na direção do primeiro e que outras ações devem ser feitas na direção do segundo. Entretanto, todo este processo é contingente devido à influência de diversos fatores, dentro e fora do mundo da educação.

Por várias vezes, até aqui, o Estado foi mencionado. O Estado é uma categoria fundamental no nosso trabalho porque é através dele que políticas públicas são implementadas em vários setores sociais e operam na vida das pessoas, principalmente aquelas que têm vigorado sobre a questão do negro nos últimos anos. De acordo com Gramsci (*apud* SEMERARO, 1999), ele tem importante papel orgânico na luta e na dominação política, representando e organizando o interesse político, a longo prazo, do bloco do poder, ou seja, de frações da classe dominante. Entretanto, para Gramsci, o Estado, nas sociedades ditas ocidentais, não pode ser visto apenas como aparelho burocrático-coercitivo da burguesia, seguindo irrestritamente suas determinações ou respondendo automaticamente as mudanças no setor produtivo. Por mais que seja ligado aos setores dominantes, suas ações correspondem ao conjunto de correlações de forças que se estabelecem na sociedade e tomam forma na sociedade civil, como SEMERARO (1999) nos explica:

> *"... multiplicidade dos "organismos" da sociedade civil, onde se manifestam a livre iniciativa dos cidadãos, seus interesses, suas organizações, sua cultura e valores, e onde praticamente se enraízam as bases da hegemonia. Nesta ótica é possível dizer que a "sociedade civil" representa o Estado considerado "de baixo", enquanto a "sociedade política" é o estado visto "do alto". [...] O novo conceito de Estado deve, portanto, resultar da composição de elementos políticos e sociais; da força das instituições e da liberdade dos organismos privados; da inter-relação entre estrutura e superestrutura; da compenetração do aparelho estatal com a sociedade civil organizada. "O Estado é todo o conjunto de atividades teóricas e práticas com as quais a classe dirigente justifica e mantém não somente a sua dominação, mas também consegue obter o consenso ativo dos governados"".* (SEMERARO, 1999, p. 75).

Essa concepção de Estado, que aqui é aproveitada, principalmente no sentido do consenso ativo dos governados, faz com que, nesse processo, determinadas demandas das

classes trabalhadoras ou das classes subalternizadas também sejam atendidas pelos setores dominantes ou que o Estado procure agir para que tal fato aconteça. Pois para se ter um consenso ativo, os setores dominados também têm que receber algum benefício na estrutura econômica e social posta em prática. Mas como alerta Gramsci, esse ceder não corresponde a nada que ponha em perigo ao controle político e econômico dos grupos dominantes.

Seguindo esse conceito de Estado proposto por Gramsci, POULANTZAS (2000) estabeleceu uma análise do Estado capitalista moderno, afirmando que o Estado em: "... sua política, suas formas, suas estruturas, traduzem portanto os interesses da classe dominante não de modo mecânico, mas através de uma relação de forças que faz dele uma expressão condensada da luta de classes em desenvolvimento" (POULANTZAS, 2000, p. 132). Para esse pensador, o Estado capitalista moderno é uma condensação de forças sociais, concepção esta que supera a dicotomia Estado Coisa (instrumento passivo dominado por uma classe ou fração social) Estado Sujeito (organização autônoma). Dessa forma:

> *"... entender o Estado como condensação material de uma relação de forças, significa entendê-lo como um campo e um processo estratégicos, onde se entrecruzam núcleos e redes de poder que ao mesmo tempo se articulam e apresentam contradições e decalagens uns em relação aos outros. Emanam daí táticas movediças e contraditórias, cujo objetivo geral ou cristalização institucional se corporificam nos aparelhos estatais. Esse campo estratégico é transpassado por táticas muitas vezes bastante explícitas ao nível restrito onde se inserem o Estado, táticas que se entrecruzam, se combatem, encontram pontos de impacto em determinados aparelhos, provocam curto-circuito em outros e configuram o que se chama "a política" do Estado, linha de força geral que atravessa os confrontos no seio do Estado".* (POULANTZAS, 2000, p. 138-139).

No caso de nossa dissertação, cabe destacar que POULANTZAS (2000), também seguindo Gramsci, aponta ser um grave erro teórico achar que algumas das demandas populares não estão presentes dentro do Estado capitalista. A ossatura do Estado mantém uma estrutura hierárquica-burocratizada (centralizada) reproduzindo as relações de classe no capitalismo. Todavia, ela permite a presença das classes dominadas ou subalternizadas, porém o objetivo é a manutenção da relação de dominação-subordinação. Desse modo, algumas demandas populares se encontram em pontuais políticas do Estado capitalista: "As classes populares sempre estiveram presentes no Estado, sem que isso tenha modificado jamais alguma coisa no núcleo essencial desse Estado". (POULANTZAS, 2000, p. 146). Portanto, as classes populares, aqui também entendidas como dominadas ou subalternizadas, muitas vezes tem poder formal, mas não tem poder real.

Desse modo, podemos entender que a questão de uma luta antirracista também pode estar dentro das ações de um Estado capitalista. Mesmo que isso não desqualifique tal processo, devemos estar atentos a essa questão como fruto dos embates das correlações de forças e da forma como o Estado busca enfrentar as contradições existentes na sociedade capitalista, a partir de certas demandas dos setores populares.

O aumento da desigualdade social associado ao novo padrão de acumulação capitalista na fase neoliberal, que será tratada no próximo tópico, pressionou ao Estado Brasileiro a implementar ações para atender algumas demandas dos grupos excluídos. Fundamentado na concepção de Gramsci, COUTINHO (2012) demonstra que estas ações do Estado configuram a reforma passiva na qual as classes dominantes reagem às pressões das classes subalternizadas acolhendo algumas de suas reivindicações, contudo, o objetivo desta política é manter os princípios da velha ordem social. Nota-se que o Estado Brasileiro, sob a égide neoliberal, usa e abusa desta estratégia para aplacar focos de descontentamento nas classes subalternizadas (marginalizadas e excluídas), fragmentar os movimentos sociais e conservar a lógica de acumulação capitalista.

De acordo com HALL (2003), o Estado, em suas práticas, é pressionado pelas diferenças multiculturais existentes no país. Dessa forma, promove um programa reformista no qual ele:

> *"... reconhece formal e publicamente as necessidades sociais diferenciadas, bem como a crescente diversidade cultural de seus cidadãos, admitindo certos direitos grupais e outros definidos pelo individuo. O Estado teve que desenvolver estratégias de redistribuição através de apoio público (como programas de ação afirmativa, legislação que garanta igualdade de oportunidades, fundos públicos de compensação e um estado de bem-estar social para grupos em desvantagem etc.), até mesmo para garantir a igualdade de condições tão cara ao liberalismo formal. Tem transformado em lei algumas definições alternativas do "bem viver" e legalizado certas "exceções" por razões essencialmente Culturais".* (HALL, 2003, p. 81).

O Estado Brasileiro está sendo aqui entendido dessa forma. Ele é eminentemente prescritivo das realidades existentes no país. Sua estrutura, ações e intervenções tinham e têm como escopo atender aos interesses da(s) classe(s) dominante(s), legitimando seu domínio e o processo de acumulação de riquezas. Para isso, ele não utiliza apenas seu aparelho coercitivo e procura, através de suas políticas, o consenso ativo das massas. Procura responder e incorporar algumas demandas das classes subalternizadas na perspectiva liberal para promover a igualdade de condições. Contudo, a(s) classe(s) dominada(s) (marginalizadas e exculídas) participa(m) do Estado, mas longe do seu núcleo de decisão de poder.

A implementação das políticas ou ações afirmativas deve também ser vista nessa atuação do Estado capitalista na fase neoliberal, contudo, não representa que devemos por causa disso rejeitá-las. Tal assunto será aprofundado no capítulo 2, quando analisaremos a muldimensionalidade da Lei 10639/03.

I.2. Cultura, Linguagem, Ideologia, racismo e raça

Como já foi mencionado nesta dissertação, as RSs são socioculturalmente construídas e compartilhadas pelos sujeitos. Neste processo, três categorias e/ou práticas sociais são proeminentes: a cultura, a linguagem e a ideologia.

A cultura é uma palavra polissêmica cuja semântica desvela que ela assumiu diferentes (re)significados, desde o mais restritos até sentidos mais amplos. Através de MOREIRA *et al* (2007), CUCHE (2002) e EAGLETON (2005) percebe-se que palavra cultura foi usada pela primeira vez para indicar uma parte de terra trabalhada e a prática humana de cultivar a terra. Todavia, foi no século XVI que a palavra passou a indicar algo mais subjetivo, ou seja, um desenvolvimento intelectual e moral atávico a determinados grupos sociais. Nesta perspectiva, ter cultura ou ser culto indicava possuir um "gosto refinado", ou seja, comungar dos gostos das elites, grupos ou classes dominantes.

Portanto, a cultura se tornou em uma forma de hierarquizar e classificar as pessoas, operando diretamente na estrutura social. O mais interessante é o quanto deste sentido de cultura que, ainda hoje, se faz presente, legitimando algumas expressões culturais em detrimento de outras. Dessa forma, tem-se o binarismo "alta cultura" e "baixa cultura". A primeira corresponde a um corpo de obras artísticas e intelectuais de domínio da elite, sendo ela muito mais valorizada pela sociedade. A segunda corresponde às produções materiais e simbólicas das pessoas comuns, que constituem das culturas populares. Este processo de binarização não é simplesmente uma imposição de classes e/ou grupos sociais sobre outros visto que diferentes classes e/ou grupos sociais comungam deste tipo de visão sobre a cultura. Este processo é lento e funciona pelo convencimento, aceitação e adesão. Nele, a ideologia é fundamental.

Dando continuidade à análise dos signos da cultura, ela tornou-se base da ideia de civilização devido à influência do movimento iluminista, complexo movimento desencadeado na Europa do século XVIII centrado no racionalismo, no universalismo e no humanismo. Destarte, ela estava associada a progresso, avanço, intelecto, educação e poder. Este signo foi importante para consolidar as relações de poder e dominação, internas e externas, construídas pelos Estados-nação a partir do século XIX.

Em outro signo, que apareceu no século XX devido ao avanço da Antropologia e da Sociologia, a cultura corresponde aos modos de vida, visões e leituras de mundo, valores e significados compartilhados por determinado grupo social.

No entanto, aqui se concebe cultura a partir de uma outra visão antropológica que destacou no campo das Humanidades, ou seja, ela corresponde a um "conjunto de práticas significantes" (MOREIRA; CANDAU, 2007, p. 27). As coisas e eventos existentes no mundo não apresentam significados incorporados, porém os sentidos são a elas e eles atribuídos pela linguagem, prática que mais tarde será analisada. Assim, "... quando um grupo compartilha uma cultura, compartilha um conjunto de significados, construídos, ensinados e aprendidos nas práticas de utilização da linguagem" (MOREIRA; CANDAU, 2007, p. 27).

Nesta perspectiva, a cultura congrega diferentes temas, coisas e eventos cujos significados são produzidos e atribuídos pela linguagem e comungados por um grupo social.

Não obstante, ela também opera no processo de construção das relações e arranjos sociais, considerando que este é marcado por relações de poder e dominação.

Ampliando a análise de cultura é imprescindível vê-la como um fenômeno multidimensional, ou seja, ela é “um modo de cognição, de organização social e até mesmo tentativas de emancipação social” (YÚDICE, 2006, p.49). Dessa forma, a cultura é não apenas uma forma de apreensão do mundo e de formatar a sociedade. Ela opera na área econômica, atraindo investimentos de/para vários setores, e na área social contribuindo para eliminar o analfabetismo, diminuir a violência, gerar renda e empregos, revitalizar regiões e cidades, promover a coesão social em temas divergentes, entre outras possibilidades de desenvolvimento local e regional. Apesar dos novos usos da cultura, ela, ainda hoje, é uma prática social tributária da construção da visão/leitura de mundo dos sujeitos.

A natureza humana é social e cultural, como advogam LARAIA (2001) e EAGLETON (2006). É através da cultura que os sujeitos deixam de ser indivíduos para estarem integrados à/na coletividade. Portanto, é através dela que os sujeitos passam a fazer parte de um grupo sociocultural, interagindo e desenvolvendo a capacidade de adaptação, transformação e dominação do/no ambiente, ou seja, dão e produzem sentido à vida.

No entanto, ao entrar no complexo território da cultura é necessário ponderar três fatos. Vejamos cada um de maneira mais detalhada.

Primeiro fato: nenhuma sociedade ou grupo social possui homogeneidade cultural. Neles coexistem diferentes grupos socioculturais com suas próprias práticas e representações simbólicas, este fenômeno é denominado de pluralidade cultural. São grupos de mulheres, homens, homossexuais, heterossexuais, idosos, adultos, jovens, portadores de necessidades especiais e suas especificidades, trabalhadores, empresários, ricos, pobres, entre outros, que disputam espaço de representação na sociedade. O aumento dos fluxos migratórios nacionais e internacionais e da produção e consumo de novas mídias potencializou a pluralidade cultural das sociedades modernas (urbano-industriais) porque aproximou diferentes grupos socioculturais. Portanto, os grupos sociais são cada vez mais plurais ou multiculturais, ou seja, marcadas pelo pluralismo cultural.

As mudanças conjunturais desenroladas no século XX, no sistema socioeconômico e na atuação do Estado, proporcionaram que algumas demandas dos grupos subalternizados, até então afônicos e invisibilizados, fossem atendidas. Concomitante a este processo, não se pode desprezar as lutas destes grupos por justiça e cidadania. O multiculturalismo é uma resposta às demandas das sociedades multiculturais, como advoga HALL (2003). Dialogando com CANDAU (2008, p. 19-20) e CANEN (2008, p. 60), entende-se multiculturalismo como forma política e ideológica de pensar e agir (campo teórico e prático), no sentido de radicalizar a democracia (como princípio da cidadania) e a inclusão social, centrada no respeito e valorização das diferenças. Estas duas estudiosas asseveram que o multiculturalismo não

surgiu nos bancos acadêmicos e sim das demandas dos grupos subalternizados, que exigiam mudanças nas políticas públicas para efetivo exercício da cidadania.

Gradativamente, várias demandas dos grupos subalternizados foram acolhidas pelo Estado na perspectiva do Estado gramisciano. Dentro do novo padrão de acumulação capitalista implantado pelo neoliberalismo, a política multicultural transformou-se em estratégia de dominação das massas através de ações focalizadas executadas pelo Estado (para os negros, as mulheres, os homoafetivos, entre outros grupos), que enfraquecem o sujeito coletivo em sua luta nas relações sociais. Portanto, o multiculturalismo passou a influenciar várias políticas públicas estatais, para atender a diversidade sociocultural, entretanto, foi instrumentalizado para manter as relações de dominação.

A partir dos anos 70, as agendas internacionais imprimiram transformações no setor da educação. Dentro da modernização conservadora, vários temas passaram pautar a organização dos artefatos escolares, como a pluralidade cultural. Dessa maneira, o pensamento multicultural tornou-se uma alternativa para trabalhar a diversidade na escola. Contudo, o multiculturalismo segue a três abordagens distintas dentro e fora do espaço escolar. Na abordagem assimilacionista parte-se do princípio que vivemos em uma sociedade multicultural (com várias culturas) e assim procura-se integrar os grupos subalternizados à cultura dominante (hegemônica), desprezando suas experiências. Na abordagem diferencialista ou monocultura plural as diferenças são reconhecidas, porém, acredita-se que seja necessária a criação de espaços próprios para que os grupos possam expressar suas diferenças em liberdade, promovendo guetos. No Brasil, são os casos dos dias da Consciência Negra (20 de novembro), da Mulher (8 de março) e do Índio (19 de abril), que centralizam as ações pedagógicas na escola. Na abordagem crítica ou intercultural se propõe atividades abertas e interativas que promovem a interrelação entre grupos socioculturais diferentes, concebem as culturas em processo constante de construção e reconstrução, reconhecem as relações de poder envolvidas nas relações socioculturais e enfrentem as relações assimétricas.

O multiculturalismo crítico, na perspectiva de MCLAREN (2000), busca retirar essa posição de uma postura fragmentada na luta social promovendo ações interativas que integrem as diferenças sociais. Neste processo é importante que os agentes, que lutam por políticas multiculturais, também levem em consideração a luta por políticas públicas universais e a luta de classes. No campo da educação, as políticas afirmativas voltadas para o negro não conseguem unir essas lutas que envolvem a construção do sujeito negro em sua totalidade. Dessa forma, a Lei N° 10639/03 pode ser vista dentro do multiculturalismo voltada para o padrão de dominação neoliberal, se não for levada dentro da lógica do multiculturalismo crítico.

Entretanto, a pluralidade cultural, que aqui também será tratada por diversidade, funda-se na construção sociocultural das diferenças, como defende GOMES (2007), sendo estas usadas principalmente para classificar e hierarquizar os sujeitos. Nesta perspectiva, o grande

desafio social é valorizar as diferenças e as diferenças dentro das diferenças. Todavia, historicamente, o respeito à diversidade sempre foi problemática nos grupos sociais, interferindo na construção do imaginário social, ou seja, das RSs. MOREIRA *et al*. (2007, p. 40-41) demonstram como as diferenças (alteridade) são tratadas: como fonte de todo mal (deve ser eliminadas e coagidas), como sujeitos plenos de um grupo cultural (deve ter espaços e momentos específicos) e como alguém a tolerar (problemático porque também abre espaços para práticas antissociais). Portanto, a pluralidade (diversidade) cultural ou a sociedade multicultural exige a concomitância de ações públicas universais e de ações pontuais, sendo que as últimas devem valorizar as diferenças e promover a democracia e o real exercício da cidadania. Estas ações devem ser, preferencialmente, implementadas e preconizadas pelo Estado, atualmente sob a égide neoliberal. Nos últimos anos, a concepção do multiculturalismo tem sido a base de múltiplas ações do Estado em detrimento do universalismo, contudo, a perspectiva neoliberal instrumentaliza este multiculturalismo para atender ao novo padrão de acumulação de capital, como já foi explicitado no corpo desta dissertação.

Assim, o multiculturalismo está presente na educação e em seus artefatos e, entre eles, destacamos o currículo. O conceito de currículo relaciona-se a diferentes pensamentos sobre como deve funcionar o processo de ensino-aprendizagem, embora aqui seja entendido "[...] como as experiências escolares que se desdobram em torno do conhecimento, em meio a relações sociais, e que contribuem para a construção das identidades de nossos/as estudantes". (MOREIRA; CANDAU, 2007, p. 21). Para além de simples papel ou documento, o currículo é um instrumento de poder prescritivo naquilo que se deve e como se deve ensinar, abarcando uma série de políticas e práticas. Através dele se define que sujeito se quer formar: o que ele deve pensar, como ele deve agir, entre outras coisas. Entretanto, ele é contingente em seus resultados. Neste sentido, o currículo apresenta três dimensões a saber: a político-pedagógica, que envolve as normas governamentais e os materiais pedagógicos, a prática, que envolve as ações pedagógicas e relações interpessoais mediadas pelo professor, e a oculta[5], que envolve as regras, as atitudes e os valores passados subliminarmente, nas entrelinhas das ações.

Os estudos sobre o currículo desvelaram seu caráter ideológico fundado na hierarquia de saberes, na sistematização dos tempos e espaços escolares e homogeneização cultural. Os movimentos sociais e parte da academia pressionaram para que o currículo fosse flexibilizado considerado sua importância no processo de construção das identidades dos estudantes. Com as mudanças políticas, econômicas e sociais mundiais da segunda metade do século passado,

[5] De maneira mais minuciosa, a dimensão do currículo oculto "... envolve, dominantemente, atitudes e valores transmitidos, subliminarmente, pelas relações sociais e pelas rotinas do cotidiano escolar. Fazem parte do currículo oculto, assim, rituais e práticas, relações hierárquicas, regras e procedimentos, modos de organizar o espaço e o tempo na escola, modos de distribuir os alunos por grupamentos e turmas, mensagens implícitas nas falas dos(as) professores(as) e nos livros didáticos. São exemplos de currículo oculto: a forma como a escola incentiva a criança a chamar a professora (tia, Fulana, Professora etc); a maneira como arrumamos as carteiras na sala de aula (em círculo ou alinhadas); as visões de família que ainda se encontram em certos livros didáticos (restritas ou não à família tradicional de classe média)". (MOREIRA; CANDAU, 2007, p. 18-19).

o currículo multicultural tornou-se o caminho pelas quais antigas demandas dos grupos sociais subalternizados chegaram às escolas. O currículo multicultural foi entendido de diferentes formas nas estruturas de ensino, conforme as abordagens do multiculturalismo que aqui foram descritas: a assimilacionista na qual todos devem aprender o mesmo conteúdo, a diferencista na qual é criado um espaço para celebrar aspectos grupos subalternizados e a crítica ou intercultural na qual se considera as diferentes culturas em um processo de entrecruzamento.

No Brasil, o currículo multicultural propiciou que múltiplas temáticas adentrassem os espaços escolares. As questões da mulher, dos homoafetivos, dos portadores de necessidades especiais, dos trabalhadores rurais, entre outras, foram inclusas nos currículos e são debatidas em sala de aula. A Lei Nº 10639/03 tornou obrigatório o ensino da cultura e história africana e afro-brasileira, como será debatida nesta pesquisa no capítulo 2. Ela atravessa todas as dimensões do currículo escolar aqui referidas: a político-pedagógica, a prática e a oculta. Esta lei demandou novas políticas públicas no campo da educação e mudanças na postura da comunidade escolar. A Lei Nº 11645/08 ampliou a obrigatoriedade de ensino para a cultura e história indígena. Todavia, aqui, debruça-se nos reflexos da Lei Nº 10639/03 nas RSs de um grupo de jovens por tê-la como referência principal nas relações étnico-raciais na escola.

O conceito de diversidade, aqui entendido e ratificado como a construção histórica, cultural e social das diferenças que ultrapassa as características biológicas visíveis (GOMES, 2007, p. 17), traz, para o contexto deste estudo, o conceito de identidade. A identidade é um conceito complexo mas central nas relações sociais. Considerando o contexto da diversidade sociocultural existente no mundo, as identidades individuais e coletivas são sócio-historicamente construídas. Aqui, ela é entendida como norma de vinculação, necessariamente consciente, com grupos sociais, modos de vida ou códigos simbólicos (CUCHE, 2002, p. 176), e está relacionada com reconhecimento ou pertencimento a um grupo. Ela é multidimensional tendo múltiplas categorias (racial, social, de gênero, de orientação, entre outras) e está em constante processo de negociação e transformação, interna (psicológica) e externa (social). Todavia, “todos os termos da identidade dependem do estabelecimento de limites — definindo o que são em relação ao que não são” (HALL, 2003, p. 85). Desse modo, as lutas sociais também são atravessadas pelas questões identitárias. Conforme os postulados de HALL (2006), atualmente, as identidades estão cada vez mais mistas, efêmeras, instáveis e contraditórias. Os sujeitos acumulam um conjunto cada vez maior de identidades, são multifacetados. O processo atual de construção das identidades está diretamente relacionado às novas dinâmicas populacionais e o avanço das telecomunicações que colocam em contato sujeitos de grupos socioculturais diferentes. Este contato leva a negociação das identidades por espaços, contudo, geralmente estas trocas são assimétricas.

Segundo fato: nenhuma cultura existe em estado puro, sempre igual a si mesma, sem nunca ter sofrido qualquer tipo de influência. Desde tempos imemoriais, os contatos sociais

resultaram em grupos mestiços. Estes contatos ou encontros produziram culturas mistas, impuras ou sincréticas. Estes processos, geralmente, não são simétricos e valorizam mais alguns aspectos em detrimento de outros. As narrativas de pureza de alguns povos são falaciosas visto que todos resultam do cruzamento de diferentes grupos sociais e, consequentemente, culturas. Seguindo uma concepção antropológica tradicional, os encontros culturais estavam relacionados a processos de aculturação (caracterizados pela aproximação de várias culturas e a troca de elementos representativos) e de deculturação (a perda de cultura). Atualmente, conceito de híbrido, hibridismo ou hibridização permite compreender este processo de trocas socioculturais, que está em andamento e é potencializado pelas migrações e novas mídias. Dessa forma, as culturas são híbridas, dinâmicas e inconclusas. O conceito de híbrido, hibridismo, hibridização e hibridação, que se tornou central na pós-modernidade[6], deve ser entendido como:

> *"... processos socioculturais nos quais estruturas ou práticas discretas, que existam de forma separada, se combinam para gerar novas estruturas, objetos e práticas. Cabe esclarecer que as estruturas chamadas discretas foram resultado de hibridações, razão pela qual não podem ser consideradas fontes puras".* (CANCLINI, 2001, p. XIX).

Para CANCLINI (2001), melhor que procurar cercar uma definição para hibridismo é compreender os processos que ocorrem no seu interior e desvelam suas características. Este conceito passou por forte processo de ressignificação visto que quando concebido, dentro do campo da Biologia, indicava um processo de cruzamento que resultaria em produto degenerado e infértil. Outros campos de conhecimento aproveitaram este conceito como surgiu na Biologia, sendo o caso dos estudos linguísticos. O hibridismo recebe diferentes nomes como mestiçagem (no caso de misturas raciais ou étnicas), sincretismo (no caso de crenças) e crioulização (no caso de línguas na América). Em vários casos, ele serviu de camuflagem no projeto racista e homogeneizante, colonial e pós-colonial, efetivado no continente americano.

Todavia, o "primeiro mundo redescobriu e valorizou a mistura cultural adotando o termo *híbrido* com frequente aprovação, em grande parte pressionado por mudanças raciais e étnicas e pela influência de culturas híbridas dentro de seu próprio espaço geográfico" (COSER, 2005, p. 175). Os casos francês e inglês na Europa e o caso dos Estados Unidos na América são emblemáticos neste sentido. Os movimentos das minorias, que reivindicaram inclusão e democracia, obtiveram maior legitimidade com os estudos que confirmavam suas contribuições no processo de construção da cultura nacional. A pós-modernidade

> *"... ao trazer à tona o conceito de híbrido, enfatiza acima de tudo o respeito à alteridade e a valorização do diverso. Híbrido, ao destacar a necessidade de pensar a identidade como processo de construção e desconstrução, estaria subvertendo os paradigmas homogeneizantes da modernidade, inserindo-se na movência da pós-modernidade e associando-se ao heterogêneo".* (BERND, 2004, p. 100).

[6] De acordo com CHEVITARESE (2001), a pós-modernidade (expressão utilizada por Bauman) ou modernidade tardia (expressão utilizada por Giddens), deve ser entendida como uma releitura da modernidade através de outro ângulo cultural (contemporâneo), e não como uma ruptura.

O conceito de híbrido na pós-modernidade permite compreender e valorizar a coexistência de diferentes valores, vozes e visões de mundo em um produto novo e impuro. Aliás, os mitos de pureza sociocultural não se sustentaram frente aos estudos sociológicos e antropológicos. Sendo assim, se por híbrido

> *"... queremos nos referir a um processo de ressimbolização em que a memória dos objetos se conserva e em que a tensão entre elementos díspares gera novos objetos culturais que correspondem a tentativas de tradução ou de inscrição subversiva da cultura de origem em uma outra cultura, então estamos diante de um processo fertilizador".* (BERND, 2004, p. 100-101).

No Brasil, o conceito de híbrido é central para a compreensão sociocultural do país. A mistura é a marca do país, da construção da brasilidade, entretanto, ela serviu para esconder ou dissimular relações socioculturais assimétricas. Também foi uma estratégia política da classe dominante para diminuir as tensões raciais engendradas pelo fim da escravidão e a construção de uma birracialização da sociedade brasileira.

Em sua análise sobre a identidade cultural na pós-modernidade, HALL (2006) também aproveita este conceito ao demonstrar que as culturas estão cada vez mais impuras devido à fusão de diferentes tradições, no movimento que ele conceitua como tradução. Segundo este intelectual, as diferentes formas de contatos socioculturais proporcionam a tradução cultural.

Antes de terminarmos essa parte, vale frisar que estamos conscientes de que o pensamento pós-moderno propiciou a pregação de que a luta social se daria mais de forma fragmentada com os negros, mulheres, gays, entre outros grupos sociais, lutando apenas pelas questões concernentes aos seus grupos. Em função disso, o pensamento pós-moderno favorece o pensamento neoliberal e o capitalismo, ao enfraquecer a luta pelo estabelecimento de políticas de cunho universais e de uma luta dos trabalhadores enquanto classe. Contudo, cremos que podemos ter uma luta por uma sociedade mais justa e igualitária somando tanto a questão de classe com a questão particulares dos grupos sociais excluídos ou explorados, como negros, mulheres e gays. A junção desses dois caminhos é um passo fundamental para sairmos das armadilhas do pensamento pós-moderno e neoliberal.

Terceiro fato: a cultura é uma prática social que de modo recíproco relaciona-se a outras práticas sociais contribuindo para a construção de uma visão/leitura de mundo. Desse modo, para apreendê-la torna-se necessário a sua contextualização. Ela é estrutural e estruturante das relações sociais e inscreve normas que definem os papeis de cada grupo, muitas vezes, privilegiando alguns em detrimento de "outros" e naturalizando esta desigualdade. É ferramenta importante nas relações dominação. Portanto, a linguagem, a ideologia, a hegemonia e o poder, práticas sociais que mais tarde serão analisadas, sedimentam-se no grupo aproveitando a cultura, através de influências recíprocas, contribuindo para a construção de RSs dentro de uma visão de mundo. O racismo, categoria que mais tarde

será analisada, é aqui também visto como uma prática cultural. Daí seu combate não é nada fácil, exigindo dos múltiplos atores sociais, nacionais e internacionais, um conjunto de esforços para enfrentá-lo nas relações interpessoais dos sujeitos.

A linguagem é uma prática social de comunicação que proporciona a integração dos sujeitos nos grupos sociais, a transmissão de valores e habilidades, assim como, as trocas e contatos socioculturais. A partir de MOREIRA *et al*. (2007), infere-se que estes canais de contato compõem de sistemas de comunicação formados por codificações e decodificações, aqui entendidos como linguagens. O avanço tecnológico proporcionou a multiplicação desses sistemas, aproximando diferentes grupos socioculturais e facilitando a circulação de ideias. No entanto, as linguagens são práticas sociais que, de modo recíproco, relacionam-se com outras práticas sociais e estão implicadas em relações de dominação. Todavia, elas também são tributárias na produção das RSs que, através delas, ganham signos e circulam pela sociedade.

No início do século XX, o filósofo russo Mikhail Mikhailovich Bakhtin (1895-1975) fundou um grupo de estudos com outros intelectuais, denominado Círculo de Bakhtin, cuja fecundidade, mais tarde, foi conhecida no ocidente. Os estudos epistêmicos de Bakhtin e de seu círculo elaboraram várias obras com categorias e conceitos que desvelam a linguagem.

De acordo com FIORIN (2008), o pensamento bakhtiniano foi construído considerando a diversidade, a heterogeneidade, o vir a ser, o inacabamento e o dialogismo. Este pensamento contrapunha-se ao pensamento tradicional que predominava na filosofia, fundado na unidade, na homogeneidade, na estabilidade, no acabamento e no monologismo.

A complexidade da dialética bakhtiniana permite entender o real funcionamento da língua e da linguagem. Para Bakhtin, a linguagem é um fenômeno que resulta da interação de sujeitos históricos e culturais. A linguagem de cada sujeito está direcionada ao outro que a responde, concordando ou discordando. Este processo compõe uma cadeia comunicativa cujos elos são construídos devido à sociointeração. Portanto, a existência do discurso de cada sujeito está condicionada a existência do outro.

O discurso, aqui entendido como uma construção sociocultural próxima ao abstrato que torna-se concreto quando situado nos campos histórico, cultural, ideológico e social, é formado por duas categorias de análise: texto e enunciado. Segundo FIORIN (2008), a primeira é “uma realidade imediata, dotada de materialidade, que advém do fato de ser um conjunto (coerente) de signos”; já a segunda “é uma posição assumida por um enunciador é, um sentido (dado ao texto)” (FIORIN, 2008, p. 52). Dessa forma, o enunciado abarca “emoções, juízos de valor, paixões”, assim como ideologias (FIORIN, 2008, p. 23). Entretanto, considerando a construção sociointeracionista do discurso as duas categorias estão interligadas.

A preocupação básica de Bakhtin em seus estudos sobre a linguagem foi demonstrar que o: “... discurso não se constrói sobre o mesmo, mas se elabora em vista do outro. Em outras palavras, o outro perpassa, atravessa, condiciona o discurso do eu”**.** (FIORIN, 1999,

p. 29). Desse modo, fundamentados em Bakhtin, FIORIN (1999; 2008) e outros[7] demonstram que o dialogismo é princípio constitutivo da linguagem, ou ainda, da comunicação que liga as pessoas. Portanto, conceito de dialogismo construído pelo intelectual russo se manifesta nas categorias de Análise do Discurso (AD) e traz consigo uma: "... ideia de resposta, de compreensão resposta, de compreensão ativa. Que prevê o eu e o outro opondo *contrapalavras*, nem sempre presentes no mesmo tempo e espaço, nem sempre duas pessoas distintas, nem sempre duas pessoas 'físicas'". (PADILHA, 2009, p. 104).

Contudo, o dialogismo não pode ser confundido com a polifonia. O conceito de polifonia foi aproveitado por Bakhtin quando, ao analisar obras de Dostoievski, evidenciou a multiplicidade de vozes sociais ideologicamente distintas, as quais resistiam ao discurso autoral, que ora se orquestram, ora se digladiam (PIRES; TAMANINI-ADAMES, 2010). Assim, ele é democrático, dialógico, aberto e inconcluso. Portanto, a polifonia é caracterizada pela existência de diferentes vozes que atravessam o discurso, estando presente na maior parte dessa forma de expressão. Não obstante, a diferença entre esses dois conceitos, é importante considerar que:

> *"... o dialogismo e a polifonia permeiam tanto a oralidade quanto à escrita por ambas serem interações sociais. Nessa dimensão social, o discurso é marcado pelo dialogismo, pela preocupação com o outro, aquele com quem o sujeito interage diretamente no processo de interlocução e indiretamente por meio da polifonia. Dialógico porque se concebe num espaço de interação com o outro e se constrói por meio dessa mesma interação de acordo com os interesses do locutor e das imagens que este faz do interlocutor ou supõe que este faz dele. Polifônico porque, apesar de proferido por um sujeito específico, é perpassado por outras vozes, outras visões de mundo".* (SOERENSEN, 2009, p. 5)

Nesta perspectiva, é importante reforçar que o texto da Lei 10639/03 e do *corpus* da pesquisa serão submetidos à AD fundada nos conceitos bakhtinianos de dialogismo e polifonia. As RSs são responsivas as indagações sociais sobre as coisas e sujeitos do mundo, como aqui já foi pontuado, uma forma de familiarizar com o desconhecido ou estranho. No entanto, também se deve considerar que as RSs são atravessadas por diferentes valores sociais, ou ainda, pelas vozes de diferentes atores sociais. Destarte, desvelar a genealogia das RSs é imprescindível para a sua compreensão.

Como veremos no capítulo 2, o texto da Lei 10639/03 é dialógico e polifônico. No entanto, é através das linguagens que ideias são produzidas e circulam pelo grupo social, entre elas o racismo. Se através delas ocorre a produção e circulação do ideário racista, elas também podem ser o caminho para o seu enfrentamento, através do ideário antirracista.

A ideologia é um termo polissêmico e multidimensional. EAGLETON (1997) menciona EAGLETON (1997), o termo surgiu no século XIX sendo utilizado pelos ideólogos ou pensadores Iluministas para designar a gênese das ideias, entretanto, mais tarde, o termo foi incorporando outros signos.

[7] PIRES & TAMANINI-ADAMES (2010), RECHDAN (2003), RODRIGUES (2004), BLIKSTEIN (1999), DORNE (2009), PADILHA (2009), SOERENSEN (2009) e VALÉRIO (2012).

Uma das mais interessantes análises do termo foi realizada por Karl Marx em sua crítica ao pensamento burguês onde atacou o sentido metafísico imputado à ideologia. Para ele, nas relações sociais, marcadas pela luta de classes, os sujeitos têm sua posição ou classe social definida por suas condições materiais de existência: de um lado os donos dos meios de produção (classe dominante ou burguesa) e de outro os donos da força de trabalho (a classe subalternizada ou proletária). As "coisas do mundo", entre elas as ideias, são (re)produzidas no contexto destas circunstâncias materiais e refletem as relações sociais. Não obstante as críticas, devido ao reducionismo econômico desta análise, Marx advogava que a classe dominante, aproveitando-se de sua condição material e da alienação, impunha seus valores, ideias, hábitos e costumes a outra classe. Desse modo, a ideologia funcionava como modo de ordenamento e controle social. O Estado estaria organizado para atender aos interesses particulares da burguesia e seria a estrutura política e jurídica pela qual da classe dominante implementaria sua ideologia. Contudo, os estudos de Marx abriram uma série de possibilidades para se pensar sobre a ideologia e suas implicações na sociedade. Se a concepção marxista se materializasse como seus postulados, a imposição da ideologia dominante (da classe dominante), com o tempo, levantaria formas de resistência a ela na classe subalternizada, exigindo aumento do poder coercitivo do Estado burguês.

Em suas análises sobre o papel do Estado Moderno, Gramsci forneceu grande contribuição para entender como funciona a ideologia aproveitando os estudos de Marx. Para ele, Estado é um espaço estratégico e marcado pela luta de classes. Neste jogo é importante para as classes sociais construírem a hegemonia, entendida por Gramsci como consenso ativo e direto de participação de diferentes sujeitos da sociedade (SEMERARO, 1999, p. 80).

> *"A concepção de hegemonia, de fato, supõe diferenças, multiplicidade, conflitos e interdependência entre partes sociais. De modo que o grupo que se propõe a ser hegemônico deve demonstrar as suas capacidades de "persuasão" e de "direção", muito mais do que a força e a dominação. A hegemonia, afinal, tem íntima ligação com a democracia, entendida como forma de busca pública da verdade, como consenso obtido através duma escola permanente de liberdade e de autonomia, como construção duma racionalidade coletiva, animada pelas paixões e pelos afetos de indivíduos conscientes de suas diversidades. A hegemonia, então, não é a incorporação passiva das massas no Estado, sancionada só pelo sistema parlamentar, mas é acima de tudo a permanente movimentação de iniciativas que elevam a capacidade subjetiva e a participação dos indivíduos"*. (SEMERARO, 1999, p. 85).

A hegemonia de um grupo ou ideia é construída e integra processos sociais, políticos, econômicos e culturais. É através da hegemonia que se exerce o poder. De acordo com POULANTZAS (2000)**:** "por poder se deve entender a capacidade, aplicada às classes sociais, de uma, ou de determinadas classes sociais em conquistar seus interesses específicos" (POULANTZAS, 2000, p. 149). Como a hegemonia, o poder é construído e: "... depende e provém de um sistema relacional de lugares materiais ocupados por tais ou quais agentes" (POULANTZAS, 2000, p. 149) das classes em luta. De acordo com BOURDIEU (1996, p. 168),

o poder se materializa de fato quando a classe subalternizada inculca as estruturas de percepção classe dominante. A primeira conhece e reconhece a hegemonia da segunda.

Mas, como Gramsci aponta, a hegemonia é a direção moral e política de um grupo que consegue por sua visão de mundo como consenso ativo pela classe trabalhadora e/ou classe subalterna, a ideologia tem um papel fundamental nesse processo porque fornece as ideais, crenças e valores que sustentaram essa forma de dominação. Sendo assim, cabe esclarecer que o conceito de ideologia aqui se vai entendê-la por:

> *"... referenciais mentais — linguagens, conceitos, categorias, conjunto de imagens do pensamento e sistemas de representação — que as diferentes classes e grupos sociais empregam para dar sentido, definir, decifrar e tornar inteligível a forma como a sociedade funciona".* (HALL, 2003, p. 267).

Como já indicamos, em termos da classe dominante a ideologia serve para criar a sua hegemonia. Neste sentido, ela não pode ser publicizada como vinculada a nenhuma classe social específica, ou ser uma imposição grosseira. Deve ser difundida como valor universal, ou seja, do interesse de todos para que haja consenso direto, ativo e participativo acerca dela. Assim, todos passam a acreditar e a defender as mesmas ideias, comungar da mesma forma de ver/ler as "coisas do mundo". Nas relações sociais, os sujeitos produzem várias ideologias, que podem se tornar hegemônicas dentro da estrutura sociocultural, política e econômica existente, que atende aos interesses da classe dominante. Neste sentido, mesmo algumas ideologias da classe subalternizada tidas como revolucionárias podem estar a serviço da classe dominante ao incorporar ideias, crenças e valores desse grupo.

Em seu processo de difusão, a ideologia utiliza informações, imagens e materiais preexistentes nos grupos socioculturais e/ou classes sociais, integrantes do campo do senso comum (MOREIRA; SILVA, 2008, p. 24). De acordo com EAGLETON (1997), as classes dominantes utilizam a ideologia para manter e legitimar a injusta estrutura das relações socioculturais através de seis estratégias diferentes:

> *"Um poder dominante pode legitimar-se promovendo crenças e valores compatíveis com ele; naturalizando e universalizando tais crenças de modo a torná-las óbvias e aparentemente inevitáveis; denegrindo idéias que possam desafiá-lo; excluindo formas rivais de pensamento, mediante talvez alguma lógica não declarada mas sistemática; e obscurecendo a realidade social de modo a favorecê-lo".* (EAGLETON, 1997, p. 19).

Dessa forma, a ideologia permite que as ideias da classe dominante ou de seu interesse transformem-se em ideias dominantes, como explica CHAUÍ (1984), sendo fundamental no processo de conformação de valores, de crenças, enfim, de visões de mundo. De outra forma,

> *"... o que caracteriza a ideologia não é a falsidade ou verdade das idéias que veicula, mas o fato de que essas idéias são interessadas. Transmitem uma visão de mundo social vinculada aos interesses dos grupos situados em uma posição de vantagem na organização social"*. (MOREIRA; SILVA, 2008, p. 23).

No transcorrer da História, diferentes ideologias concorreram para a formatação social e a visão de mundo predominante em diversas sociedades. Para este fim, as ideologias raciais são recriadas nos mais diversos momentos históricos devido à intensificação das trocas entre os grupos socioculturais:

> *"Os indivíduos, grupos, classes, coletividades ou povos estão continuamente definindo-se e redefinindo-se reciprocamente. Independentemente de suas características étnicas, desenvolvem ideologias raciais, classificando-se como diferentes ou semelhantes, iguais ou estranhos, opostos ou antagônicos. Mobilizam características étnicas ou traços fenotípicos, para distinguir, assemelhar, discriminar ou oprimir. Sempre reelaboram socialmente o "outro" de modo a transformá-lo em igual, semelhante, diferente, estranho, exótico, estrangeiro ou inimigo"*. (IANNI , 1996, p. 18-19).

No Brasil, múltiplas ideologias de cunho racial foram importantes para estruturar a sociedade. Mas antes de falarmos sobre isso, iremos tecer algumas linhas sobre duas categorias: racismo e raça.

O conceito biológico de raça balizou o racismo científico do século XIX. HALL (2003) desvela o racismo como complexo sistema de exploração e exclusão social que se funda na categoria raça. Entretanto, o racismo científico está relacionado aos pensadores iluministas que buscavam mostrar as diferenças entre os grupos socioculturais, identificados como portadores de raças diferentes e hierarquicamente organizadas. A ciência, portadora da razão, foi usada para justificar este pensamento que legitimou práticas antissociais. TODOROV (1993, p. 107) procura diferenciar o pensamento da prática racista. Conforme este cientista, o conceito de racialismo é alusivo ao domínio do pensamento e produção de ideias relacionadas às raças humanas, enquanto que o racismo é um comportamento fundado na ojeriza aos grupos diferentes fenotipicamente. Esclarece que o pensamento racialista está baseado na crença da existência das raças, da continuidade entre físico e moral, da ação do grupo sobre o indivíduo, da hierarquia universal dos valores e da política baseada no saber. Nesta perspectiva, pensamento e prática se unem sendo eficazes no controle social, definindo espaços e papéis sociais. Apesar da grande contribuição dos estudos de TODOROV (1993), aqui não se fará a distinção entre racialismo e racismo. O conceito de racismo abarcará pensamento e prática, inferindo-se a relação dialética entre ideia e ação. Para MUNANGA (2003, p. 5) o racismo: "... é uma crença na existência das raças naturalmente hierarquizadas pela relação intrínseca entre o físico e o moral, o físico e o intelecto, o físico e o cultural", sendo este o conceito que norteará a pesquisa. O esvaziamento do conceito de raça em sua concepção biológica não significou o enfraquecimento do racismo, que se adaptou as condições sócio-históricas. A combinação do racismo com outras práticas antissociais (machismo, homofobia, xenofobia, entre outras) engendra formas ainda mais eficazes de controle e ordenamento social. Por isso o racismo é uma ideologia de forte penetração e ordenamento social em qualquer sociedade, sendo um elemento analítico de grande valor para o entendimento do conjunto de correlações de forças e situação socioeconômica num país.

Para se falar em racismo como categoria de análise, não podemos deixar de lado a categoria raça. Esta categoria é central para entender a importância da implementação de políticas antirracistas, entre elas a Lei 10639/03. Para QUIJANO (2007, p. 43), o conceito de raça surgiu no contexto da ocupação da América e evolução do capitalismo tornando-se importante ferramenta de classificação social e geocultural[8] para toda população mundial. Já SKIDMORE (1976) e HOFBAUER (2006) demonstram que no século XIX, por influência dos intelectuais iluministas, o conceito de raça era largamente usado para indicar as diferenças entre grupos humanos e classificá-los, fundadas no fenótipo (características corpóreas visíveis: cor da pele, tipo de cabelo, formato do nariz, da boca e do rosto, entre outros), determinantes das características morais, intelectuais e culturais dos sujeitos. Neste conceito determinado pela biologia, pertenciam a mesma raça os indivíduos que tinham alguma semelhança no/de fenótipo. Além da classificação, estes intelectuais também fizeram a hierarquização dos grupos através de pseudociências em voga na época, colocando a raça branca como padrão de humanidade e as raças negra e indígena distantes e/ou abaixo deste padrão. Nesta perspectiva, enquanto que os indivíduos da raça branca eram racionais (inteligentes e engenhosos), os indivíduos das raças negra e indígena eram mais ligados à natureza (instintos e emoções) e ao primitivismo (selvageria e atraso). Este conceito biológico de raça legitimou o domínio dos povos europeus sobre territórios transcontinentais e seus povos visto que eram portadores de uma missão civilizatória. Portanto, a construção do conceito de raça tinha por objetivo o ordenamento sociocultural internacional, ou seja, uma função ideológica, como assevera MUNANGA (2003).

O avanço dos estudos da genética demonstrou a inadaptabilidade do conceito de raça para a espécie humana, em termos biológicos. Contudo, ainda hoje, este conceito, assim como suas categorias, persiste nas relações sociais nacionais e internacionais. No Brasil, o fenótipo ainda é o marcador social que evidencia as diferenças, e neste conjunto, como assevera Telles (2003), a cor da pele é o que mais sobressai e, a partir dela, prescreve-se o comportamento do sujeito. Este fato não representaria problema algum se não fosse acompanhado de acesso diferenciado aos bens materiais e imateriais importantes na construção da qualidade de vida e da autoestima. As diferenças não poderiam determinar desigualdades, contudo, não é isso que se nota. Sendo assim, o conceito de raça ganhou outro signo que é fundamental para se entender as relações sociais. Portanto,

> *"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, 2003, p. 4).

[8] Segundo SANTOS (2009, p. 111-112) o conceito de geocultural está baseado na a referência espacial. Assim, se estabelece relações artificiais entre grupos raciais e suas áreas de ocupação. Exemplo: branco relacionado à Europa e negros à África, por mais que tenha grupos descendentes destes em outros continentes.

Esta categoria perdeu sua concepção biológica e ganhou concepção sociológica porque persiste nas relações sociais e articulada a outros conceitos e categorias torna-se importante ferramenta de controle social e de produção de desigualdades, principalmente num país que mantém um regime capitalista marcado por uma grande exclusão.

HALL (2003) demonstra que a categoria raça fundamenta um complexo sistema de exclusão e exploração social, referindo-se ao racismo. Este, por sua vez, manifesta-se de diferentes formas, contudo, elas integram-se formando um todo. As questões biológicas e culturais são concomitantes na construção da raça enquanto categoria discursiva.

Neste contexto, aqui entendemos raça como:

> *"... uma categoria discursiva e não uma categoria biológica. Isto é, ela é a categoria organizada daquelas formas de falar, daqueles sistemas de representação e práticas sociais (discursos) que utilizam um conjunto frouxo, frequentemente pouco específico, de diferenças em termos de características físicas – cor da pele, textura do cabelo, características físicas e corporais, etc.– como marcas simbólicas, a fim de diferenciar socialmente um grupo do outro".* (HALL, 2006, p. 63).

Portanto, raça é uma categoria aproveitada no/pelo senso comum para diferenciar os grupos socioculturais, classificá-los e hierarquizá-los a partir de determinados valores sociais. No quesito cor/raça contido no formulário para recenseamento da população brasileira, elaborado e aplicado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), há 5 (catergorias): pardos, pretos, brancos, indígenas e amarelos. Aqui, considera-se esta categorização, assim como se infere que a população negra ou de raça negra é o conjunto de pretos e partos cuja afrodescendência[9] dá a unidade, seguindo os postulados dos MNs. No que tange aos sujeitos desta parcela da população brasileira, as pesquisas de PAIXÃO (2003), fundadas em dados de agências oficiais de grande credibilidade, demonstram que ela tem os piores indicadores sociais, quando comparada aos sujeitos de raça branca. Este quadro perdura nos dias atuais, mesmo com os avanços nos índices socioeconômicos da população negra nos últimos anos. Este dado foi demonstrado pelo Laboratório de Análises Econômicas, Históricas, Sociais e Estatísticas das Relações Raciais (LAESER), órgão de pesquisa vinculado a UFRJ dirigido por Paixão. As pesquisas neste campo confirmam que fatores estruturais são responsáveis pelo quadro de desigualdade, para além do racismo. Entretanto, esta questão da raça demonstra que mesmo levando em consideração a exclusão e a exploração presente no capitalismo no Brasil, sobre negros e brancos, para se entender a situação da população negra, a questão da raça e do racismo não pode ser deixada de lado. Como afirma Florestan Fernandes, sobre o negro recai problemas de classe e o problema do racismo, deixar qualquer um dos dois casos de lado é não entender a questão do negro em sua totalidade social.

[9] Esta categoria será tratada mais adiante neste trabalho.

Portanto, considerando a origem multicultural e multiétnica do nosso povo as ideologias de base racial também foram a ferramentas usadas pelos setores ligados as classes dominantes e as classes dirigentes na visão de mundo predominante na sociedade brasileira.

Nesta perspectiva**,** há muito tempo, a ideologia racista permeia as relações sociais brasileiras estabelecendo**,** espaços e papéis na sociedade. Ela dificulta a ascensão da população negra e é eficaz ferramenta de controle social. A ideologia racista foi desenvolvida articulada a um projeto de poder em múltiplos aspectos da vida social local e internacional. No processo histórico mundial, narrativas, imagens, discursos e as ciências foram tributárias na construção ideológica que atestava a inferioridade negra. Este pensamento expandiu-se pelo mundo e chegou ao Brasil. Dessa maneira, a ideologia racista inculcou na população ideias e valores, que se transformaram em "verdades" hegemônicas e prescritivas na construção da imagem do negro. Todavia, ela atinge seu objetivo principal quando parcelas da população negra acreditam na sua suposta inferioridade, ou seja, participam de maneira ativa de uma visão/leitura de mundo. O racismo é responsável pela baixa autoestima de parcelas da população negra e pela fragmentação política do coletivo negro e distanciamento do projeto de poder real.

Nesse sentido, duas ideologias raciais foram fundamentais para organizar a sociedade brasileira e se combinam com o racismo: o branqueamento e a democracia racial.

Conforme SKIDMORE (1976; 1991), ideologia do branqueamento ou assimilacionista foi pensada no século XIX. A iminência do fim da escravidão devido à atuação de vários movimentos abolicionistas, muitos capitaneados por negros, levou as elites a engendrarem novas maneiras de controle, para manter a ordem social. Nesta época, os estudos sobre a sociedade brasileira apontavam um futuro nada promissor para o Brasil devido à grande presença de sujeitos de raça negra e indígena. Estava o problema criado para as elites brasileiras: o que fazer com a massa de sujeitos negros?

A influência das ideologias europeias era notória nos principais centros produtores de conhecimentos. Para alguns intelectuais estrangeiros e nacionais o país não tinha jeito visto que não construiria uma nação forte devido à sua composição racial. Todavia, um grupo de intelectuais brasileiros defendeu a ideologia do branqueamento, entre eles Oliveira Vianna que em suas obras fez grande apologia à superioridade ariana. Através dela advogava-se que uma boa dose de sangue branco europeu elevaria o padrão racial brasileiro. Acreditava-se que em anos de mistura racial, o grupo negro desapareceria. Não obstante à visão de degeneração racial do sujeito mestiço esta ideologia, também chamada de assimilacionista, passou a ser hegemônica para atacar o problema negro, classificado como inferior. A ideologia do branqueamento compreendia também a perseguição e eliminação das práticas culturais negras. Contudo, outras vozes, como Manuel Bonfim e de Alberto Torres, procuravam

demonstrar que atraso brasileiro não estava associado à questão racial (inferioridade negra e indígena) e sim ao processo histórico de exploração do país.

Orientado por esta ideologia assimilacionista, o Estado Brasileiro financiou e co-financiou a entrada de milhares de imigrantes europeus com o objetivo de branquear a população e o território além de reprimir as manifestações culturais da população negra, sendo estas francas políticas dos governos republicanos. Esperava-se que os imigrantes europeus chegados ao país se misturassem com os negros, fato que encontrou resistências em ambos os grupos. Gradativamente, a ideologia do branqueamento permeou toda estrutura social brasileira, em meio às resistências, criando um espectro de cores e identidades raciais que fragmentou a unidade política negra. Entretanto, seu objetivo era criar uma raça brasileira, fenotipicamente branca, através da mistura. Portanto, a mestiçagem dissimulou a polaridade racial brasileira, mostrando um país sem barreiras raciais mas que se queria branco.

No início do século XX, a ideologia do branqueamento consolidou-se ganhou novo impulso no país devido à influência da pseudociência da eugenia que defendia a melhoria da raça. Contudo, percebeu-se que as condições sociais do povo brasileiro eram as principais responsáveis pelo quadro de atraso do país. Com o tempo, a ideologia do branqueamento adquiriu novas roupagens, mas manteve sua essência através da intensa assimilação dos valores brancos e da miscigenação voltada para o ideal fenótipo branco. Este processo poderia garantir maior espaço para os sujeitos, uma solução individual para os problemas edificados pelo racismo. Ainda hoje, a ideologia do branqueamento atravessa as relações e os setores sociais, muitas vezes dissimulada, ensejando o ideal da brancura.

A democracia racial é outra ideologia elaborada no contexto brasileiro para o ordenamento social. De acordo com GUIMARÃES (2001; 2004; 2006), ela foi elaborada no tripé intelectual, político-social e econômico. Sua base intelectual está relacionada aos estudos de Gilberto Freyre, do início do século XX, que procuravam entender a origem do povo brasileiro. Segundo este estudioso, o povo brasileiro resultava da mistura “harmônica” entre diferentes grupos raciais. Um raro caso de convívio fraternal e mistura entre diferentes grupos raciais que atraiu pesquisadores de relações sociais dos principais centros de pesquisa para o país da região tropical. Sua base político-social estava nas ações do Estado Brasileiro que, nos anos 30, investiu na construção da identidade nacional, da brasilidade, fundada na democracia racial. Para isso, o Estado Varguista elevou a condição identitária nacional elementos culturais dos grupos formadores do povo, contudo, esvaziou seu conteúdo racial. Ele utilizou várias estratégias políticas para minar os movimentos raciais em nome da unidade do povo brasileiro, firmando um novo pacto social. Sua base econômica é o nacional-desenvolvimentismo, também do período Varguista, que abriu vagas para a massa trabalhadora. Dessa forma, houve a inserção de parcelas da população negra na classe trabalhadora, protegida e beneficiada por mecanismos jurídicos. A ideologia da democracia racial conseguiu ofuscar os

conflitos raciais do cotidiano brasileiro, por mais que houvessem vozes para mostrar o contrário. Os estudos de intelectuais da Universidade de São Paulo (USP), financiados pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), demonstraram o quão era falsa a democracia racial, sendo por eles identificada como mito. Contudo, este grupo limitou-se ao preconceito como categoria analítica para compreender a desigualdade racial brasileira. Embora desvelada como mito e negada, mais tarde, pelo Estado no governo FHC, a democracia racial é uma ideologia que persiste no processo de formatação da sociedade, todavia, transformada e adaptada as novas condições impostas pelas mudanças socioculturais e econômicas. Assim, a nova democracia racial está circunscrita em dois interesses:

> "*O primeiro, de ordem política, visa amortizar a crescente tomada de consciência e a capacidade reivindicatória dos afro-descendentes, especialmente o segmento mais jovem, assim impedindo que o conflito racial se explicite com toda a radicalidade necessária para promover a mudança social. O segundo interesse, de ordem econômica, é determinado pela lógica de mercado estabelecida pelo capitalismo globalizado, ávido por novos mercados, o qual antevê, na potencial consolidação de uma classe média negra, a viabilização de um novo mercado consumidor.*
> *Para atender a estes dois interesses, a neo-democracia racial [nova democracia racial] estabelece a capacidade de consumo como o limite da cidadania negra. Desse modo, no novo desenho de relações raciais que se delineia às portas do novo milênio, o status de consumidor é garantido a alguns afro-descendentes, enquanto, por outro lado, ampliam-se os mecanismos de exclusão social da maioria".* (CARNEIRO, 2002, p. 212).

O corpo negro e sua produção cultural tornaram-se produtos na nova lógica de acumulação capitalista, dissimulando práticas e pensamento racistas. Dessa forma, a ideologia da democracia racial vai se reinventando no Brasil mostrando que as tensões raciais "não" existem, salvo os casos particulares classificados como injúria racial. Por outro lado, enfraquece a luta dos Movimentos Negros e ratifica os espaços sociais para os grupos negros.

No Brasil, o racismo adquire formas particulares que fundam categorias. Ele é sutil, velado, o que dificulta a sua identificação, todavia, ele legitima e fortalece desigualdades sociais, econômicas e culturais. Como advoga MUNANGA (2009), aqui o racismo é um crime perfeito já que coloca na conta da vítima a agressão sofrida, principalmente, a simbólica. Em seus estudos, TELLES (2003) mostra que no país a cor da pele é um marcador das relações sociais e pode abrir ou fechar espaços materiais e simbólicos. Neste caso, quanto maior a quantidade de melanina dos sujeitos sociais maiores serão os obstáculos por eles enfrentados no processo de ascensão social. Este processo discriminatório é feito sem utilizar ferramentas jurídicas, o que passa o ideário democrático colocando no próprio negro as culpas de seu insucesso, como diz MUNANGA (2009). Consta na Constituição Federal de 1988 que o racismo é crime inafiançável (artigo 5º item XLII). Mas como identificar o crime de racismo em

um país que não foi educado para assumi-lo? No entanto, ideia o racismo foi se adaptando as novas situações socioculturais e está presente nas relações sociais estabelecidas no país.

Mas se estamos falando sobre ideologia não podemos deixar de lado algo que Gramsci sustenta: a ideologia não é algo que apenas cria as condições para a dominação das classes dominantes, também existe a ideologia da classe trabalhadora. Essa última tem a função de desvelar as distorções que a ideologia dos setores dominantes criam nos setores dominados e propor uma visão de mundo mais afeita aos trabalhadores, os excluídos e os explorados. Nesse sentido, a ideologia cria um conjunto de ideias, crenças e valores que sustentaram uma visão de mundo de acordo com os interesses reais da classe trabalhadora e das classes subalternas. Por isso, se há uma ideologia racista, também pode haver uma ideologia antirracista, fator fundamental para o estudo da Lei Nº 10639.

Analisando Gramsci, HALL (2006) advoga que as categorias elaboradas pelo pensador italiano são importantes para compreender as relações raciais. De fato, elas permitem ter uma visão do todo das relações raciais e minam as análises superficiais, limitadas e/ou simplórias. De acordo com ele, no senso comum coexistem informações fragmentadas, desconexas e antagônicas. A ideologia e a cultura são práticas sociais que permitem homogeneizar o senso comum, sendo este um campo tenso e conflituoso. No entanto, este processo não é apenas imposto de cima para baixo, resultando de complexas relações que buscam a hegemonia de modos de ver/ler o mundo. É assim que o racismo, enquanto ideologia e cultura, se faz presente nas práticas e pensamentos sociais. Considerando que o racismo é uma ideologia capaz de adquirir diferentes aspectos, torna-se importante a construção de uma ideologia antirracista para enfrentá-lo e o Estado, em sua função ética e cultural segundo o pensador italiano, deve ser o indutor deste processo.

Por fim, como já foi mencionado, o racismo como ideologia cria e recria uma visão de mundo, no qual temos relações de poder e dominação. Por isso a luta contra o racismo também é uma luta ideológica se contrapondo a visão de mundo posta pelo setor dominante, no nosso caso racista. Por isso, a importância da Lei 10639/03 porque ela busca valorizar a figura do negro e da África, como forma de combater os estigmas pregados pela ideologia racista no Brasil.

CAPÍTULO II - A LEI Nº 10639/03

Neste capítulo, iremos fazer a Análise do Discurso (AD) contido na Lei Nº 10639/03. Para isso, aproveitaremos os conceitos bakhtinianos de dialogismo e polifonia para entender a natureza desta lei e as razões que impulsionaram sua implementação pelo Estado Brasileiro no início do atual século.

II.1 A Genealogia da Lei

A Lei Nº 10639/03 tornou obrigatório o ensino da história e cultura negra nos estabelecimentos escolares destinados a educação básica. Esta lei foi desdobramento da atuação dos atores sociais, nacionais e internacionais, em diferentes momentos ou conjunturas socioculturais, políticas e econômicas. Entretanto, no Brasil, muitos direitos e conquistas sociais são vistas como benesses governamentais esvaziando sua essência de natureza social, política, econômica e ideológica. Dessa forma, vamos desvelar os processos que possibilitaram a elaboração e a sanção desta lei na contemporaneidade brasileira, começando pelo fato de ser uma demanda antiga do Movimento Negro.

De acordo com DOMINGUES (2007), no início do século XX havia diversas associações, irmandades, confrarias, entre outras entidades, criadas pela população negra nas principais cidades do país como forma de mitigar a difícil situação dos ex-cativos na Primeira República (1889-1930). Elas atuavam como centros recreativos, societários, educacionais, trabalhistas e assistenciais que reuniam e atendiam a população negra e foram embriões dos Movimentos Negros (MNs) organizados com capacidade reivindicatória que apareceram neste período.

Os MNs defendiam que seria necessária uma “segunda abolição” visto que o Estado Republicano Brasileiro, assentado na perspectiva liberal, não promoveu políticas públicas de inclusão aos ex-cativos. A “segunda abolição” seria a ascensão social da população negra cujo princípio gerador seria a educação, fato comungado pelas principais lideranças negras deste período (SANTOS, 2005, 21-22).

Em 1931, em São Paulo, foi criada a Frente Negra Brasileira (FNB), que foi a principal entidade negra deste período e reuniu mais de 20 mil membros no seu auge. Com complexa organização mantida com recursos próprios devido à colaboração de seus membros, a FNB operava em diferentes setores (educacional, saúde, assistencial, entre outros) procurando elevar o padrão moral e intelectual dos “homens de cor” ou da “gente negra” brasileira para enfrentar o preconceito e a discriminação racial. Neste sentido, além de construir escolas e promover cursos de alfabetização, a FNB questionou os princípios da educação brasileira e deu os primeiros passos na promoção de um ensino antirracista, valorizando o negro na história do país (DOMINGUES, 2008, p. 522-532). Portanto, há muito tempo, a FNB defendia no processo de ensino a inclusão de conteúdos que desvelassem a importância dos negros na

construção do país, como forma de aumentar a autoestima negra e, concomitantemente, enfrentar e desconstruir práticas e pensamentos antissociais existentes contra esta parcela significativa da população brasileira. E a FNB defendia que esse processo educacional deveria ser dirigido para alunos negros e também para os alunos brancos, visto que achavam que a luta pela valorização do negro passava por um ensino que envolvesse esses dois grupos sociais nessa nova perspectiva. Assim, as vozes da FNB atravessam a Lei 10639/03.

No entanto, o Estado Brasileiro operou, em diferentes momentos e de diferentes formas, no sentido de diluir o problema racial existente no país. Para isso, segundo GUIMARÃES (2001) ele articulou expedientes ideológicos (intelectuais), econômicos e políticos, que mais uma vez esclarecemos. No campo ideológico, aproveitou os estudos de Gilberto Freyre a cerca das origens brasileiras. Para este estudioso o cerne da brasilidade estava na mistura, fruto das relações entre os diferentes grupos socioculturais que compuseram a população do país. O conceito de democracia racial assentou-se nos estudos freyreanos e mostrava a ideia de convivência harmoniosa e fraterna entre grupos raciais diferentes. O Estado Brasileiro investiu nesta ideia, que se transformou, a partir da década de 1930, em marca do país identificado como paraíso racial, e elevou a símbolos nacionais as contribuições culturais dos diferentes grupos, como o samba, mas descontextualizados de suas origens. No campo econômico, implementou o projeto nacional-desenvolvimentista no governo varguista que incorporou parcelas da população negra ao proletariado urbano, como força de trabalho formal. No campo político, sufocou possíveis dissidências que pudessem pôr em risco o projeto de nação fundado na democracia racial e, concomitantemente, sancionou leis e políticas públicas[10] que protegiam o proletariado, classe que recebia os trabalhadores negros, como também a ampliação de ofertas de trabalho para o trabalhador nacional, o que acabou favorecendo uma parcela da população negra.

Entretanto, segundo DOMINGUES (2007, p. 105-107) a FNB, que tinha representações em outras unidades da federação como Rio de Janeiro e Minas Gerais e se tornou partido político em 1936, foi extinta pelo Estado Novo Varguista em 1937, assim como outras organizações políticas com certo poder reivindicatório. Se por um lado durante o Estado Novo houve avanços, mesmo que inseridos no discurso da democracia racial, por outro, os expedientes usados pelo Estado Brasileiro forçaram o recuo da atuação da FNB e dos MNs.

Após a Ditadura Varguista (1945), os MNs reapareceram no cenário político brasileiro em um período cuja conjuntura social, política e econômica, conduzia o país para uma formatação que dissimulava os conflitos raciais. A ideia da democracia racial, combinada às políticas de geração de empregos que beneficiou parcelas da população negra e de proteção e assistência ao trabalhador, contribuíram para mascarar as questões raciais que prejudicavam

[10] Neste sentido, foram exemplos: o Decreto Nº 19433, de 26 de novembro de 1930, no qual se instituiu o Ministério do Trabalho; o Decreto Nº 406, de 4 de maio de 1938, no qual se estabeleceu cotas para a entrada de imigrantes, exceto portugueses; o Decreto Nº 5452, de 1 de maio de 1943, no qual se sancionou a Consolidação das Leis de Trabalho.

os negros. Entretanto, também existiam vozes discordantes deste jogo, que denunciavam a real situação da população negra e reivindicavam por mudanças.

Em 1944, no Rio de Janeiro, Abdias Nascimento e Alberto Guerreiro Ramos criaram o Teatro Experimental do Negro (TEN). Inicialmente, o TEN tinha como proposta formar um grupo teatral com atores e atrizes negras, contudo, ampliou sua área de atuação investindo na cultura e na educação como formas de promover a "segunda abolição" da população negra. Todavia, as lideranças do TEN e de outros MNs perceberam que a discriminação racial também era (re)produzida na educação.

Como consequência, na declaração final do I Congresso do Negro Brasileiro, que foi promovido pelo TEN, no Rio de Janeiro, entre 26 de agosto e 4 de setembro de 1950, incluía na agenda de reivindicação junto ao Estado Brasileiro: "... no que tange à educação, o estudo da história do continente africano e dos africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional brasileira." (SANTOS, 2005, p. 23). Portanto, o discurso da Lei 10639/03 é atravessado pelas vozes das lideranças do TEN e de outros MNs que conseguiram se organizar após a ditadura Varguista, em um ambiente construído para dissimular os conflitos raciais do/no país. As vozes do TEN e de outros MNs que ressurgiram neste momento histórico dialogam com as vozes da FNB.

O Golpe de 1964 e a implantação da Ditadura Militar marcaram um novo momento de recuo dos MNs. Além da repressão contra os grupos descontentes com o regime, inclusive impondo exílio a algumas lideranças sociais e políticas (no grupo de intelectuais negros que foram obrigados a sair do país pode-se citar Abdias Nascimento e Milton Santos), a ditadura abraçou, estrategicamente, a bandeira da democracia racial na qual se fundou o Estado Brasileiro Moderno. Portanto, "[a] democracia racial acabara por associar-se em demasia ao sentimento de nacionalidade, à ideologia oficial do regime militar e à expansão econômica dos anos 50, 60 e 70." (GUIMARÃES, 2001, p. 125).

Contudo, isso não significou o fim da ação política dos MNs, pois as lutas contra o regime político mantiveram várias entidades negras na ativa. Nos anos 70, ainda sob o bastão totalitário, houve a rearticulação dos MNs no Brasil. Tais grupos se reorganizaram, outros surgiram, e muitos estabeleceram um diálogo com o movimento pelos direitos civis nos EUA, com o movimento da negritude francês, com o processo de descolonização da África e da Ásia e com os ideais marxistas. A construção destas redes, no lastro do movimento antirracista internacional, foi fundamental para o ressurgimento de MNs com determinado poder reivindicatório no país.

Em 18 de junho de 1978, no estado de São Paulo, foi criado o Movimento Unificado Contra a Discriminação Racial (MUCDR), que reuniu várias entidades negras locais e recebeu apoio de outras que atuavam em diferentes unidades federativas do Brasil. Após a 1ª Assembléia Nacional, realizada no dia 23 de julho, o MUCDR passou a ser chamado de

Movimento Negro Unificado Contra a Discriminação Racial (MNUCDR). No 1º Congresso Nacional, que contou com participantes de vários estados brasileiros, o MNUCDR foi simplificado para Movimento Negro Unificado (MNU) (DOMINGUES, 2007, p. 113-114).

> *"No Programa de Ação, de 1982, o MNU defendia as seguintes reivindicações "mínimas": desmistificação da democracia racial brasileira; organização política da população negra; transformação do Movimento Negro em movimento de massas; formação de um amplo leque de alianças na luta contra o racismo e a exploração do trabalhador; organização para enfrentar a violência policial; organização nos sindicatos e partidos políticos; luta pela introdução da História da África e do Negro no Brasil nos currículos escolares, bem como a busca pelo apoio internacional contra o racismo no país"*. (DOMINGUES, 2007, p. 114).

Nesta perspectiva, o discurso da Lei 10639/03 também é atravessado pelas vozes do MNU que dialogam com as vozes da FNB, do TEN e de outros MNs. Portanto, pode-se perceber que a inclusão da História e Cultura da África e do Negro no Brasil nos currículos escolares é uma reivindicação antiga dos MNs frente ao Estado Brasileiro, como política de combate (ou uma réplica) a práticas e pensamentos discriminatórios, preconceituosos e racistas e estímulo à autoestima negra. Fora do campo da educação escolar, o MNs radicalizaram nas campanhas de conscientização procurando denunciar e enfrentar os casos de racismo assim como despertar a negritude dos/nos sujeitos através da valorização dos aspectos corpóreos, históricos e culturais negros.

De acordo com SANTOS (2005), como consequência as ações reivindicatórias dos MNs, a partir do final dos anos 80, a Secretaria de Educação de vários municípios brasileiros incorporou a temática racial no universo escolar de sua rede, através do ensino da história, cultura e população negra e de práticas antirracistas. Neste sentido, são exemplos emblemáticos os municípios de Salvador (1990), Belo Horizonte (1990), Porto Alegre (1991), Aracaju (1994), Belém (1994), São Paulo (1996), entre outros.

A Marcha Zumbi dos Palmares Contra o Racismo, Pela Cidadania e a Vida, realizada no dia 20 de novembro de 1995, em Brasília (DF), foi um marco histórico dos MNs. Em uma data carregada de simbologia para os MNs (trezentos anos após a morte do líder do maior quilombo que existiu no Brasil), milhares de sujeitos de diferentes partes do país marcharam na capital federal. Na marcha, seus organizadores denunciaram o racismo anti-negro e reivindicaram uma agenda governamental que atendesse as demandas da população negra. As lideranças dos MNs participantes deste evento, atores representativos da população negra, foram recebidas pelo então presidente Fernando Henrique Cardoso no Palácio do Planalto a quem entregaram o Programa de Superação do Racismo e da Desigualdade Racial com diversas propostas de enfrentamento e desconstrução do racismo em diferentes setores sociais. Na educação, o referido programa propôs a erradicação da discriminação racial no ensino, o monitoramento de livros e materiais didáticos e a qualificação de professores na

questão racial (SANTOS, 2005, p. 23-25). A conjuntura política e econômica, que aqui mais tarde será abordada, propiciou que o Estado Brasileiro atendesse parte das demandas dos MNs.

Desse modo, a sanção da Lei Nº 10639/03, que estendeu a educação antirracista para todo território nacional visto que já era uma realidade em vários municípios do país, não foi uma dádiva governamental. Acima disso, foi resultado de conjunto de fatores no qual o MNs teve uma participação fundamental.

O segundo fator que deve ser realçado, reside na ação de intelectuais que contribuíram para que determinadas visões sobre o negro ou sobre as relações raciais no Brasil, fossem desacreditadas e que serviram para refutar a ideia de que o racismo no nosso país não gera obstáculos de qualquer ordem para o negro se realizar na sociedade brasileira. Tal ação fortaleceu a ideia de uma ação mais específica no campo educacional.

Após o genocídio praticado pelo regime nazista nos anos 30 e 40 do século passado, o Brasil "apresentava-se como um 'laboratório socioantropológico' privilegiado para desqualificar a importância conferida aos constructos raciais em nome da promissora experiência de miscigenação e assimilação" (MAIO, 1999, p. 12). MAIO (1997), afirma que, nos anos 40 e 50, a Organização das Nações Unidas (ONU) interessada em combater casos de intolerância sociocultural, demandou que a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) desenvolvesse um conjunto de atividades, como conferências, estudos e palestras, para entender a dinâmica do racismo e combatê-lo em suas origens.

O Brasil, que recebia vários pesquisadores interessados em investigar "paraíso racial dos trópicos" a partir da idéia da democracia racial, ganhou recursos da UNESCO (cujos fundos eram fruto da doação de grandes corporações internacionais) o que estruturou a pesquisa acadêmica sobre a questão racial no país. A Universidade de São Paulo (USP) reunia um grupo de intelectuais, onde se destacavam Florestan Fernandes, Roger Bastide, Costa Pinto, Oracy Nogueira e Fernando Henrique Cardoso, entre outros, cujas pesquisas sobre a questão racial brasileira foram aprofundadas com o referido financiamento externo.

Os resultados desses estudos, contudo, não foram os esperados pelas agências financiadoras. Pelo contrário, eles demonstraram que a democracia racial brasileira era um mito. Desse modo, contribuíram para rediscutir a questão racial e as relações raciais brasileiras, destacando os fatores que dificultavam a ascensão social do negro e serviram para legitimar as reivindicações dos MNs por direitos e justiça (GUIMARÃES, 2004).

Na educação, pesquisas contundentes realizadas Carlos Hasenbalg e Nelson do Valle Silva, no final do referido século, demonstraram que os artefatos escolares desprezavam, distorciam e subvalorizavam aspectos da cultura e história negra (GUIMARÃES, 2004). Dessa maneira, durante muito tempo, os livros didáticos, os programas curriculares e as práticas de ensino foram tributários para a reprodução e/ou manutenção da cultura racista nas escolas.

Esta estratégia agravava a invisibilidade e estigmatização dos sujeitos e das culturas negras na escola. Como desdobramento prejudicava a construção das identidades e da autoestima negra, sendo tributário dos/nos problemas do negro neste setor social, como a repetência e a evasão escolar. Por outro lado, ideia do branqueamento e da democracia racial construía, na escola, um ambiente no qual não era importante ressaltar as temáticas étnico-raciais.

Os estudantes negros não estavam incluídos em muitas atividades desenvolvidas pela/na escola, e quando estavam era para ratificar seu lugar social. Dessa forma, não se realizava a valorização dos negros e de conhecimentos alusivos às suas culturas e histórias no processo de construção do país, refletindo negativamente nas relações étnico-raciais dentro e fora da escola, e na autoestima destes estudantes.

No entanto, ainda hoje, nas escolas coexistem conhecimentos, ações e pensamentos para ratificar o lugar social do negro, "naturalizadas" na sociedade que são tributários para repetência nos diferentes níveis de ensino, para a evasão escolar, para a discriminação racial e outros casos de violência nas unidades de ensino e para as dificuldades de adaptação de milhares de estudantes negros. Contudo, para muitas pessoas, é "normal" quando um estudante negro é reprovado ou evade da escola. A repetência e a exclusão escolar, provocadas pelos mecanismos de opressão, aumentam a desigualdade racial. Este modelo de escola ainda hoje se faz presente, legitimado pela sociedade que recebe forte influência das classes dominantes.

Neste sentido, a estudiosa Eliane Cavalleiro, que fez várias pesquisas que contemplavam a situação da infância e da juventude negra na escola, também comprovou que:

> *"... a existência do racismo, do preconceito e da discriminação raciais na sociedade brasileira e, em especial, no cotidiano escolar acarretam aos indivíduos negros: auto-rejeição, desenvolvimento de baixa auto-estima com ausência de reconhecimento de capacidade pessoal; rejeição ao seu outro igual racialmente; timidez, pouca ou nenhuma participação em sala de aula; ausência de reconhecimento positivo de seu pertencimento racial; dificuldades no processo de aprendizagem; recusa em ir à escola e, conseqüentemente, evasão escolar".* (CAVALLEIRO, 2005, p. 11-12).

Ela também demonstrou que as relações interpessoais travadas em sala de aula potencializam a discriminação dos estudantes negros visto que eles, muitas vezes, não recebem a afetividade de alguns professores e de alguns colegas. Somando as pesquisas realizadas nas universidades, levantamentos de dados e análises referentes a condições socioeconômicas da população negra, realizados por instituições de grande credibilidade[11],

[11] *Desigualdades raciais, racismo e políticas públicas: 120 anos após a abolição.* INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA (IPEA) 2008; *Síntese dos Indicadores Sociais*. INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE) 2012.

reforçaram a ideia da necessidade de implementação de políticas antirracistas, no qual se inclui a educação escolar.

Portanto, as pesquisas corroboram com a ideia de que o combate ao racismo, e outras práticas antissociais, tem que fazer parte da agenda de um projeto maior que tenha como lógica o enfrentamento da desigualdade social. Neste processo, segundo parte delas, a educação tem papel proeminente na desconstrução da ideologia racista, na promoção da autoestima negra e na valorização de suas identidades e culturas. Elas também confirmaram que a reivindicação dos MNs era legítima. Dessa forma, deve-se considerar que as vozes de parte dos intelectuais da academia e dos institutos de pesquisa, que investigaram a questão racial, também atravessam a Lei 10639/03 e dialogam com as vozes dos MNs.

Cabe agora tecer algumas linhas sobre a ação do Estado num viés da luta antirracista, nos últimos anos. O governo brasileiro é signatário dos dispositivos políticos e jurídicos[12] elaborados após o fim da II Guerra Mundial (1939-1945), que eram/são contingentes na construção de um mundo mais justo e democrático. A Constituição Federal Brasileira de 1988, também chamada de "Constituição Cidadã", dialoga com estes dispositivos. O Banco Mundial (BM) e o Fundo Monetário Internacional (FMI), organismos financeiros responsáveis pela integração econômica do sistema-mundo, recomendaram aos países a eles vinculados, entre eles o Brasil, para investirem nos segmentos sociais marginalizados e excluídos. Estas políticas públicas devem promover a inclusão social, sendo elas uma clara estratégia de minimização da insatisfação popular gerada pelos processos de expropriação e exploração desenvolvidos pelo sistema em sua fase neoliberal. Dessa forma, o Estado Brasileiro comprometeu-se a incorporar em sua agenda política o combate às causas das desigualdades sociais e a promoção a inclusão social.

De acordo com BARBOSA *et al.* (2008, p. 916-917), a partir da década de 1990, a ONU e suas agências, como UNESCO, promoveram uma série de eventos internacionais, entre eles conferências e cúpulas mundiais, que visavam debater formulações em várias esferas para a inclusão social de minorias marginalizadas e/ou em situação de vulnerabilidade. Neste panorama, destaca-se a:

> *"III Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e as Formas Conexas de Intolerância – realizada no período de 31 de agosto a 8 de setembro de 2001, em Durban, na África do Sul – teve como slogan: "Unidos para combater o racismo: Igualdade, Justiça e Dignidade" e foi conectada à agenda de "2001 – Ano Internacional de Mobilização contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia a as Formas Conexas de Intolerância". A "Declaração e Programa de Ação de Durban" estabelecem com maior ênfase quem são as vítimas do racismo, da discriminação racial, da xenofobia e de outras formas de intolerância, destacando em sua ampla agenda as múltiplas formas de discriminação que podem afetar sobremaneira*

[12] Neste conjunto, podemos destacar a Declaração Universal dos Direitos Humanos, adotada na França/Paris, em 10 de dezembro de 1948, a Convenção Internacional sobre a Eliminação de todas as Formas de Discriminação Racial – ICERD, em 1965, e a Convenção sobre a Eliminação de todas as Formas de Discriminação Contra a Mulher – CEDAW, em 1979.

> *as mulheres (em particular as mulheres negras e indígenas) e impedir que elas desfrutem ampla e dignamente seus direitos civis, políticos, econômicos, sociais e culturais".* (BARBOSA *et al*., 2008, p. 918).

Esta conferência reconheceu que as várias práticas antissociais são determinantes na situação de vulnerabilidade de vários grupos. A Declaração e o Programa de Ação de Durban, que foram os instrumentos políticos e jurídicos resultantes da conferência, pressionaram governos e Estados a assumirem ações concretas de combate as práticas antissociais e de promoção da inclusão e justiça social.

Para cumprir a agenda política internacional e nacional, o Estado Brasileiro, a partir da gestão de Fernando Henrique Cardoso (FHC), implementou uma série ações articuladas de combate as causas das desigualdades sociais existentes no país. No plano sócio-político, o Estado assumiu que no país existia racismo e que ele deveria ser combatido, deixando de lado a bandeira da democracia racial, sendo este processo um grande salto histórico na perspectiva de construir uma sociedade mais justa, democrática e solidária. No conjunto de políticas públicas por ele efetivadas para corrigir as desigualdades que atrapalhavam o "desenvolvimento" do país, foram realizadas ações específicas para atender às demandas de determinados segmentos sociais, entre eles o segmento da população negra, aprofundando a formulação de ações afirmativas.

Para Joaquim B. Barbosa Gomes[13]:

> *"As ações afirmativas consistem em políticas públicas (e também privadas) voltadas à concretização do princípio constitucional da igualdade material e à neutralização dos efeitos da discriminação racial, de gênero, de idade, de origem nacional e de compleição física. Impostas ou sugeridas pelo Estado, por seus entes vinculados e até mesmo por entidades puramente privadas, elas visam a combater não somente as manifestações flagrantes de discriminação, mas também a discriminação de fundo cultural, estrutural, enraizada na sociedade. De cunho pedagógico e não raramente impregnadas de um caráter de exemplaridade, têm como meta, também, o engendramento de transformações culturais e sociais relevantes, inculcando nos atores sociais a utilidade e a necessidade da observância dos princípios do pluralismo e da diversidade nas mais diversas esferas do convívio humano. Constituem, por assim dizer, a mais eloqüente manifestação da moderna idéia de Estado promovente, atuante, eis que de sua concepção, implantação e delimitação jurídica participam todos os órgãos estatais essenciais, aí incluindo-se o Poder Judiciário, que ora se apresenta no seu tradicional papel de guardião da integridade do sistema jurídico como um todo, ora como instituição formuladora de políticas tendentes a corrigir as distorções provocadas pela discriminação".* (GOMES, 2001, p. 6-7 apud BARBOSA *et al*., 2008, p. 916).

Em outras palavras, elas também podem ser entendidas como:

> *"... conjuntos de ações políticas dirigidas à correção de desigualdades raciais e sociais, orientadas para oferta de tratamento diferenciado com vistas a corrigir desvantagens e marginalização criadas e mantidas por estrutura social excludente e discriminatória".* (BRASIL, 2010b, p. 4).

[13] GOMES, Joaquim B. Barbosa. *Ação afirmativa e o princípio constitucional da igualdade.* 2001.

De certa forma, as ações afirmativas promovem justiça porque oportunizam a inclusão e ascensão dos grupos marginalizados e/ou em vulnerabilidade social, fato que dificilmente aconteceria sem elas devido a coexistência de práticas e ideias antissociais. Os desdobramentos sobre os grupos beneficiados por elas são muitos como o aumento da autoestima, a inclusão e ascensão social, o crescimento de referências sociais, entre outras.

Tal processo de ações afirmativas voltadas para a população negra começa a ser efetivado no governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002). Na gestão de FHC, foram criados os Grupos de Trabalho Interministerial (GTIs) encarregados de propor e coordenar ações contra a discriminação racial. Esta ação também foi desdobramento das demandas do Programa de Superação do Racismo e da Desigualdade Racial que foi entregue ao presidente pelas principais lideranças dos MNs após a grande marcha na capital federal no dia 20 de novembro de 1995.

No governo de Lula (2003-2010) houve continuidade e aprofundamento da implementação de ações afirmativas, muitas focalizadas na população negra. Neste sentido, destacamos a criação e atuação da Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), com status de ministério cujo nome revela seu propósito, que articula e coordena ações entre diferentes ministérios e secretarias dos três níveis de governo e a promulgação da Lei Nº 12288, de 20 de julho de 2010, que instituiu Estatuto da Igualdade Racial. No processo de promulgação da lei, que instituiu o Estatuto da Igualdade Racial, houve intensa disputa política e ideológica no Congresso Nacional envolvendo segmentos interessados e contrários a aprovação do seu texto, que no final foi sancionado com muitas mudanças e, na prática, pouco tem funcionado. Contudo, não se pode negar que este instrumento jurídico trata-se de um avanço no debate sobre as relações étnico-raciais no Brasil.

Em 2014, no governo de Dilma Rousseff (2011-2014) foi sancionada a Lei 12990, que estabeleceu reservas de vagas para negros nos concursos públicos federais. A referida lei abre oportunidades e democratiza o ingresso no serviço público federal, sendo também uma forma de aumentar a representatividade negra nos cargos do Estado.

No campo educacional, houve a criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), hoje chamada de Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), órgão que orienta, através de conferências e publicações, para a educação inclusiva. Mais recentemente, a Lei Nº 12711/12 estabeleceu cotas de 50 % (cinqüenta por cento) das vagas nas universidades e escolas técnicas públicas federais para estudantes oriundos da escola pública. A cota social, principal critério utilizado para a reserva de vagas estabelecido por esta lei, beneficia a maior parcela da população negra predominantemente pobre. No entanto, o critério cor/raça é uma variante que deve ser observada no processo de preenchimento das vagas pelas instituições federais.

Também neste campo, a Lei Nº 10639/03 está inscrita no rol de políticas ou ações afirmativas, pois como afirma OLIVEIRA (2007):

> *"As medidas governamentais contemporâneas para promover a igualdade racial decorrem do reconhecimento de parte do governo de que a discriminação racial está presente no cotidiano brasileiro e de que há necessidade de políticas particularmente orientadas para corrigir as desigualdades raciais que têm origem histórica e são ratificadas por fatores contemporâneos que precisam ser eliminados"*. (OLIVEIRA, 2007, p. 270).

No entanto, tais medidas também devem ser consideradas no âmbito das mudanças no sistema capitalista mundial no final do século XX. Nesta perspectiva, como resposta à crise sistêmica, cuja culpa recaiu sobre o Estado do Bem Estar Social (o Estado Interventor) dentro da fase do capitalismo monopolista, foi implementado o projeto neoliberal fundado no Estado Mínimo e na liberdade de mercado (ANDERSON, 1995). Tendo a ideologia neoliberal como arcabouço doutrinário, o Estado Brasileiro passou, a partir do final da década de 1980, a adotar medidas como corte em investimentos sociais, privatização de empresas públicas e abertura de setores que eram da obrigação estatal para a exploração do capital. Consciente que a redução de direitos e outras medidas impopulares, que caracterizaram a categoria de contrareforma[14] elaborada por Gramsci e bem aproveitada por COUTINHO (2012), levariam a resistências e conflitos, o Estado Neoliberal pôs em prática um jogo de negociação e cooptação da sociedade civil, incorporando algumas de suas demandas.

Como esclarece GOHN (2010), no Brasil, o projeto neoliberal, que deslanchou no governo Fernando Henrique Cardoso e teve algumas mudanças no governo Lula, aproveitou-se da conjuntura sociopolítica e ideológica surgida após o período da Ditadura Militar (1964-1985), na qual os movimentos sociais estavam cada vez mais setorizados, lutando por questões específicas. Assim, ele abarcou diferentes demandas dos movimentos sociais, contudo, não interferiu na estrutura de classes, pelo contrário, reforçou-a cada vez mais.

Assim sendo, todo processo das ações afirmativas relaciona-se o plano formal que não muda a estrutura das desigualdades sociais. Elas se inserem no contexto de estratégias neoliberais que visam reduzir os problemas gerados pelo novo padrão de acumulação capitalista através de ações cada vez mais focalizadas para/em um determinado segmento social. Nesse sentido, estas estratégias são extremamente funcionais ao sistema porque ao mesmo tempo que servem para diminuir as tensões sociais geradas pela exclusão social, aumentam a qualificação da força de trabalho e o poder de consumo dos sujeitos por elas

[14] De acordo com COUTINHO (2012), Gramsci "caracteriza a contrareforma como uma pura e simples "restauração", diferentemente do que faz no caso da revolução passiva, quando fala em uma "revolução-restauração". Apesar disso, porém, ele admite que até mesmo neste caso tem lugar uma "combinação entre o velho e o novo". Podemos supor assim que a diferença essencial entre uma revolução passiva e uma contra-reforma resida no fato de que, enquanto na primeira certamente existem "restaurações", mas que "acolheram uma certa parte das exigências que vinham de baixo", com diz Gramsci, na segunda é preponderante não o momento do novo, mas precisamente o do velho. Trata-se de uma diferença talvez sutil, mas que tem um significado histórico que não pode ser subestimado". (COUTINHO, 2012, p. 121).

beneficiados, inserido cada vez mais o indivíduo na ordem existente. As oportunidades por elas criadas são ocupadas pelos sujeitos que por mérito conquistaram melhor desempenho, mantendo a lógica da exclusão do sistema. Para que ocorra a real transformação da estrutura social é imprescindível a elaboração da igualdade de condições.

No entanto, considerando os níveis de marginalização e exclusão da sociedade brasileira as ações afirmativas não podem ser desprezadas. Sem sombra de dúvida, representam um avanço sem precedentes no âmbito das políticas públicas, uma vez que se materializam em ações concretas para tentativa de melhoria de parte da população negra. Agora, uma ação mais efetiva, para atingir uma parcela muito mais substancial da população negra, deveria conjugar políticas de ações afirmativas com políticas públicas gratuitas universais de qualidade, principalmente no campo da educação e da saúde, como também uma luta antisistêmica com o objetivo de construir outros valores na sociedade, capazes de fortalecer o coletivo.

Portanto, não se pode separar a sanção da Lei 10639/03 desse jogo político, ideológico, sociocultural e econômico, corrente no contexto da implementação de um novo padrão de acumulação capitalista, tendo como fator estruturante a ideologia neoliberal. Além de dialogar com as demandas históricas dos MNs, ela também dialoga com a conjuntura atual que permite a sua existência. Neste contexto, enquadram-se a pós-modernidade e o multiculturalismo que abriram caminhos para debater as questões dos grupos subalternizados, inclusive no currículo escolar onde opera a lei. Mas mais uma vez chamamos atenção para o fato de que isso não desqualifica a existência dessa lei, uma vez que ao implementá-la o Estado favorece o processo civilizatório no nosso país, em função de suas possibilidades na luta contra o racismo. Neste sentido,

> *"... pedagogias de combate ao racismo e a discriminações elaboradas com o objetivo de educação das relações étnico/raciais positivas têm como objetivo fortalecer entre os negros e despertar entre os brancos a consciência negra. Entre os negros, poderão oferecer conhecimentos e segurança para orgulharem-se da sua origem africana; para os brancos, poderão permitir que identifiquem as influências, a contribuição, a participação e a importância da história e da cultura dos negros no seu jeito de ser, viver, de se relacionar com as outras pessoas, notadamente as negras".* (BRASIL, 2010b, p. 16).

Assim, o discurso da lei é atravessado pelas vozes dos MNs que, em diferentes momentos históricos, pleitearam a inclusão das temáticas negras nos currículos para combater o racismo, assim como, por outras vozes de múltiplos atores sociais, internos e externos, que operaram e operam no combate às causas das desigualdades, sendo exemplo as pesquisas de parte dos intelectuais da academia. A redução das desigualdades dialoga com os interesses dos sujeitos do novo padrão de acumulação capitalista porque promove inserção social e aumento do consumo. Nada que desqualifique a lei, mas que deve ser desvelado e alvo de reflexões de toda sociedade brasileira e, em especial, dos MNs e da população negra.

II. 2 A Lei como Ferramenta Jurídica, Epistêmica e Político-Pedagógica

Em 09 de janeiro de 2003, o então presidente da república, Luís Inácio Lula da Silva, atendendo as demandas do MN, de parte dos intelectuais da academia e cumprindo a agenda internacional, sancionou a Lei Nº 10639 que alterou os artigos 26 e 79 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB) Nº 9394/96, e engendrou novos caminhos para o ensino básico nas escolas do país. A referida lei tornou obrigatório, nos estabelecimentos de ensinos fundamental e médio, oficiais e particulares, o ensino de História e Cultura Afro-brasileiras e Africanas, aqui também chamada de Negras, contemplando o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, no âmbito de todo currículo escolar. O estudo deve valorizar a participação do povo negro nas áreas social, econômica, política e cultural, pertinente à História do Brasil. Esta lei também determinou a inclusão no calendário escolar do dia 20 de novembro como o "Dia Nacional da Consciência Negra" (BRASIL, 2010a).

Cinco anos mais tarde, no dia 10 de março de 2008, também foi sancionada pelo então presidente reeleito, Luís Inácio Lula da Silva, a Lei Nº 11.645 que alterou o artigo 26-A, que foi incluído pela Lei Nº 10639/03, e estabeleceu, além da obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana na Educação Básica, a obrigatoriedade do estudo da História e Cultura Indígena. Contudo, SOUZA (2009, p. 2) mostra que a Lei Nº 11.645/08, quando reúne questões negras e indígenas, não é capaz de atender a especificidade de cada grupo que, por sua vez, tem suas demandas particulares que corroboram para construção, afirmação e reconhecimento de suas identidades. Desta maneira, aqui se aproveita como marco de referência da educação das relações étnico-raciais a Lei Nº 10639/03, porque a partir dela a discussão sobre formas de inserir a cultura e história negra incrementada na escola, desencadeando uma série de medidas institucionais, jurídicas e político-pedagógicas. No entanto, atualmente, as duas leis que alteram a LDB Nº 9394/96 são válidas e não são excludentes visto que a Lei Nº 11.645/08 manteve o texto do artigo 79-B incluído pela Lei Nº 10639/03 que determina o dia 20 de novembro como o Dia Nacional da Consciência Negra no calendário escolar.

Entretanto, como seria o processo de implementação da Lei Nº 10639/03 nas escolas? Quais os caminhos metodológicos que os sujeitos do processo educacional deveriam trilhar para atingir os objetivos da referida lei? O que poderia ser feito para implementá-la? Estes, entre outros questionamentos, surgiram no processo de promulgação da lei. Ela é uma ferramenta jurídica e político-pedagógica que procura incluir no currículo não apenas determinados conteúdos invisibilizados pelas práticas e saberes escolares, mas novas maneiras dos sujeitos se relacionarem com as diferenças, sendo contingente no enfrentamento à ideias e ações antissociais. Ela é uma política pública que atravessa todas as dimensões do currículo escolar, demandando por novas políticas públicas e ações individuais e coletivas. Ela

não é direcionada apenas para a parte da população brasileira que se autodeclara negra, sendo assim uma prerrogativa desta comunidade. Seu foco é toda população nacional com escopo de valorizar a participação negra nos processos histórico, social, cultural, econômico e político, do país. No mundo da educação, as políticas ou ações valorizativas, aqui vistas no conjunto das ações afirmativas, procuram a partir do (re)conhecimento da importância do negro na construção da sociedade brasileira desconstruir a ideologia racista que inferioriza, distorce e invisibiliza o negro e seus aspectos culturais e promover relações étnico-raciais positivas.

A sociedade brasileira é multirracial e multicultural, portanto a diversidade é sua marca. No entanto, isto não é percebido em vários setores desta sociedade, corroborando na construção de ideias e práticas antissociais que permeiam as relações entre os sujeitos, sendo exemplo a misogenia, a homofobia e o racismo. Múltiplas narrativas e imagens moldaram as formas dos sujeitos perceberem as diferenças ao longo dos anos, assim construindo modos de se relacionar com elas, muitas vezes, antissociais. Apesar de existir racismo em relação a diferentes grupos brasileiros, por exemplo os indígenas, o racismo anti-negro é uma das marcas das relações socioculturais construídas no país, fato que parte da sociedade não quer ver e/ou não quer assumir. Várias pesquisas, de parte de intelectuais da academia e de órgãos de grande credibilidade, como o IBGE e o IPEA, também demonstraram que a maior parte dos negros apresenta os piores indicadores sociais no país, ocupando os estratos mais baixos da sociedade. A desigualdade social brasileira tem na desigualdade racial um dos seus mais complexos fatores, e esta se assenta na existência do racismo em múltiplos setores e práticas sociais que acaba se somando aos outros tipos de desigualdades sociais e econômicas engendradas pelo capitalismo brasileiro.

Toda sociedade organizada se funda em instituições que foram criadas e desenvolvidas a partir das necessidades humanas e operam em caráter permanente. Elas também são responsáveis pela difusão de práticas sociointeracionistas, neste convívio há a transmissão de hábitos, costumes, atitudes, valores, entre outras subjetividades, tributárias na construção das identidades individuais e coletivas. Através de SAVIANI (2005), inferimos que a família desencadeia o processo educação espontânea, também entendida como trabalho pedagógico primário, porque é a primeira instituição onde os sujeitos têm contato perene com seus pares. Com o desenvolvimento dos sujeitos, outras instituições concorrem na sua construção humana e identitária, correspondendo ao trabalho pedagógico secundário, entre elas a escola que:

> *"... é uma das instituições responsáveis pela preservação das tradições, reforça nosso passado através de suas práticas cotidianas, como as festas que celebram a história da nação, do esforço aos símbolos nacionais, enfim, da construção permanente do ser brasileiro. A escola exerce esta função ao transmitir, em cursos sistemáticos, o saber sobre os bens que constituem o acervo natural e histórico. Além dos conteúdos conceituais de ensino, o patrimônio é inculcado através das celebrações, festividades, exposições e visitas aos lugares míticos".* (GONÇALVES, 2009, p. 94).

Desse modo, a escola, que foi edificada especificamente para educação formal que se funda em saberes sistematizados (SAVIANI, 2008; 2008a), é uma instituição social proeminente na formatação da sociedade, sendo ela um espaço de disputa de projetos e visões de mundo. Historicamente, as transformações nos modos de produção determinaram mudanças na educação e na escola. Gradativamente, a escola, antes um privilégio das elites, foi popularizada para atender as novas demandas políticas, ideológicas, socioculturais e econômicas, e passou por mudanças em sua ossatura.

A Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) tornou a educação em direito de todos, o que pressionou os Estados a democratizar o acesso à escola. Contudo, o universalismo, a homogeneidade e a monoculturalidade eram apanágios desta escola que surgiu no período moderno, que se tornaram hegemônicas com o tempo, cujo desenvolvimento atendia aos interesses do Estado e das classes dominantes, em especial, na manutenção da ordem e controle social. Não obstante as mudanças em seus objetivos para se adaptar as novas demandas desencadeadas pelas novas conjunturas, ela manteve seu caráter também classista e monocultural dissimulado de universal, valorizando determinados grupos socioculturais, seus conhecimentos e práticas, em seus artefatos, em detrimento de outras. Portanto, ela produz e reproduz ideias e práticas antissociais, entre elas o racismo anti-negro.

De acordo com NOGUEIRA *et al* (2009), Bourdieu desvelou a escola como uma ferramenta política e ideológica de/para manutenção da ordem e controle social, visto que ela é vista por muitos como espaço democrático e equitativo. Para Bourdieu a escola servia para transmitir a cultura da classe dominante, que é valorizada pela maior parte da sociedade, e avaliar se o indivíduo conseguia adaptar-se, ou não, a ela. Desse modo, os sujeitos que tivessem maior patrimônio cultural, social e econômico obteriam êxito na escola, com maior facilidade. Os casos desviantes, nos quais sujeitos das classes dominadas conseguissem apresentar bom desempenho nos estudos, serviam para mostrar a neutralidade e a democracia da estrutura escolar. A despeito desta abordagem de Bourdieu trazer uma visão muito determinista (mecanicista) sobre o papel da escola, deixando de lado que ela também é um espaço de disputa de projetos, como será visto mais à frente, percebemos como o ensino está inserido nas relações de poder e como podemos nos apropriar disso em termos das relações étnico-raciais.

Nesta perspectiva de Bourdieu, os artefatos construídos para/na escola são permeados por relações de poder. Por trás de seu caráter aparentemente neutro e democrático eles são importantes ferramentas de dominação e de formatação da sociedade. Portanto, o currículo escolar está distante de ser um simples instrumento normatizador, ele é um artefato construído na/para a escola sendo reflexo das relações socioculturais assimétricas. Por ele, as classes dominantes determinam os saberes que devem ser ensinados e como eles devem ser aprendidos. A cultura branca é hegemônica na construção dos saberes e práticas de ensino,

fundando-se aí o caráter monocultural, homogeneizador e universalista do currículo. Outros saberes e práticas socioculturalmente relacionadas aos grupos subalternizados, aqui também identificados como marginalizados, excluídos e dominados, eram distorcidas e desprezadas no currículo escolar. Este fato era tributário de práticas antissociais, dentro e fora da escola, e da baixa autoestima dos sujeitos subalternizados envolvidos no processo de ensino.

Entretanto, tanto a escola quanto seus artefatos são espaços privilegiados nos quais correntes pedagógicas disputam poder de representação, portanto, a história não está dada. Assim como eles estão estruturados para atender aos interesses do projeto hegemônico, podem ser instrumentalizados para construir um projeto contra-hegemônico capaz de promover a transformação social e enfrentar a ordem imposta, muitas vezes, aproveitando as fissuras e contradições do próprio sistema. Neste processo, as classes dominadas podem, através de um estudo crítico, identificar que saberes são do seu interesse no processo de construção do homem histórico e de uma nova/outra realidade social. Portanto, na construção de uma outra realidade social, mais equitativa e solidária, o racismo deve ser enfrentado e desconstruído.

Atualmente, focando as disputas no campo da educação, podemos perceber uma corrente pedagógica hegemônica, assentada na ressignificação de práticas tradicionais na pós-modernidade[15], que é relativista e eclética (SAVIANI, 2010) e não oferece respostas contundentes aos reais problemas da educação brasileira, como a questão do analfabetismo funcional que afeta parte substancial do grupo discente em diferentes etapas da vida escolar. Ela está voltada para atender aos interesses do mercado, reforça o individualismo e desarticula os processos sociais constituintes do sujeito histórico. Todavia, a corrente da pedagogia histórico-crítica, fundada no materialismo histórico marxista, é uma proposta contra-hegemônica que pode fazer que a educação e a escola atinjam seus objetivos fundados no desenvolvimento dos indivíduos como sujeitos sociais, humanos e históricos. Seu processo metodológico começa na prática social que é comum aos professores e estudantes mas que é por eles experimentada de modo diferente, avança para a problematização das questões que urgem ser resolvidas pelas práticas, chega a apropriação das teorias e ações necessárias a resolução das questões, tem na efetiva apropriação dos aspectos culturais seu ápice e termina na própria prática social compreendida pelos sujeitos dialógicos e históricos (SAVIANI, 2012). No entanto, a educação deve funcionar em função daquilo que é essencial ou clássico, ou seja, trabalhar saberes escolares imprescindíveis ao desenvolvimento humano, que tem origem nos saberes científicos. Segundo SAVIANI (2008a), o processo de transmissão-assimilação é clássico na escola e, a partir dele, os sujeitos desenvolvem sua capacidade crítica, criativa e intelectual, que em movimento dialético permite a sua liberdade e prática da cidadania.

[15] SAVIANI (2010) demonstra que determinadas metodologias da pedagogia tradicional foram ressignificadas na pós-modernidade. Ele aproveita o prefixo *neo* para expressar este processo de transmutação das metodologias feito para atender as demandas da atual conjuntura capitalista. São exemplos o neoprodutivismo, o neoescolanovismo e o neoconstrutivismo.

A Lei Nº 10639/03, como ferramenta pedagógica histórico-crítica, permite desenvolver o padrão civilizatório e a civilidade dos sujeitos porque também possui como objetivo promover uma educação antirracista. O racismo é uma grave barreira para o desenvolvimento humano porque marginaliza e exclui sujeitos dos processos materiais e imateriais fulcros ao gozo de uma vida digna. Esta lei propicia a apropriação de saberes e práticas que, devidamente aplicados pelos sujeitos, podem desconstruir e enfrentar o racismo estrutural da sociedade brasileira e edificar uma nova/outra realidade social.

Contudo, nas últimas décadas, como já enfatizamos, a nova conjuntura social, política e econômica possibilitou mudanças em várias práticas sociais, inclusive na educação. A agenda internacional, o movimento do multiculturalismo e o pensamento pós-moderno proporcionaram que outras vozes, visões e leituras de mundo ganhassem legitimidade em diferentes arenas sociais. As contradições e fissuras do sistema ficam evidentes mesmo na fase atual sob a doutrina neoliberal.

Como já foi citado, há muito tempo, os MNs reivindicavam que na educação brasileira se ensinasse a história e a cultura afro-brasileira e africana como forma de combater práticas antissociais contra a população negra e de trabalhar a identidade e a autoestima dos estudantes negros. Foi no contexto da atual conjuntura, que os MNs conquistaram parte de suas demandas históricas. A Lei Nº 10639/03 é referência para promoção de uma educação antirracista, mais democrática e equitativa, contingente na construção de uma sociedade mais solidária. Neste sentido, o Estado Brasileiro tem sido o grande protagonista desse processo que, reconhecendo as profundas desigualdades históricas da sociedade, procura combater as causas da exclusão social em diferentes setores, e como já postulava os MNs a educação é uma arena estratégica.

Esta lei proporcionou uma nova negociação pelo poder e um rearranjo de forças, no contexto de disputa política e ideológica, no currículo escolar e, consequentemente, no mundo da educação. Ela tornou obrigatório o ensino das temáticas raciais alusivas à população negra, em todo currículo escolar. Ela é uma política ou ação valorizativa, compreendida no conjunto das ações afirmativas, cujo escopo é, através do (re)conhecimento da importância do negro na construção da sociedade brasileira, enfrentar e desconstruir a ideologia racista que inferioriza, estigmatiza e invisibiliza o negro e seus aspectos culturais no mundo da educação, promovendo relações étnico-raciais mais positivas e aumentando o nível de civilidade dos sujeitos. Dessa maneira, a Lei Nº 10639/03 permite "... reposicionar o negro e as relações raciais no mundo da educação ..." (SANTOS, 2009, p. 109), criando novas perspectivas sociais, culturais, políticas, ideológicas e identitárias no Brasil.

PEREIRA *et al* (2007) demonstram os desafios filosófico, teórico e epistêmico erigidos pela lei para os estudos acadêmicos. A superação destes desafios pela academia proporciona

multiplicação de referenciais sobre as temáticas negras que transpostos para o currículo escolar são tributários para sua real efetivação nos sistemas de ensino brasileiros.

No entanto, para que haja a efetivação da lei nos ambientes escolares é fundamental que os(as) professores(as) estejam sensibilizados pelas questões e temáticas concernentes a ela. No processo de implementação da lei em sala de aula, estes sujeitos deste processo devem problematizar, contextualizar, dialogar, indagar, exercitar, enfim, devem fazer com que a proposta da lei esteja para além de mais conteúdos curriculares, propiciando a mudança de comportamentos socioculturalmente construídos e naturalizados e a transformação social. Portanto, a pedagogia que funda a lei é eminentemente revolucionária na perspectiva do desenvolvimento humano.

Todavia, as demandas diretas e indiretas promovidas pela lei, que atravessam todas as dimensões do currículo escolar, exigiram outras políticas públicas. De acordo com SILVA (2007), a sanção da lei teve desdobramentos fundamentais para a inserção de temas próprios às relações étnico-raciais na educação nacional, assim como para o ensino da história e cultura negra. Em 17 de junho de 2004, o Conselho Nacional de Educação (CNE)/Conselho Pleno (CP) através da Resolução nº 1, instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana (DCNs), fundamentada no Parecer CNE/CP 3/2004, de 10 de março de 2004 (BRASIL, 2010c). Nos planos institucional, jurídico e político-pedagógico, as DCNs, assentadas no referido parecer aprovado pelo CNE/CP, estabeleceram princípios geradores para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino da história e cultura negra, determinações para atingir aos escopos propostos pela lei e providências institucionais que deveriam ser acolhidas pelos atores responsáveis e envolvidos no processo educativo para efetivação da Lei Nº 10639/03. Porém, as DCNs são "... dimensões normativas, reguladoras de caminhos ..., não visam a desencadear ações uniformes" (BRASIL, 2010b, p. 16), cabendo a cada Conselho de Educação aclimatá-las as suas especificidades.

A partir de suas DCNs, nota-se que a referida lei não procura prescrever fórmulas acabadas para o ensino da história e cultura negra em sala de aula, e tão pouco é um mecanismo para "... mudar um foco etnocêntrico marcadamente de raiz européia por um africano, mas de ampliar o foco dos currículos escolares para a diversidade cultural, racial, social e econômica brasileira" (BRASIL, 2010b, p. 8). O currículo, assim como os demais artefatos escolares, é uma ferramenta política e ideológica, embebida de relações de poder e de disputas de projetos societários. Em volta dele, práticas pedagógicas são construídas para atender determinados objetivos. Ao incluir as temáticas negras e alusivas a educação para relações étnico-raciais ele torna-se contingente na construção de uma sociedade mais democrática, menos desigual e mais solidária. O combate ao racismo é uma política de toda e qualquer sociedade que pretende aumentar seu nível de civilidade e civilizatório.

Também, a partir da lei infere-se que ela "... 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" (BRASIL, 2010b, p. 8). Esta lei será efetiva e eficaz em sala de aula quando todos os segmentos da escola perceberem sua importância na construção de novas ou outras relações sociais que extrapolarão este ambiente visto que, através dela, espera-se criar um novo imaginário nacional, ou seja, uma nova forma da sociedade brasileira se pensar, identificar e representar (BRANDÃO, 2007, p. 34). Como apontam as DCNs, ratificamos que no sentido de efetivação da lei,

> *"... pedagogias de combate ao racismo e a discriminações elaboradas com o objetivo de educação das relações étnico/raciais positivas têm como objetivo fortalecer entre os negros e despertar entre os brancos a consciência negra. Entre os negros, poderão oferecer conhecimentos e segurança para orgulharem-se da sua origem africana; para os brancos, poderão permitir que identifiquem as influências, a contribuição, a participação e a importância da história e da cultura dos negros no seu jeito de ser, viver, de se relacionar com as outras pessoas, notadamente as negras".* (BRASIL, 2010b, p. 16).

COSTA (2012) demonstra a importância da lei no currículo escolar, especificamente no componente História, no qual as narrativas étnico-raciais configuram em poderosas práticas discursivas capazes de subverter a ordem sócio-histórica. Ela investigou os sentidos dados a categoria negro nos discursos narrativos dos documentos, que fundamentam a lei, e de um grupo de estudantes do 3º ano do ensino médio de uma escola da rede pública, aproveitando as tensões da historicidade. Percebeu que o ideário racista opera de diferentes formas nas narrativas discursivas, estabelecendo relações artificiais e visões historiográficas, que se fizeram hegemônicas, que conduzem os sujeitos da prática pedagógica para uma equivalência semântica entre diferentes categorias, como: negro, raça, racismo, preconceito, África e discriminação. Este processo está associado, de acordo com ela, entre outros fatos, ao baixo fluxo de cientificidade mobilizado no ensino das temáticas alusivas as relações étnico-raciais contidas no currículo que também contribui para a hibridização dos modos de ver história. O baixo fluxo de cientificidade no trato das temáticas étnico-raciais enfraquece a legitimidade do conhecimento aprendido e ao invés de ser tributário na elaboração de uma visão crítica da história pode reforçar visões essencialistas ou estereotipadas.

Ela também demonstra que a lei, como alteração da LDB 9394/96 através da inclusão do artigo 26-A, é uma forma de enfrentar uma visão historiográfica apresentada de modo subliminar no artigo 26, em seu parágrafo 4º[16]. A referida visão reforça as ideias da democracia racial e da mestiçagem no processo formação do Brasil, dissimulando as tensões e conflitos

[16] O texto do parágrafo 4º assevera que: "O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e européia". (BRASIL, 2010)

inerentes a uma sociedade multirracial e multicultural aqui existente. Ela também sinaliza que a lei é uma maneira de evidenciar e enfrentar as relações assimétricas dentro do currículo, mostrando que nele as narrativas eurocêntricas são hegemônicas frente as demais.

A análise do discurso (AD) da referida lei, que aqui fizemos em páginas anteriores, fundada em processos sociais, políticos, ideológicos, culturais e econômicos ocorridos no Brasil e no mundo em diferentes conjunturas históricas, já evidencia o quando ela é dialógica e polifônica. Ela é dialógica porque responde a determinadas demandas construídas no processo sociointeracionista e polifônica porque é atravessada pelas vozes de diferentes atores sociais, internos e externos, que legitimam a sua existência.

A lei é numa "realidade" em vários espaços escolares cujo currículo político-pedagógico, que é composto pelas normas governamentais e recursos didáticos, inclui as temáticas da história e cultura negra. Especialmente, os livros didáticos e paradidáticos têm se debruçado e incorporado estas temáticas. Contudo, há de se considerar como a história e cultura negra estão sendo incluídas nos livros didáticos. Pesquisas do campo das relações étnico-raciais[17] demonstram que neles as armadilhas ideológicas dissimulam, invisibilizam, distorcem e naturalizam determinadas situações de discriminação em prol do ordenamento social. Mas a própria lei exigiu novas políticas públicas de incentivo à produção de novos/outros recursos didáticos para sua efetivação, disponíveis na mídia e orientados em suas DCNs. Neste sentido, a SECADI disponibiliza vários trabalhos que possibilitam as atividades propostas pela lei.

Entretanto, para que a lei seja efetivada na sala de aula é imperiosa a participação dos professores, porém reconhece-se que muitos não efetivam as premissas da lei em seu trabalho porque acreditam no discurso da democracia racial, que as temáticas negras não são relevantes, que a lei é imposição governamental e/ou que as condições de trabalho e salariais espoliativas operam como refratárias às novidades. Em todos os casos, não se pode desprezar o pensamento racista que permeia as relações socioculturais brasileiras. Atualmente, a quantidade e a qualidade dos recursos didáticos disponíveis alusivos às temáticas negras são bem maiores, tanto impressos como digitalizados, o que não significa afirmar que este mercado esteja suprido. Todavia, ninguém pode afirmar que falta material alusivo à lei para ser aproveitado em sala de aula nas diferentes áreas do conhecimento.

Por outro lado, cabe lembrar que, ainda hoje, muitos cursos de formação de professores não fazem a inclusão de saberes representativos de parte da diversidade sociocultural existente no país. Desse modo, o professor não se sente seguro para trabalhar com a diversidade de saberes em seu ofício. No que tange as temáticas negras, exige-se uma dedicação que nem todos estão dispostos a segui-la seja por questões de foro íntimo, mas que estão associadas a questões sociais mais gerais, e/ou por imposições sistêmicas contra as quais eles não querem discordar. Contudo, GOMES (2008, p. 71-87) assevera que não se

[17] São exemplos: COSTA (2006), FERRACINI (2012), SANTOS (2012), entre outros.

deve ficar baseado nas limitações impostas à efetiva implementação da lei, que já são bem conhecidas e debatidas, e sim em suas possibilidades. E é nisso que estamos apostando nesta pesquisa que procura investigar como e se a lei contribuiu para que os sujeitos modificassem suas representações sociais acerca da história, cultura e população negra.

No ano de 2007, a SECADI avaliou o processo de implementação da lei, através da efetivação de suas DCNs. Os resultados desta avaliação apontaram para problemas neste processo, principalmente, na produção de material didático e na formação de professores, fatos que trabalhamos nos parágrafos anteriores. Como já afirmamos, a lei é uma política pública que demanda por várias políticas públicas. A partir deste levantamento verificou-se a necessidade de um conjunto de ações mais incisivas e articuladas para efetivação da lei. Como desdobramento dos resultados da pesquisa de 2007 foi instituído o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, que opera em seis frentes estratégicas:

> *"1) Fortalecimento do marco legal; 2) Política de formação para gestores e profissionais de educação; 3) Política de material didático e paradidático; 4) Gestão democrática e mecanismos de participação social; 5) Avaliação e Monitoramento e 6) Condições institucionais".* (BRASIL, 2010c, p. 23).

A partir destas frentes estratégicas, o referido plano determina ações concretas para efetivar as Leis Nº 10639/03 e Nº 11645/08, ratificando que esta última alterou o artigo 26-A da LDB 9394/96 incluindo a obrigatoriedade do ensino da história e cultura indígena. Para isto, o plano articula diferentes instituições públicas e privadas envolvidas na educação e atribui responsabilidades. Nele, o Estado Brasileiro, como indutor destas políticas públicas, possui papel privilegiado nas ações para atingir ao objetivo do plano nos diferentes níveis relacionados à educação. No caso do município, o governo deste ente federativo, através de sua Secretaria de Educação, do Conselho de Educação, das instituições de ensino e dos segmentos gestores e pedagógicos das escolas, têm suas atribuições para atender ao escopo deste plano (BRASIL, 2010c).

GOMES *et al* (2013) realizaram uma pesquisa nacional, financiada por organismos multilaterais, para saber o nível de enraizamento da lei nas redes de ensino da educação básica do país. Estabeleceram critérios para chegar a 36 escolas onde foram observadas as práticas a partir da lei. Os resultados desta pesquisa traçam um quadro bem diversificado do processo de efetivação da lei no país e levantam aspectos que facilitam e/ou bloqueiam a educação das relações étnico-raciais e o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana nos estabelecimentos escolares. De acordo com GOMES *et al* (2013), o processo de implementação da lei está incompleto visto que ela foi acolhida de diferentes formas pelas redes de ensino existentes no país e múltiplos fatores cooperam para que ela avance ou recue em determinados contextos, como: a gestão escolar, a sensibilização dos professores, o

envolvimento da comunidade, a atuação de entidades relacionadas aos MNs, entre outros fatores. Indubitavelmente, os fatores que interferem na efetivação da lei tensionam para a elaboração de novas estratégias pelos múltiplos atores envolvidos no processo.

O Laboratório de Análises Econômicas, Históricas, Sociais e Estatísticas das Relações Raciais (LEASER, 2013) realizou uma outra pesquisa acerca da aplicação da Lei Nº 11645/08, que alterou a Lei Nº 10639/03 que já modificava a LDB Nº 9394/96, nas escolas públicas de acordo com a Prova Brasil 2009. Tal investigação era uma tarefa difícil devido à carência de dados estatísticos oficiais elaborados pelo MEC. No entanto, a partir de 2009, foram adicionadas duas perguntas no questionário socioeconômico que os gestores das escolas participantes da Prova Brasil deveriam responder, que foram aproveitadas na referida investigação. São elas:

> *"i) "Você tem conhecimento do conteúdo da Lei 11.645 de 2008 que determina a obrigatoriedade do estudo da temática "história e cultura afro-brasileira e indígena" nos estabelecimentos de ensino do país?"; e ii) "Neste ano, foram desenvolvidas atividades para atender o determinado pela Lei 11.645 de 2008 nesta escola?"".* (MEC, 2009 *apud* LEASER, 2013, p. 3-4).

Os resultados desta investigação apontam para um quadro no qual a aplicação da lei é "razoavelmente baixo" (LEASER, 2013, p. 4). Das 58374 escolas participantes da Prova Brasil 2009, 76,1% dos diretores conhecia a lei, porém 42,7% do total asseverava que ela é aplicada de maneira sistemática e/ou abrangente, ou seja, menos da metade. Ponderando o universo da pesquisa, que contemplou as escolas públicas de ensino fundamental, sete em cada dez unidades de ensino estariam adotando ações direcionadas à aplicação da lei de maneira sistemática ou isolada. É importante notar que esta pesquisa não contempla dados quanto à aplicação da lei em escolas particulares do ensino fundamental e em escolas do ensino médio, tanto públicas quanto privadas, integrantes do ensino básico onde ela é obrigatória. Mesmo assim ela demonstra que a lei, principalmente nas regiões e estados com significativa quantidade de negros e indígenas no conjunto da população, ainda caminha a passos lentos.

Não obstante aos resultados das pesquisas citadas, um mais positivo ou positivado e o outro mais negativo, as propostas de estudos sobre a efetivação da lei nas redes de ensino do país são ferramentas para desvelar seu processo capilaridade em diferentes setores da sociedade, elencando problemas e experiências positivas que podem ser percebidas. Nesta perspectiva, esta proposta de estudo é mais uma maneira de contribuir para/no/com profícuo debate sobre a implementação da Lei Nº 10639/03 na educação brasileira.

Por fim, ratificamos que esta pesquisa investiga se a lei tem contribuído para mudar o imaginário dos estudantes no que refere-se à cultura, história e população negra. Na próxima seção, as informações coletadas do campo através da Observação Semi-estruturada e da aplicação de questionário serão analisadas aproveitando as metodologias da hermenêutico-dialética, da Análise do Discurso e do Discurso do Sujeito Coletivo (DSC).

CAPÍTULO III - A PESQUISA EMPÍRICA

III.1 Pesquisa exploratória: Investigação Inicial

Dando início a parte da pesquisa empírica, através da observação não-estruturada, procuramos levantar aspectos que marcam o cotidiano do local e dos sujeitos partícipes que estão relacionados a aspectos globais e estruturais. Desse modo, nós nos familiarizamos com recorte espacial e social que pretendemos estudar e que nos dará subsídios à nossa investigação. Assim, para compreender este cotidiano notamos os seguintes aspectos:

III.1.1 O bairro de Cosmos como resultado da evolução urbana da cidade do Rio de Janeiro

Na paisagem da cidade do município do Rio de Janeiro percebemos grande desigualdade socioespacial: áreas ricas e pobres, muitas vezes, no interior do mesmo bairro. A construção de espaços desiguais nesta cidade está relacionada à dinâmica capitalista. Desse modo, fundada nos interesses capitalistas, a evolução urbana do Rio de Janeiro rompeu com o "projeto único de cidade"[18] que se forjava até o final do século XIX.

Para confirmar o que foi mencionado no parágrafo anterior, no início do século XX (1904), foi implementado pelo prefeito Pereira Passos, indicado para função pelo presidente Rodrigo Alves, um conjunto de reformas urbanísticas que tinham o objetivo de europeizar o centro da cidade do Rio de Janeiro, antiga capital federal. A Reforma Pereira Passos ou "bota-abaixo", como ficou conhecido este conjunto de reformas, forçou a saída do centro da cidade dos grupos socioculturais indesejados (principalmente pobres e negros) pelas elites brasileiras do período (LOPES, 2001). De acordo com FERNANDES (2007, p. 203-204), foi a partir das intervenções urbanísticas estatais de Pereira Passos que se engendrou um processo ideológico e político no qual a periferia (o subúrbio) é o lugar do proletariado.

No referido período, a construção de linhas de bondes e de trens, com forte participação de investimentos externos, favoreceu a ocupação de áreas distantes do centro da cidade pela população interessada em estabelecer moradia. Os mais ricos deslocaram-se principalmente para as freguesias, hoje bairros, da zona sul, enquanto que os mais pobres deslocaram-se principalmente para as freguesias das zonas norte e oeste, muitas distantes do centro da cidade. Portanto, no lastro da cidade que se expandia e modernizava dentro da lógica de acumulação capitalista, parte da população pobre e negra que residia no centro, antes das reformas urbanísticas, foi obrigada a sair devido à regulação e valorização desta área. A opção de moradia para esta parcela da população foi morar nos morros próximos ao centro, neste período já ocupados por favelas, ou morar nos bairros periféricos que surgiam pelos lugares

[18] A expressão contempla os estudos de MOURA (1995) e VIANNA (2002). De acordo com estes estudiosos, até o século XIX diferentes grupos sociais urbanos moravam na região central da cidade, contudo, as famílias mais ricas em imóveis luxuosos e amplos enquanto que as mais pobres em imóveis modestos e cortiços. Mas este quadro não significa afirmar que não existiam conflitos.

atravessados pelos ramais ferroviários que estavam sendo construídos (MOURA, 1995), em direção a Baixada Fluminense e a Costa Verde.

Neste contexto, os ramais ferroviários atravessaram antigas chácaras, fazendas e engenhos da antiga área rural do município do Rio de Janeiro. Estas terras foram compradas e loteadas por empresas do setor imobiliário e, mais tarde, vendidas. Este processo foi gerador de vários bairros do subúrbio ou periferia carioca. Na área que foi atravessada pelo ramal ferroviário de Mangaratiba (Costa Verde), antes produtora de laranja, café, entre outros gêneros, houve processo semelhante. Nos loteamentos criados pela especulação imobiliária nesta área foram construídas casas que deram origem a muitos conjuntos habitacionais. Vários bairros surgiram influenciados pela expansão ferroviária do ramal Mangaratiba. Como exemplo, em 1928, foi inaugurada a estação ferroviária de Cosmos que deu o nome ao bairro cujo crescimento seguiu a lógica capitalista de construção e ocupação da periferia, demonstrado por ABREU (1987) e FERNANDES (2007): espaço não apenas distante do núcleo mas carente de infraestrutura e serviços urbanos, habitado principalmente por pessoas pobres integrantes, sobremaneira, do proletariado.

III.1.2 O bairro de Cosmos e sua comunidade na atualidade

No processo de urbanização do Rio de Janeiro do século XX a cidade cresceu muito, tanto verticalmente, com a construção de prédios residenciais e comerciais, quanto horizontalmente, com a expansão para as áreas rurais das zonas norte e oeste, resultando na transformação destes espaços. Há algum tempo, devido a este crescimento, a cidade do Rio de Janeiro é do tamanho do município, ou seja, todo município é uma cidade. Entretanto, este processo de urbanização, que contou com a intervenção do Estado, engendrou desigualdades socioespaciais gritantes na cidade que estão longe de serem superadas. A periferia recebia menos recursos que o núcleo da cidade, fato ainda hoje visível na paisagem carioca. Obras viárias foram executadas pelo Estado mas a integração urbana era dificultada por questões econômicas, políticas e ideológicas.

De acordo com os dados do Instituto Municipal de Urbanismo Pereira Passos, popularmente conhecido por Instituto Pereira Passos (IPP, 2014), que é uma autarquia da Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro (PCRJ), hoje, a cidade possui 160 bairros, organizados pela gestão municipal em 33 Regiões Administrativas (RAs) e estas em 5 Áreas de Planejamento (APs). Nela, segundo o censo de 2010, residiam 6.305.279 de habitantes (IPP, 2014).

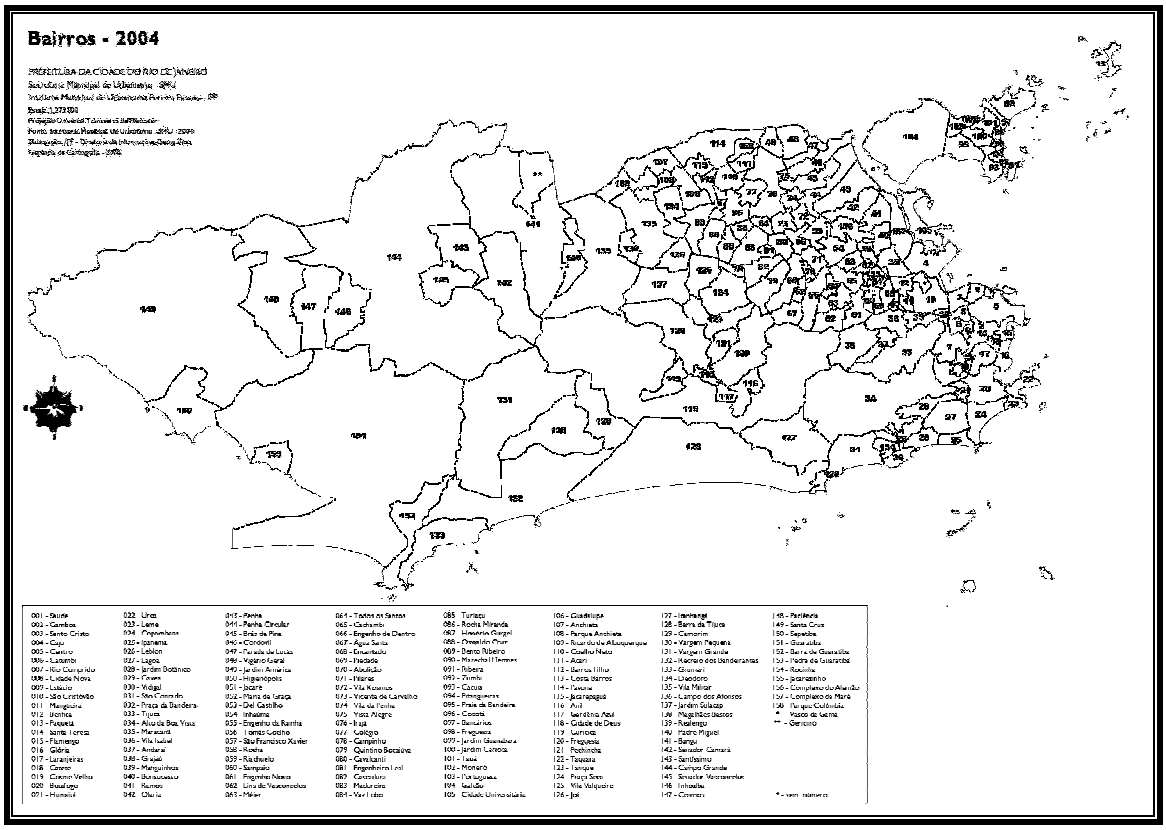


Figura III.1 - Mapa da cidade do Rio de Janeiro
Fonte: Instituto Pereira Passos (IPP). Disponível em: http://portalgeo.rio.rj.gov.br/bairroscariocas/index_bairro.htm

Na zona oeste desta cidade, com área de 1.126,13 hectares (ha), encontra-se o bairro de Cosmos (147), que é desdobramento da expansão ferroviária pela área. Este bairro se limita com os bairros de Campo Grande (144), Inhoaíba (146), Paciência (148), Santa Cruz (149) e Guaratiba (151). Junto com os bairros de Campo Grande, Inhoaíba, Santíssimo (143) e Senador Vasconcelos (145), ele integra a XVIII Região Administrativa (RA de Campo Grande) da cidade. A XVIII RA integra a Área de Planejamento 5 (AP 5), que também reúne a XVII RA (Bangu) XVIII, a XIX RA (Santa Cruz), a XXXIII RA (Realengo) e a XXVI RA (Guaratiba).

De acordo com os Censos de 2000 e 2010, armazenados pelo Instituto Pereira Passos (IPP, 2014), a população do bairro de Cosmos passou de 65.961 para 77.007 de habitantes, e seus domicílios de 18.586 para 26.717 unidades. O número de moradores do bairro cresceu significativamente nos últimos anos devido aos conjuntos habitacionais inaugurados e ocupações realizadas. Contudo, a presença do Estado não atendeu, e ainda não atende, as demandas geradas por este processo de crescimento, aprofundando as desigualdades socioespaciais da cidade que, como aqui já foi explicitado, não podem ser compreendidas fora da dinâmica capitalista.

No bairro existe grande diversidade sociocultural. Nele, coexistem diferentes pessoas e grupos. Na verdade, no bairro existem várias comunidades atravessadas por várias culturas

que, devido à dinâmica populacional e aos meios midiáticos, entram em contato e, muitas vezes, se misturaram de múltiplas formas dando origem a culturas híbridas[19]. Todavia, é importante considerar que o processo de hibridização cultural é marcado pela assimetria. Portanto, todo este processo é tenso, com avanços e recuos, e marcado pela luta das representações entre os grupos socioculturais que disputam espaços nas comunidades (CUCHE, 2002). Sendo assim, algumas representações são vistas como mais legítimas do que outras devido ao processo ideológico. Um bom exemplo no bairro é a questão religiosa que envolve seguidores das crenças católicas, pentecostais e neopentecostais[20] (cristãs) e das afro-brasileiras (candomblé e umbanda), onde as representações dos últimos são, geralmente, depreciativas. Mas também ocorre a apropriação e ressiginificação de determinados elementos culturais que resulta na transformação das representações sobre eles, como o caso dos banhos energéticos e de limpeza.

A questão religiosa não é tocada por acaso: ela é emblemática no bairro. Nos últimos anos, houve um crescimento exponencial de igrejas neopentecostais. Tal fenômeno adquire relevância porque parte significativa dos moradores do bairro frequenta os cultos promovidos por elas. Neles, suas lideranças procuram "satanizar" e/ou estigmatizar elementos culturais de outros segmentos religiosos, contribuindo para a construção de representações sociais (RSs) negativas sobre a cultura e os grupos sociais a ela relacionados, muitas vezes, artificialmente.

Os meios midiáticos colocam em contato pessoas e suas culturas. Este processo produz no bairro mudanças nos padrões culturais, estabelecendo novos hábitos, costumes e valores, que estão no meio da tensão entre movimentos de tradição e de tradução (HALL, 2006). Neste sentido, as contradições comportamentais ficam cada vez mais evidentes.

Conforme HALL (2006), as identidades na atualidade são cada vez mais transitórias, efêmeras, fragmentadas, inconclusas e híbridas. Assim, no bairro de Cosmos percebemos que elas são cada vez mais multifacetadas e foram/são construídas a partir da intensa mistura, muitas vezes assimétrica, de vários símbolos socioculturais, em muitos casos contraditórios (HALL, 2006). Portanto, pode-se dizer que diferentes elementos culturais são constituintes, em maior ou menor intensidade, das identidades dos sujeitos. Este fenômeno complexo também é tributário no processo de construção e circulação das RSs.

---

[19] A partir de CANCLINI (2001), entendemos que culturas híbridas como desdobramento de processos de combinação ou mistura de estruturas e práticas socioculturais.

[20] LOPES (2001, p. 61) em seus estudos sobre cultura negra, esclarece que "pentecostalismo ... é um movimento religioso segundo o qual o fenômeno de falar línguas estranhas, por interferência do Espírito Santo, como aconteceu com os apóstolos de Jesus no dia de Pentecostes, pode ser experimentado pelos fiéis, através do batismo. O movimento surgiu nos Estados Unidos, em Los Angeles, E.U.A., em 1906, em uma das reuniões promovidas pelo pastor William Joseph Seymour." De acordo com este estudioso, Seymour era filho de ex-escravos, seguiu a doutrina *Holiness* e sagrou-se ministro. Em 1906 mudou-se para Los Angeles onde comandou um pequena comunidade religiosa de trabalhadores negros. No dia 6 de abril, um menino falou línguas estranhas, também acontecendo com outras pessoas. Anunciando o novo Pentecostes, Seymour criou a Missão Apostólica Evangelho da Fé, congregando brancos, mexicanos e asiáticos. O movimento do neopentecostalismo ou neopentecostal é uma nova leitura do pentecostalismo, muito mais sectárias, que ganhou grande expressividade, no Brasil, a partir da segunda metade do século passado.

Entretanto, toda diversidade sociocultural está subordinada a questões que determinam a construção de uma “identidade comum” a maioria das pessoas das comunidades do bairro. Como aqui já foi elencado, devido à questão geográfica Cosmos é um bairro de periferia e, devido às questões ideológica, social e econômica é habitado, principalmente, por representantes do proletariado e do subproletariado. Portanto, as comunidades do bairro estão distantes do núcleo da cidade (centro) e são formadas, majoritariamente, por trabalhadores(as) formais e informais que desempenham múltiplas atividades ou que estão fora do processo produtivo devido a diferentes fatores. Fatos, muitas vezes, esquecidos pelas comunidades que reforçam muito mais suas diferenças em detrimento dos elementos que as unem.

Prosseguindo, notamos que, nos últimos anos, o bairro recebeu vários investimentos, tanto públicos como privados, em serviços (telefonia, TV a cabo, entre outros) e infraestrutura (fornecimento de água, canalização de esgoto, pavimentação de vias, entre outros), contudo, eles continuam não atendendo as suas demandas, que são muito maiores. Demandas que tendem a crescer ainda mais devido à chegada de mais moradores no bairro, relacionada ao surgimento de novos conjuntos habitacionais e ocupações no bairro e na circunvizinhança, como já foi pontuado.

Portanto, a presença do Estado no bairro, ainda hoje, é insatisfatória no que tange ao ordenamento de ocupação do espaço e aos investimentos em serviços e infraestrutura urbana. Destarte, as ocupações irregulares de áreas de risco e a carência de escolas e postos de saúde, entre outras entidades estatais de serviços sociais, são problemas visíveis e exigem solução rápida sob risco de reduzir a já debilitada qualidade de vida local.

As lacunas entre o bairro, suas comunidades e o Estado são ocupadas por diferentes atores sociais, como os empresários (in)formais, as lideranças comunitárias, os narcotraficantes, as milícias, grupos filantrópicos ligados ou não as igrejas aí existentes (católicas e, principalmente, neopentecostais) que, como aqui já foi mencionado, são numerosas no bairro. Alguns destes atores, como as igrejas e as lideranças, operam na forma de Organizações Não-Governamentais (ONGs) prestando diferentes serviços sociais, que deveriam ser ofertados pelo Estado às comunidades, como: assistência social (ajuda alimentar, recuperação de alcoólatras e narcóticos, ressocialização de ex-detentos, atividade para idosos, entre outras), (re)qualificação profissional, entre outras atividades filantrópicas. Esta forma de atuação recebe apoio e recursos do Estado, que estabelece com elas as chamadas parceiras. Como explica MONTAÑO (2002, p. 231-232) as ONGs foram instrumentalizadas para otimizar o processo de acumulação no capitalismo em sua fase neoliberal. Além de receber recursos principalmente do Estado com frágil fiscalização sobre seus gastos, elas o desobrigam de investir mais recursos no setor da assistência social e ajudam a minimizar os problemas e conflitos gerados pela redução de serviços e acúmulo de capital.

O Estado elegeu as ONGs para interlocução com as comunidades pelas razões explicitadas. As associações de moradores têm atuação limitada devido à escassez de recursos. Em Cosmos, as associações de moradores têm certa influência nas comunidades e, por isso, sofrem ingerências dos atores sociais citados que as transformam em arenas políticas. Mas a política praticada envolve a barganha interesses que não contribui para o real exercício da cidadania no processo democrático, não sendo esta uma exclusividade local.

No bairro de Cosmos, o lazer é escasso e pouco variado, limitando-se a bares, ruas, praças e pequenos clubes, onde são praticadas formas de sociabilidade. As oportunidades de trabalho também são escassas. A alternativa de parte da população é procurar por lazer e trabalho em outros bairros. Entretanto, este processo é marcado por problemas devido ao cansaço do deslocamento combinado com a precariedade do transporte público e aos conflitos entre as comunidades dominadas por milícias e facções rivais do narcotráfico.

No que tange ao setor da educação, de acordo com o IPP (2014), em existe no bairro sob administração da Secretaria Municipal de Educação (SME – 9ª Coordenadoria Regional de Educação) 1 Espaço de Desenvolvimento Infantil (EDI), 1 Centro Integral de Educação Pública (CIEP), 3 creches e 11 escolas (10 escolas regulares e um Ginásio Experimental Carioca - GEC), sendo uma delas o recorte da pesquisa. Aqui, ela é chamada de escola municipal KOSMOS[21].

III.1.3. A Escola

A escola KOSMOS, do bairro periférico carioca, apresenta problemas que podem ser encontrados em outras escolas desta rede municipal como, por exemplo, a superlotação do espaço físico. Em 2014, a escola possui mais de 1000 estudantes distribuídos em turmas regulares de 6º ao 9º ano em dois turnos (manhã e tarde) e uma turma especial de aceleração. No entanto, sua estrutura física está precária cujas reformas de modernização foram paliativas. Trata-se de um prédio com mais de trinta anos (do estilo “caixote”), que muito se assemelha a um presídio. Possui quatro andares e dezoito salas, sendo quatro aproveitadas como sala de leitura, sala dos professores, sala de informática e secretaria. Este espaço físico é compartilhado com a Secretaria Estadual de Educação (SEE-RJ), portanto tem atividades nos três turnos. Todavia, no 3º turno, sob administração da SEE-RJ, ele funciona com Educação de Jovens e Adultos e ensino médio regular.

A escola possui uma quadra poliesportiva coberta compartilhada pelos professores de Educação Física. O refeitório é improvisado ao lado dos banheiros, que cheiram mal por mais que haja esforço do pessoal terceirizado da Companhia Municipal de Limpeza Urbana (COMLURB) em mantê-los limpos.

[21] Nome fantasia criado para preservar o anonimato da escola devido a questões legais (Portaria Municipal E/DGED Nº 41, de 12 de fevereiro de 2009).

A parte do mobiliário destruído, apesar dos esforços de conscientização, e não atende a demanda tanto qualitativamente quanto quantitativamente, obrigando ao constante deslocamento de mesas e cadeiras entre as salas. As paredes das salas, banheiros e corredores foram recentemente pintadas, contudo, durante anos, se encontravam mal-conservadas (tinta descascando e pichadas). Há grande dificuldade de conservar o espaço físico e o mobiliário, que devido à ineficiência do projeto político-pedagógico sendo ele incapaz de integrar e conscientizar os diferentes segmentos da comunidade escolar ou da fiscalização (na pior das hipóteses), são constantemente destruídos pelos estudantes porque eles comungam de representações sociais negativas sobre a escola e contam com a impunidade.

O recreio é realizado entre os turnos para oferecer a merenda escolar. No início do 1º turno e no final do 2º turno, é oferecido lanche aos estudantes. Esta medida visa diminuir a permanência dos estudantes nos espaços e horários comuns na escola devido à falta de inspetores (atualmente, tem 2 agentes educadores) e a violência entre os estudantes.

Nesta escola, percebemos diferentes tipos de violência que, por sua vez, produzem mais violência em uma complexa cadeia. A violência, aqui vista como toda e qualquer forma de imposição de “uns” sobre “outros” (simbólica, verbal e física), é potencializada no/pelo sistema capitalista que, sob a doutrina neoliberal, estimula a competição entre pessoas. O individualismo e o mérito são princípios difundidos no/pelo neoliberalismo que minam o projeto coletivo de sociedade visto que o indivíduo deve “superar” os demais para atingir seus objetivos. Como desdobramento há a agudização das diferenças e das intolerâncias socioculturais, que pode ser vista em toda sociedade e se reflete nesta escola.

Não obstante aos problemas até aqui elencados, a escola KOSMOS possui profissionais de ensino da maior parte das áreas do conhecimento trabalhadas no currículo do segundo segmento do ensino fundamental (Português, Matemática, Ciências, Geografia, História, Inglês, Espanhol, Artes e Educação Física), com diferentes processos de formação acadêmica, tempo de exercício no magistério e filiações ideológicas.

De segunda a sexta, os estudantes têm no máximo 5 (cinco) tempos, e cada um tem duração de 50 (cinquenta) minutos, totalizando 4 horas e 10 minutos de aulas diárias. A carga horária semanal das disciplinas do currículo aplicada nos discentes é diferente ao longo do processo de formação, priorizando ora Português, ora Matemática, que tem mais tempos (varia de 4 a 6 tempos semanais para cada uma dependendo do ano de formação). Ciências, Geografia e História, que completam o núcleo comum do currículo disciplinar, possuem 3 tempos semanais para cada uma e as disciplinas complementares 2 tempos para cada uma. Assim, a efetivação do currículo, prático e oculto, nesta escola ocorre em, no máximo, 22 horas e 30 minutos semanais, se adicionarmos 20 minutos diários para atividades anteriores e posteriores ao período em que os estudantes estão sala de aula, que também compõem o conjunto de experiências escolares (como a ocupação do pátio e o consumo da merenda).

Contudo, a escola carece de profissionais de apoio como agentes educadores e funcionários administrativos. Na estrutura organizacional, a escola conta com a ajuda de responsáveis que realizam algumas atividades da secretaria. Trata-se de um projeto da rede que objetiva atrair responsáveis para participação na administração da escola, através do voluntariado e suprimir a falta de funcionários.

Parte das famílias cujos filhos estudam nesta escola participa de programas governamentais de combate a pobreza, como o “Bolsa Família” (federal) e o “Bolsa Família Carioca” (municipal). Estes programas estatais concedem ajuda financeira às famílias inscritas desde que confirmem a matrícula dos menores na rede de ensino (creches e escolas). Esta assistência social do Estado mitiga parte dos problemas criados no bairro pelo acelerado processo de acumulação capitalista na sua doutrina contemporânea neoliberal. Em outras palavras, é uma estratégia do Estado, para tratar da pobreza e da pobreza extrema, ao mesmo tempo em que tenta diminuir conflitos e desmobilizar a população pobre, que é quem mais sofre com a ausência do Estado e o processo de acumulação capitalista.

A escola está vinculada ao Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE-escola) (BRASIL, 2013a). Neste plano, a aplicação dos recursos financeiros é por ele pré-determinada, fato que não permite improvisos em seu destino mesmo em casos urgentes, criando obstáculos para seu aproveitamento na/pela escola. Contudo, os recursos disponibilizados não atendem as demandas da escola.

A escola também está no Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), programa do governo federal que tem por objetivo melhorar a educação básica em um prazo de 15 anos através da identificação e combate dos problemas do setor (BRASIL, 2013b). Em 2007, ano de início do PDE, a escola ficou no Ideb (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica), que é uma das ferramentas usadas para avaliar o ensino, abaixo da média nacional, que naquele ano foi 3,8. A escola recebeu, de acordo com os princípios do PDE, orientações, investimentos e projetos educacionais para melhorar seu desempenho e, consequentemente, seu Ideb.

Hoje, a escola “está fora do PDE[22]” porque, em avaliações mais recentes, obteve Ideb superior à média nacional constituindo um fato marcante na melhoria da autoestima da comunidade escolar, inclusive superior ao Ide-Rio (Índice de Desenvolvimento da Educação da cidade do Rio de Janeiro), parâmetro usado pela SME-RJ para avaliar o desempenho das unidades de ensino a ela vinculadas. Todavia, as atividades implantadas na escola como desdobramento do PDE como, por exemplo, o reforço escolar e as oficinas (Projeto Mais Escola, Projeto entre Jovens e Projeto Gibi), ainda hoje, são realizadas por pessoal terceirizado que recebe remuneração por seu trabalho. A escola também está vinculada ao Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) (BRASIL, 2013c) e por ele recebe recursos mas em quantidade menor do que necessita para resolver os problemas cotidianos.

[22] Na verdade, a escola permanece no PDE recebendo recursos e seguindo suas orientações. No entanto, o momento de maior austeridade e ingerência na escola passou porque ela alcançou as metas propostas.

Desse modo, inferimos que o Estado Brasileiro seguiu as orientações dos organismos financeiros internacionais, como o Banco Munidial (BM) e o Fundo Monetário Internacional (FMI), de investir nos segmentos mais pobres da população. Esta ação é duplamente funcional para o sistema porque minimiza a insatisfação popular devido ao crescimento da exploração e da expropriação gerado pelo novo padrão de acumulação capitalista e aumenta a qualificação da força de trabalho e a capacidade de compra do mercado. A “Educação para Todos” de direito foi instrumentalizada, na perspectiva neoliberal, para atender aos objetivos sistêmicos de controle social. Todavia, não estamos desconsiderando a importância das ações na ampliação e melhoria do serviço educacional que, para além de um direito, é uma forma de promover o desenvolvimento humano. Mas, tais ações são passíveis de reflexão.

Percebemos que o paradigma neoliberal estrutura e é estruturante do modelo de educação proposta pelo Estado Brasileiro, e determina o funcionamento desse serviço social. Ele formata as relações de ensino-aprendizagem das redes de ensino do país. Na SME-RJ este paradigma funda a organização da maior rede de ensino da América Latina, composta por 1520 unidades, sendo: 1065 escolas, 255 creches públicas, 178 creches conveniadas e 22 espaços de desenvolvimento infantil (EDI), segundo o IPP (2014).

As políticas neoliberais na educação foram defendidas e propaladas pelos seus mentores como solução para os problemas do setor e hoje são “realidade” nas redes de ensino do país, não obstante as críticas. De acordo com GENTILI (1996), na educação as políticas neoliberais introduziram os princípios do mercado em prol da produtividade, eficiência e eficácia no setor, modificando a organização escolar. As escolas da rede funcionam como empresas (com metas concretas que devem ser atingidas) competindo entre elas visto que, segundo os intelectuais defensores dessa ideia, o principal problema da educação era de gestão e não de falta de recursos e um choque de mercado era essencial para equacioná-lo. Por trás de práticas e discursos ditos democráticos na educação neoliberal mascara-se a forte centralização político-pedagógica por parte dos órgãos centrais (MEC e SME-RJ).

Deste modo, a SME-RJ estabelece metas que devem ser alcançadas pelas escolas da rede, contemplando o desempenho dos estudantes nas provas sistêmicas das esferas federal (Provinha e Prova Brasil) e municipal (Prova Rio), o percentual de evasão escolar e de reprovação e a gestão da unidade. A partir da avaliação desses indicadores, que fundamentam o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) e Índice de Desenvolvimento da Educação da Cidade do Rio de Janeiro (Ide-Rio), é elaborado um *ranking* das escolas e aquelas que alcançam as metas têm seu pessoal premiado (14º salário): política de bonificação municipal. Portanto, a escola KOSMOS é avaliada sistematicamente para medir sua eficácia, eficiência e produtividade, e, nos últimos anos, obteve êxito porque alcançou as metas pré-estabelecidas pelos órgãos centrais, sendo assim premiada.

O currículo determinado pela SME-RJ está, em grande parte, presente em seu material pedagógico, tanto impresso como digitalizado produzido por grupos de professores da rede, que as escolas da rede devem utilizar. Ele tem como escopo o desenvolvimento de habilidades e competências nos sujeitos, eleitas como fundamentais para inserção no mercado de trabalho, cada vez mais competitivo e incerto.

Todavia, é a educação neoliberal que abarcou a pluralidade cultural permitindo que a diversidade sociocultural tenha espaço no currículo escolar. Hoje, na escola, várias atividades são construídas dentro da perspectivas multiculturais mais conservadoras. Aproveitando este caminho aberto pela pluralidade cultural, a Lei 10639/03 chega à escola sendo interpretada e praticada de diferentes formas, contudo, muitas não contribuem para reais transformações nas relações de poder nos ambientes de ensino.

Outro fato que gostaríamos de relembrar, como já tocamos anteriormente, no corpo dessa dissertação, a educação é um campo de disputas hegemônicas e por mais que os setores dominantes procurem implementar a sua proposta, há espaços para as propostas contra-hegemônicas, fazendo com que a escola seja um contexto de disputas de projetos de visão de mundo, inseridos também no anseios da classe trabalhadora. É lógico que isso não se dá ao acaso ou por pura naturalidade, dependerá da ação de membros do corpo docente, do corpo pedagógico e administrativo que busquem trazer uma formação escolar desse tipo para seus alunos, por mais que vigore uma proposta oficial.

III.1.4 Os jovens estudantes da escola Kosmos: o recorte da pesquisa

Aqui, investigamos que RSs um grupo de jovens estudantes de uma escola localizada na periferia da cidade do Rio de Janeiro está construindo acerca da cultura, história e população negra. Deve-se considerar que os jovens, de forma geral, têm múltiplas formas de experimentar os lugares e o tempo que estão relacionadas a um conjunto de fenômenos sociais que opera de modo simultâneo e integrado. Entre estes fenômenos, aqui se destacam a cultura, a ideologia, a linguagem, a estrutura social e o nível educacional, que são tributários na/da construção da visão de mundo dos sujeitos, ou seja, das RSs sobre as coisas do mundo.

Destarte, ponderamos a grande diversidade sociocultural existente neste grupo, que também não é mero expectador. Ele dialoga internamente e com os demais grupos (adulto e idoso), (re)criando várias manifestações culturais conectadas a outros fenômenos sociais.

As culturas juvenis são híbridas devido não apenas à existência de diferentes grupos socioculturais juvenis, mas das relações que estes grupos travam entre eles e entre eles e o mundo adulto, mantendo no seu “corpo” as marcas do entrecruzamento. Estas culturas são impuras e são contingentes no surgimento de identidades mistas, efêmeras, fragmentadas, instáveis e contraditórias, sendo esta a marca da pós-modernidade, conforme os postulados de HALL (2006). Portanto, podemos concluir que as culturas juvenis desenvolveram-se com/no/do entrecruzamento de símbolos (materiais e imateriais), estilos, estéticas, performances e gostos

de diferentes grupos. Este processo não é simétrico e está subordinado a atuação diferenciada de outros fenômenos sociais.

Dessa forma, as culturas juvenis são também influenciadas pelo fator geográfico. As “ausências” ou “carências” da periferia urbana inspiram a (re)construção, troca e apropriação de repertórios culturais, de diferentes matizes, pelos sujeitos. Neste processo, a mistura ou miscigenação, ou ainda o entrecruzamento de vários elementos culturais locais e globais é um fenômeno mediado pelas novas formas comunicabilidade e marcado pela assimetria. Entretanto, este processo tem gerado produtos culturais interessantes que são apropriados e aproveitados no/pelo mercado, gerando grande lucratividade às empresas e pessoas que investem neste setor. Não obstante a sua estigmatização, o *funk* é uma manifestação cultural híbrida, identificada com as juventudes das áreas pobres caribenhas, estadunidenses e brasileiras (subúrbios e favelas), majoritariamente, negras. Transformado em produto, o *funk* é amplamente consumido em/por diferentes grupos sociais, independentemente da sua vinculação de classe e racial, contudo, ainda carrega sua estigmatização na qual parte da população o rotula como de “péssimo gosto” e retira dele o posto de manifestação cultural.

Os jovens do bairro de Cosmos, assim como todos os grupos sociais, recebem múltiplas influências que operam na construção de suas RSs sobre as coisas do mundo. Pode-se afirmar que as culturas juvenis locais são híbridas e portadoras de uma fecundidade incrível, devido à conexão entre os grupos juvenis locais e “de fora” que aproveitam as novas ferramentas midiáticas. Refletindo o momento, estes jovens são multifacetados, com valores, muitas vezes, contraditórios. Todavia, é salutar lembrar que todo processo de construção de RSs, que também é influenciada pelas identidades dos sujeitos e por aspectos da geografia local-global, é assimétrico, sendo assim, determinados elementos culturais têm mais poder e influência neste processo frente outros.

A relação destes jovens com a escola KOSMOS e o estudo é ambígua e funda-se em RSs muito prescritivas. De um lado, consideram que são importantes “para ser alguém na vida”, por outro “acham chatos”. As razões para que parte dos estudantes considere a escola e o estudo “chatos” são demonstradas por CARRANO (2009), que aponta para a necessidade de reformas estruturais na escola que incorporem as verdadeiras demandas do mundo jovem.

O bairro é um celeiro de talentos que, em vários momentos, não é percebida pela escola KOSMOS devido às imposições sistêmicas. Entretanto, há momentos desta percepção que têm engendrado grande satisfação. Mesmo não tendo professor de Música no ano de 2013, a escola KOSMOS participou do Festival da Canção das Escolas Municipais (FECEM) da 9ª CRE (Campo Grande), sagrando-se vencedora. Esta atividade é realizada e estimulada anualmente pela SME-RJ, contudo, fica organizada por suas CREs. Nelas, ocorrem as disputas entre suas escolas para escolher a canção que vai representá-las. Um processo que envolve várias etapas até chegar à apresentação final na atividade municipal que reúne as

canções de cada regional. Na escola KOSMOS, além da participação de seus professores, que com suas habilidades procuraram apoiar a participação, o diferencial foi a bagagem de cultura musical dos estudantes partícipes da banda, que cantam e tocam diferentes instrumentos. Eles receberam educação musical, principalmente, nas igrejas da região onde aprendem tocar e cantar o gênero *gospel* aproveitado nos cultos. Entretanto, estes jovens cantam, tocam e curtem diferentes gêneros musicais, entre eles, *funk*, *rock*, *rap* e samba. São multifacetados e estão na tensão do entrecruzamento de culturas. Embora conectados com este mundo cada vez mais dinâmico estão diante de um futuro de incertezas. As contradições sistêmicas criam um quadro ainda mais confuso para estes jovens estudantes desta escola e residentes neste bairro que sofre com as carências e ausências. Nesta perspectiva, a cultura e a ideologia são ferramentas imprescindíveis ao projeto de manutenção das relações sociais.

III.2 As Representações Sociais dos Sujeitos Partícipes

Para investigar as RSs dos estudantes do 9º ano da escola KOSMOS, aplicamos questionários semiestruturados em três turmas: 1904, 1095 e 1906. Pedimos a colaboração do professor de Língua Portuguesa Marcus Vinícius que, semanas antes, trabalhara em sala de aula os conceitos de fato, opinião e argumento, nas/com referidas turmas. O questionário, composto na parte inicial por questões fechadas e na parte final por questões abertas, teve sua parte final elaborada a partir destes conceitos para extrair o máximo de informações dos sujeitos partícipes sobre as problemáticas elencadas pela/na pesquisa. Orientamos ao colaborador para que deixasse os sujeitos à vontade no que se relacionava a participação na pesquisa e a elaboração das respostas, tendo estes a liberdade de não responder o que não interessava ou não entendia. Ele é pardo mas sua pele é clara, o que no senso comum não o categoriza como negro ou da raça negra considerando que a cor da pele é determinante na caracterização do fenótipo dos sujeitos. Dessa forma, esperávamos que a cor do colaborador não influenciasse na construção das respostas dos sujeitos partícipes da pesquisa.

A parte inicial dos questionários nos permitiu a caracterização dos sujeitos partícipes da pesquisa e coletar respostas objetivas. Dessa forma, participaram da pesquisa 83 (oitenta e três) estudantes com idade de 13 (treze) a 16 (dezesseis) anos na época da aplicação do questionário, assim distribuídos: 31 (trinta e um) da turma 1904, 36 (trinta e seis) da turma 1905 e 16 (dezesseis) da turma 1906. No diário das referidas turmas, o número de estudantes inscritos no ano letivo de 2014 passa de 40 (quarenta). Um problema disciplinar dos estudantes é a saída da sala de aula e/ou escola sem permissão, o que é popularmente conhecido como matar aula. Por motivos que fogem dos limites desta pesquisa, parte dos estudantes usa deste artifício o que justifica o quantitativo presente em sala de aula na data em que o professor colaborador aplicou o questionário em cada turma. Portanto, aproveitamos as informações dos estudantes que ficaram na escola e participaram da aula do professor colaborador. Como esta pesquisa segue uma abordagem qualitativa acreditamos que este problema não é

determinante para a análise das RSs através da ancoragem (elaboração do DSC) e da objetivação (elaboração dos desenhos).

Utilizando o questionário, também fizemos o levantamento da estrutura dos estudantes partícipes de cada turma por gêneros e por cor/raça. No quesito cor/raça aproveitamos a categorização presente nos formulários do recenseamento periodicamente realizado pelo IBGE: brancos, pretos, pardos, amarelos e indígenas. O método usado foi a autodeclaração dos sujeitos dentro da proposta do IBGE que acata orientações internacionais. Consideramos que a autodeclaração sobre pertencimento racial no Brasil é uma questão complicada visto que o poder de dizer o que cada sujeito é resulta de complexas relações intrapessoais e interpessoais. Destoando dos padrões de apresentação da diversidade humana, que reforçam relações assimétricas de poder, na tabela abaixo nos pautamos na representatividade numérica na estrutura por gênero e cor/raça do grupo participante.

Tabela III.1: Estrutura por gênero e cor/raça do grupo participante

Turma	Estudantes partícipes	Estrutura por gênero	Estrutura por cor/raça (categorias utilizadas pelo IBGE)
1904	31	18 meninas; 13 meninos	16 pardos; 8 brancos; 3 pretos; 2 amarelos; 2 indígenas
1905	36	20 meninos; 16 meninas	13 brancos; 11 pardos; 9 pretos; 2 indígenas; 1 amarelo
1906	16	10 meninas; 6 meninos	7 pretos; 5 pardos; 3 brancos; 1 indígena; 0 amarelo

Considerando que a população negra é composta por pretos e pardos, dentro dos postulados dos MNs e dos intelectuais de parte da academia que norteiam as análises sociais no quesito cor/raça do IBGE, observamos que a maior parte dos estudantes das turmas da escola KOSMOS pertence a este segmento social, ou seja, 19 (dezenove) pretos e 32 (trinta e dois) pardos, totalizando 51 (cinquenta e um) estudantes que se autodeclaram negros. Dessa forma, podemos inferir que as campanhas de conscientização dos MNs e as políticas focalizadas do Estado nos negros reverberaram de modo positivo no processo de identificação de parte da população brasileira, sem desprezar o sucesso de personalidades negras contemporâneas em diferentes setores sociais e a Lei 10639/03. Em um país onde coexistem diferentes ideias e práticas de branqueamento e racistas, a autodeclaração ou o autoreconhecimento de parte dos estudantes como não brancos é um dado interessante mas

que não modifica o contrato social[23] historicamente firmado. Pelo contrário, este contrato social é ratificado a todo momento por estratégias tácitas que utilizam pensamentos e ações aparentemente revolucionários, como a ideia pós-moderna e algumas abordagens do multiculturalismo. Por trás da louvação a mestiçagem, existente na perspectiva pós-moderna, pode ocorrer o fortalecimento dos valores da branquitude, como aponta Cunha Jr. (2008). No lastro do movimento multicultural utilizado pela doutrina neoliberal do Estado Brasileiro, várias políticas públicas foram elaboradas especificamente para a parcela negra da população para domesticar as ações dos MNs, como esta Lei. Neste rol de estratégias, também devemos lembrar que, na atual conjuntura, ser negro (estéticas corporais, bens culturais, modos de vida, cosmovisões, entre outros apanágios) se transformou em produto interessante para o sistema, subvertendo-o e incorporando-o no processo de consumo. Ser negro tornou-se legal para muitos sujeitos, não-brancos e brancos, e fonte de riqueza para alguns, contudo, nada que abale o poder real. Todavia, estas estratégias reforçam antigos estereótipos e estigmatizações em relação ao povo negro. Portanto, elas foram instrumentalizadas para atender aos objetivos sistêmicos: atenuar os conflitos sociais e proporcionar maior controle social mantendo o contrato histórico, cada um em seu lugar.

Dando continuidade à pesquisa, afirmamos que, nos últimos anos, nas matérias escolares se ensina mais sobre os negros (pretos e pardos), sua cultura e história. Também afirmamos que em sala de aula os professores trabalham este importante conteúdo para melhor compreensão da história e cultura brasileira, apoiados em livros, apostilas e outros materiais de ensino. Dessa maneira, perguntamos se os estudantes partícipes têm percebido este fato na escola KOSMOS. A tabela abaixo, expressa a percepção dos estudantes partícipes ao trabalho de implementação da lei na escola.

Tabela III. 2: Percepção da Lei 10639/03 pelo grupo participante

Turma	Estudantes que têm percebido a implementação da lei	Estudantes que não têm percebido a implementação da lei	Estudantes que não responderam
1904	28	03	00
1905	28	07	01
1906	12	04	00

Portanto, do grupo de 83 estudantes partícipes, 68 têm percebido a implementação da Lei Nº 10639/03 na referida escola, enquanto que 14 não têm percebido e 1 não respondeu. É

[23] Entendemos contrato social como uma negociação tácita entre diferentes grupos socioculturais que prescreve seus lugares sociais.

importante frisar que essa percepção dos estudantes se da no sentido de que eles vêem temas presentes na Lei sendo trabalhados, mas isso não quer dizer que esse trabalho seja dentro de aspectos que poderíamos apontar como aqueles que primam pela qualidade, aprofundamento e trabalho de reflexão que tal temática requisita. Pelo contrário, nesta escola, o processo de efetivação da lei é incompleto, se seguirmos as ponderações realizadas por GOMES *et al* (2013) para que essa formação, pregada na Lei 10639/03, seja feita de forma satisfatória. Na dimensão político-pedagógica do currículo ela está presente em documentos e no material didático que chegam à escola, tanto para a sala de leitura como para o uso permanente dos estudantes. Além dos livros, didáticos e paradidáticos, que a escola recebe por participar do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e do Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), a SME-RJ seleciona professores da rede para confeccionar material didático, eletrônico e impresso, que deve ser consumido por seus professores e estudantes. No ano de 2013, as disciplinas do núcleo comum (Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia e Ciências) tinham apostilas impressas e eletrônicas cujo conteúdo era cobrado nas avaliações bimestrais encaminhadas pela SME-RJ. Ou seja, este material determina o plano de curso e o plano de aula das disciplinas do núcleo comum. Em 2014, as apostilas impressas são confeccionadas apenas para as disciplinas com avaliações bimestrais programadas pela SME-RJ: Língua Portuguesa, Matemática e Ciências.

Percebemos que este material procura acolher parte das orientações e determinações das DCNs elaboradas a partir da Lei que determina que as temáticas negras devam ser trabalhadas em todo currículo escolar, principalmente, nas disciplinas de Língua Portuguesa, História e Artes. Entretanto, as temáticas negras não são orgânicas em todo currículo escolar imposto pela SME-RJ, em especial no material didático. Desse modo, outros problemas são adicionados para dificultar a efetivação da Lei nas dimensões curriculares mediadas pelos professores em sala de aula: currículo prático e oculto. Do grupo de professores da escola, parte não vê as temáticas étnico-raciais enquanto prioritárias, ignorando-as ou tratando-as de modo superficial. Neste contexto, além da precária formação dos professores nas referidas temáticas muitos acreditam no discurso da democracia racial, por mais que o próprio Estado já tenha reconhecido que ela não existe. Cabe lembrar que a política de premiação (14º salário) para os funcionários da escola só é recebida se os estudantes obtiverem notas boas nas avaliações sistêmicas (do governo federal e municipal) e da própria unidade escolar, além de não evadirem, ou seja, a escola deve apresentar bom Ideb e bom Ide-RIO. Grande parte do esforço dos profissionais da escola gira em volta da preparação para as avaliações sistêmicas, subvalorizando a formação cidadã dos estudantes em prol de relações sociais mais positivas. Na sala de leitura, existe material didático enviado pelo PNBE sobre as temáticas negras que, muitas vezes, não chegam ao conhecimento ou não são do interesse dos(as) professores(as). Entretanto, não se pode satanizar os(as) professores(as) da escola em que foi realizada a

pesquisa, nem a toda categoria. Eles(as) estão inseridos(as) em uma dinâmica social na qual a ideologia, a cultura e a linguagem, são categorias prescritivas para/na leitura do mundo. Portanto, eles(as) não são super-humanos(as) acima das coisas do mundo, são humanos que se filiam a determinadas formas de ler mundo e de viver, inseridas nas relações de poder, por mais que hajam outras.

III.2.1 Apresentação e Análise dos Dados

III.2.1.1 Discurso do Sujeito Coletivo (DSC)

Na segunda parte do questionário, destinada às questões abertas, apareceram as RSs dos sujeitos partícipes que foram analisadas a partir das ferramentas da ancoragem e da objetivação. Para analisar a ancoragem das RSs aproveitamos a metodologia do Discurso do Sujeito Coletivo (DSC) e para interpretar a objetivação das RSs faremos uma leitura crítica das imagens construídas pelos sujeitos. O DSC é uma metodologia que nos permite investigar o que pensa ou acha determinada população sobre determinada temática, através de suas RSs. Ou seja, esta metodologia nos permite

> *"... através do discurso, que é o modo como naturalmente as pessoas pensam, o acesso a dados da realidade, de caráter subjetivo, isto é, "ideias, crenças, maneiras de pensar, opiniões, sentimentos, maneiras de atuar, conduta ou comportamento presente ou futuro; razões conscientes ou inconscientes de determinadas crenças, sentimentos, maneiras de atuar ou comportamentos".* (LEFEVRE; LEFEVRE; TEIXEIRA, 2000, p. 16).

Entretanto, "ao mesmo tempo que o sujeito enquanto ator social revela dados que são modelos culturais interiorizados, este mesmo ator "experimenta e conhece o fato social de forma peculiar"" (LEFEVRE; LEFEVRE; TEIXEIRA, 2000, p. 16). Portanto, para a construção do DSC é necessária a seleção de variados discursos para que consigamos compor um quadro global e assim compreender os dados do campo pretendido. De fato, a construção do DSC condensa em um discurso, vários discursos ou várias vozes (polifonia).

No processo de construção do DCS destacam-se figuras metodológicas, como a ancoragem, a ideia central, as expressões-chave e o Discurso do Sujeito Coletivo, ou seja, a elaboração do DSC (LEFEVRE; LEFEVRE; TEIXEIRA, 2000, p. 17-25).

A ancoragem do discurso está fundamentada na existência, quase sempre, de pressupostos, teorias, conceitos e hipóteses, que o subsidiam. A ideia central é a essência do conteúdo do discurso, ou seja, o modo pelo qual podemos categorizar o DSC. As expressões-chave são transcrições literais de parte do discurso, que permitem o resgate do conteúdo. Na construção do DCS, a categorização dos discursos, a principal das figuras metodológicas, é feita a partir de palavras e expressões adequadas para representá-los.

O DCS é “uma estratégia metodológica com vistas a tornar mais clara uma dada representação social e o conjunto das representações que conforma um dado imaginário”. (LEFEVRE; LEFEVRE; TEIXEIRA, 2000, p. 19).

Dentro de uma abordagem epistêmica, múltiplos fatores operam nos processos de construção, circulação, sedimentação e transformação das RSs visto que elas resultam de relações sociointeracionistas, subordinadas às relações de poder e dominação que permeiam a sociedade. Como foi apontado na parte da Introdução e Metodologia desta dissertação, o entendimento das RSs também passa pela Análise do Discurso (AD), que aqui aproveitará as categorias da polifonia e do dialogismo. Portanto, esperamos que desta maneira consigamos desvelar os fenômenos contidos nas RSs dos 15 DSCs aqui construídos a partir das narrativas dos sujeitos partícipes. Para incentivar a produção das narrativas apresentamos fatos e pedimos a opinião e a argumentação dos sujeitos a partir deles. Cada categoria aproveitada para caracterizar cada um dos 15 DSCs está em constante diálogo com as demais, permitindo uma visão complementar e dialética dos fenômenos aqui elencados e analisados.

III.2.1.1.1 Importância da Lei 10639/03

Informamos que devido à Lei Nº 10639/03 o ensino da História e da Cultura Negra, Africana e Afro-brasileira, tornou-se obrigatório nas escolas de ensino fundamental e médio (básico). Sendo assim, perguntamos aos 83 sujeitos partícipes, estudantes do 9º ano do ensino fundamental da escola KOSMOS localizada na periferia da cidade do Rio de Janeiro, se eles achavam este ensino importante. Do total do grupo partícipe, 79 (setenta e nove) sujeitos assinalaram ou opinaram que “sim” e suas argumentações nos propiciaram a construção de 3 DSCs, fundamentados nas expressões-chave selecionadas dos discursos presentes nas argumentações, expostos nos quadros 1, 2 e 3.

Ideia Central	Expressões-chave dos argumentos de 33 estudantes	DSC 1
Introduzir conteúdos curriculares	A maioria das matérias é sobre a África, negros, etc... do ensino básico... devido à lei todos deveriam saber as histórias passadas... só assim os alunos poderão aprender mais sobre a cultura negra, africana e afro-brasileira... não importa a cor do aluno, todos temos direito ao aprendizado... esse assunto é muito importante pra nosso conhecimento ... no Brasil existem muitas pessoas com etnias diferentes, mas temos descendência de muitos povos e é preciso saber como eles viviam e como vivemos agora... para sermos alguém na vida... vai nos ajudar no mercado de trabalho	Devido à lei todos devem saber as histórias passadas, da África, dos negros, etc., e poderão aprender mais sobre a cultura negra, africana e afro-brasileira no ensino básico. Esse assunto é muito importante para o conhecimento dos estudantes porque no Brasil existem muitas pessoas com etnias diferentes, mas os brasileiros têm a descendência de muitos povos e é preciso saber como eles viviam e como os brasileiros vivem agora. Todos têm direito ao aprendizado, não importa a cor do aluno, e saber mais sobre a matéria vai nos ajudar no mercado de trabalho para sermos alguém na vida.

Quadro III.1 DSC 1

O quadro 1 apresenta o DSC 1 categorizado como introduzir conteúdos curriculares. Nele, se pondera que, com a lei, os estudantes “poderão aprender mais sobre a cultura negra, africana e afro-brasileira no ensino básico”. Defende que as temáticas elencadas e incluídas pela lei no currículo escolar são importantes para que os estudantes brasileiros saibam que descendem de muitos povos, entre eles, dos negros africanos. “Todos têm direito ao aprendizado”, como garantem a Constituição Federal de 1988 e a LDB 9394/96, “não importa a cor do aluno”. Um ensino que valoriza e respeita a diversidade sociocultural existente no país. A lei demandou por outras políticas públicas em diferentes setores, inclusive houve a inserção de questões alusivas as temáticas negras em avaliações sistêmicas promovidas pelos órgãos centrais como forma de se fazer cumprir este dispositivo. “Saber mais sobre a matéria vai nos ajudar no mercado de trabalho” porque para além de ser um conteúdo curricular cobrado em avaliações, que podem oportunizar a entrada dos sujeitos em instituições que qualificam mão de obra, é uma maneira de promover, através desse conhecimento, um outro modo dos brasileiros se relacionarem, mais respeitoso e solidário, principalmente com as pessoas de descendência negra. Neste último caso, este conteúdo curricular deve ser mobilizado para a desconstrução e enfrentamento do ideário racista. Portanto, a introdução de conteúdos curriculares pode dialogar com o (re)conhecimento das origens brasileiras e com a promoção de uma educação antirracista desde que seja realizada dentro de princípios reflexivos propostos, principalmente, por correntes pedagógicas contra-hegemônicas, que primam pelo desenvolvimento crítico da espécie humana.

Ideia Central	Expressões-chave dos argumentos de 30 estudantes	DSC 2
Promover uma educação antirracista	Hoje em dia tem muita gente passando por racismo, e isso até mesmo na escola, televisão, etc... aprendendo mais algumas pessoas talvez pararam com essa palhaçada de racismo e assim quase tudo seria melhor... assim irá diminuir o racismo... é bom pra abrir a mente das pessoas... racismo é crime... não ter mais o preconceito de negros porque branco e preto são tudo gente então não precisa ter preconceito eu tenho orgulho da minha cor... o negro hoje em dia é ainda muito questionado pela sociedade, no trabalho, a maioria dos negros não tem futuro bom por haver ainda preconceitos no meio da sociedade em que nós vivemos hoje... com esse ensino que somos todos iguais e previne um pouco do racismo no futuro	O racismo é crime mas, ainda hoje em dia, tem muita gente passando por racismo, e isso até mesmo na escola, televisão, etc... O negro é ainda muito questionado no trabalho pela sociedade e a maioria dos negros não tem futuro bom por haver ainda preconceitos no meio da sociedade em que nós vivemos hoje. Ainda existem muitas pessoas com preconceito, e estudar as histórias dos negros ajuda a abrir a mente das pessoas e vencer o preconceito. Assim, acho que esse ensino previne um pouco porque aprendendo mais algumas pessoas talvez pararam com essa palhaçada de racismo e quase tudo seria melhor, e os adolescentes devem aprender a não discriminar as pessoas porque branco e preto são gente.

Quadro III.2 DSC 2

O quadro 2 apresenta o DSC 2 categorizado como promover uma educação antirracista. Nele, se assevera que, ainda hoje, “tem muita gente passando por racismo, e isso

até mesmo na escola, televisão, etc...", mesmo sendo ele um crime prescrito como inafiançável na Constituição Federal vigente. Também afirma que "o negro é ainda muito questionado no trabalho pela sociedade e a maioria dos negros não tem futuro bom por haver ainda preconceitos no meio da sociedade em que nós vivemos hoje". O racismo é uma potente ferramenta de exploração, marginalização e exclusão. Portanto, "estudar as histórias dos negros ajuda a abrir a mente das pessoas e vencer o preconceito" e, talvez, elas "parariam com essa palhaçada de racismo" visto que esta prática fere os princípios humanitários. Assim, a lei também tem uma perspectiva antirracista e com ela "os adolescentes devem aprender a não discriminar as pessoas porque branco e preto são gente". Esta perspectiva formal de igualdade, todos são humanos ou gente, não pode ser desprezada porque ainda hoje coexistem pensamentos e práticas que "coisificam" e animalizam os negros, colocando-os em um estágio atrasado ou inferior frente ao hegemônico padrão ou ideal branco.

Ideia Central	Expressões-chave dos argumentos de 16 estudantes	DSC 3
Conhecer as origens brasileiras	Ajuda compreender melhor o povo africano... mostra as nossas origens e nos ensina sobre eles... contar a história dos nossos antepassados... os alunos conhecerem mais dessas origens... isso faz parte da cultura do Brasil... explicaria de onde a gente veio... todos nós temos alguma descendência negra... importante para aprendermos mais sobre a cultura africana e afro-brasileira... para vivermos num país com tantas diferenças raciais e vivermos bem.	Importante para compreender melhor o povo africano e aprender mais sobre a cultura africana e afro-brasileira. Isto explicaria de onde vieram as pessoas mostrando as suas origens e a história dos seus antepassados visto que todos têm alguma descendência negra. Isso faz parte da cultura e história do Brasil e todos necessitam aprender para viver num país com tantas diferenças raciais, e viver bem.

Quadro III.3 DSC 3

O quadro 3 apresenta o DSC 3 categorizado como conhecer as origens brasileiras. Nele, se expõe que a lei é "importante para compreender melhor o povo africano e aprender mais sobre a cultura africana e afro-brasileira", e "isso faz parte da cultura e história do Brasil". Uma forma de conhecer parte de nossas origens relacionadas ao continente africano e seus povos, que vieram obrigados para as terras brasileiras como trabalhadores cativos. "Isto explicaria de onde vieram as pessoas mostrando as suas origens e a história dos seus antepassados visto que todos têm alguma descendência negra", sendo a lei uma ferramenta pedagógica capaz de estimular o autoconhecimento dos sujeitos. O Brasil possui origens multirraciais, multiculturais e multiétnicas, "e todos necessitam aprender para viver num país com tantas diferenças raciais, e viver bem". Portanto, dentro da percepção propiciada pelo DSC, a lei como ferramenta pedagógica, histórica e epistêmica, propicia que o povo brasileiro (re)conheça as contribuições negras no processo de construção do país.

Do total do grupo partícipe, 4 (quatro) sujeitos assinalaram ou opinaram que “não” e suas argumentações nos propiciaram a construção de 1 DSC, fundamentado nas expressões-chave selecionadas dos discursos presentes nas argumentações, exposto no quadro 4.

Ideia Central	Expressões-chave dos argumentos de 4 estudantes	DSC 4
Ensino desnecessário	Os professores não falam muito de negros ... não precisa saber disso... chato estudar isto o tempo todo, nós não vamos usar muito, deviam estudar mais o que de fato interessa ... Africanos e afro-brasileiros estão pobres	Os professores não falam muito de negros porque não precisa saber disso e é chato estudar isto o tempo todo, pois não é muito usado. Devia estudar mais o que de fato interessa porque africanos e afro-brasileiros estão pobres.

Quadro III.4 DSC 4

O quadro 4 apresenta o DSC 4 categorizado como ensino desnecessário. Este DSC mostra que o ensino do conteúdo curricular determinado pela Lei é desnecessário porque, segundo ele, “é chato estudar isto o tempo todo” e “não é muito usado”. Considera que se “devia estudar mais o que de fato interessa”, mas o que de fato interessa? Como será construído aquilo que interessa? Que interesses estarão por trás daquilo que interessa? São apenas algumas indagações. A cultura classista e racista ainda é muito forte. As pessoas tendem a valorizar os fatos alusivos as classes altas e dos grupos brancos, contudo, existem movimentos que procuram valorizar a produção dos grupos subalternizados. No currículo escolar e na mídia, dá-se atenção especial aos fatos que ocorrem na Europa, na América Anglo-Saxônica (Canadá e Estados Unidos), no Extremo Oriente (Japão) e na Austrália (Oceania), reforçando uma visão racista, preconceituosa e superficial de outras áreas da superfície terrestre. Então, por que ensinar as temáticas associadas à Lei, se “africanos e afro-brasileiros estão pobres”? Para este grupo faz pouco sentido estudar sobre pobres, assim como eles. O falecido carnavalesco Joãozinho Trinta afirmava que: “pobre gosta de luxo e riqueza, quem gosta de pobreza são os intelectuais”. A riqueza proporciona o consumo, prática consagrada pelo sistema e que o mantém, prescritivo nas relações de poder. Portanto, estudar acerca de africanos e afro-brasileiros estereotipados como pobres, que não consomem os bens e serviços vendidos na economia globalizada, não é importante, visão esta que foi construída nos processos socioculturais assimétricos.

III.2.1.1.2 Lembranças de Estudo sobre Cultura e História Negra

Dando continuidade a pesquisa, pedimos para que os sujeitos citassem o que aprenderam e lembravam da cultura e história negra, ao longo dos seus anos de estudo no ensino fundamental (da alfabetização ao 9º ano). Dessa maneira, pensávamos em contar as temáticas que iriam aparecer como respostas dos sujeitos e montar uma tabela informando o quantitativo de vezes que elas eram mencionadas. Contudo, 6 (seis) sujeitos nada

escreveram[24], enquanto que 77 (setenta e sete) escreveram informações que proporcionaram a construção de 3 DSCs, expostos nos quadros 5, 6 e 7.

Ideia Central	Expressões-chave dos argumentos de 41 estudantes	DSC 5
Escravidão	Foi uma população muito mau-tratada... os negros foram escravizados e transportados para o mundo inteiro foram tirados da África... eram desrespeitados... só serviam para ser escravos servir aos brancos... mortos ou massacrados quando não fazia o que tinham que fazer, eram obrigados a trabalhar até a morte... vieram ao Brasil trabalhar nas plantações de cana-de-açúcar... eram vendidos e trocados por algo... mas depois de um tempo tudo isso começou a mudar um pouco e hoje eles são pelos menos livres em relação ao trabalho forçado... mas conseguiram lutar pelos seus direitos... a escravidão acabou... merecem ter o direito igual a todos nós, direito a estudos, cultura e lazer.	Os negros foram escravizados e transportados para o mundo inteiro. Foram tirados da África e vieram ao Brasil trabalhar nas plantações de cana-de-açúcar. Eles só serviam para ser escravos servindo aos brancos. Eram desrespeitados, muito mal-tratados, obrigados a trabalhar até a morte ou também mortos e massacrados quando não fazia o que tinham que fazer. Sofreram muito, não tinham como sustentar suas famílias e se cuidarem e ainda eram vendidos e trocados por algo. Mas depois de um tempo, tudo isso começou a mudar um pouco. A escravidão acabou. Hoje, eles são livres em relação ao trabalho forçado e merecem ter o direito igual a todos, direito a estudos, cultura e lazer. Por isso, devem lutar pelos seus direitos.

Quadro III.5 DSC 5

O quadro 5 apresenta o DSC 5 categorizado como escravidão. A escravidão trata-se de uma relação de trabalho nefasta existente de diferentes formas ao longo da história da humanidade porque os trabalhadores escravizados “eram desrespeitados, muito mal-tratados, obrigados a trabalhar até a morte ou também mortos e massacrados quando não fazia o que tinham que fazer”. Estes trabalhadores “sofreram muito, não tinham como sustentar suas famílias e se cuidarem e ainda eram vendidos e trocados por algo”. Entretanto, ela estigmatiza a população negra porque existe uma relação artificial entre a escravidão e a população negra socioculturalmente construída porque “os negros foram escravizados e transportados para o mundo inteiro. Assim, os negros “foram tirados da África e vieram ao Brasil trabalhar nas plantações de cana-de-açúcar” e “só serviam para ser escravos servindo aos brancos”. Esta relação é tão forte que parte significativa dos sujeitos, 41 estudantes, mencionou a escravidão como aspecto da história e cultura negra. Os limites desta pesquisa impedem saber como este fato é tratado em sala de aula. Nas memórias negras a escravidão foi uma experiência que não pode ser negada. O principal problema é como a escravidão negra é retratada nas escolas. Não se enfatiza os modos de resistência à escravidão como as lutas contra a dominação, os assassinatos de senhores e feitores, as fugas e, porque não, os suicídios. Com esta invisibilidade e silenciamento da diferentes formas de resistência mostra-se que os povos negros aceitaram passivamente e pacificamente a escravidão visto que eles existiam para esta

[24] Os sujeitos foram orientados pelo colaborador, nos casos de dúvida ou de desinteresse em responder, a deixarem a questão em branco.

atividade. Ainda hoje, narrativas corroboram para a sedimentação desta visão de mundo, inclusive creditando a Princesa Isabel a abolição da escravidão, ou seja, nem neste momento os negros foram sujeitos ativos. Tudo isso tonifica uma visão racista sobre os povos negros que, ainda hoje, permeia as relações sociais construídas no Brasil, obrigando-os a "lutar por seus direitos", principalmente, mais "a estudos, cultura e lazer". Portanto, a escravidão é um episódio que não podemos apagar quando estudamos história e cultura negra, todavia, tornam-se imprescindíveis novas abordagens sobre o fato para que ele não reforce pensamentos e ações racistas.

Ideia Central	Expressões-chave dos argumentos de 25 estudantes	DSC 6
Luta Antirracista e valorização das temáticas negras	Eles eram muito bons na área artesanal e que inventaram a capoeira... Zumbi dos palmares, miscigenação, tráfico de negros, religiões diferentes, surgimento da capoeira, lutas, comidas diferentes, lendas, etc... no momento temos um presidente americano negro e isso tem mostrado suas capacidades... não devemos julgar ninguém pela cor... não devemos ter conosco racismo... estudar sobre esse assunto é muito bom pois não podemos discriminar ninguém só por causa de sua cor, cultura ou história de vida... Zumbi dos palmares que foi um homem negro que mudou a história do país... depois de libertos lutaram pelos seus direitos e até hoje lutam contra o preconceito... Nelson Mandela lutava contra o racismo entre negros e brancos (não podem ficar juntos).	Lembro que Zumbi dos Palmares foi um homem negro que mudou a história do país. Também lembro da miscigenação, do tráfico de negros, das religiões diferentes, do surgimento da capoeira, das lutas, das comidas diferentes, das lendas, etc. Os negros eram muito bons na área artesanal e que inventaram a capoeira. Depois de libertos, os negros lutaram pelos seus direitos e até hoje lutam contra o preconceito. Nelson Mandela lutava contra o racismo entre negros e brancos (não podem ficar juntos) e, no momento, tem um presidente americano negro e isso tem mostrado suas capacidades. Estudar sobre esse assunto é muito bom pois não se deve julgar ninguém pela cor, não se deve ter racismo conosco e não se deve discriminar ninguém só por causa de sua cor, cultura ou história de vida.

Quadro III.6 DSC 6

O quadro 6 apresenta o DSC 6 categorizado como luta antirracista e valorização das temáticas negras. Nele, percebemos o quão é importante "estudar sobre esse assunto" para enfrentar e desconstruir ideias e práticas racistas porque "não se deve discriminar ninguém só por causa de sua cor, cultura ou história de vida". A luta antirracista, que ganhou impulso após a II Guerra Mundial (1939-45), tinha a educação como campo estratégico para atingir seus objetivos, fato que ainda hoje é visível. O ensino das temáticas africanas e afro-brasileiras no currículo escolar procura reconhecer a participação negra nos processos de construção do país e do mundo. Assim, "Zumbi dos Palmares foi um homem negro que mudou a história do país", um herói brasileiro negro, e sua luta por liberdade e justiça está viva e mobiliza os movimentos sociais negros (MNs) na conquista de direitos sociais que garantam, de fato, a liberdade para os afrodescendentes. Em honra a Zumbi, os MNs deslocaram para o dia 20 de novembro, dia da morte deste herói, os festejos e ações que simbolizam as lutas negras. O artigo 79-B da Lei 10639/03, mantido na Lei 11645/08, inclui, no calendário escolar, este dia como o Dia Nacional da Consciência Negra. "Os negros lutaram pelos seus direitos e até hoje lutam contra o

preconceito". Apesar de serem "bons na área artesanal" e terem elaborado lutas (como a "capoeira"), comidas, religiões e lendas diferentes, os negros não devem ser estereotipados por estes aspectos, no entanto, constituem em elementos identitários negros aproveitados nos movimentos políticos deste grupo. No plano internacional, "Nelson Mandela lutava contra o racismo entre negros e brancos (não podem ficar juntos)" e nos deixou mensagens de tolerância e amor contra o ódio racial. Barack Obama é primeiro presidente negro dos EUA, que para além de mostrar as capacidades negras na gestão do Estado é um personagem dotado de forte poder simbólico local e mundial, em especial, sobre as comunidades negras.

Ideia Central	Expressões-chave dos argumentos de 11 estudantes	DSC 7
Esquecimento, Distorção e subvalorização das temáticas negras	Agora não tenho nada em mente... não lembro, não sei... não aprendi muita coisa falando sobre a história negra... em todas as escolas que eu estudei nunca levou esse assunto adiante. Eu não aprendi muita coisa... lembro muito pouco mas me lembro da princesa Isabel, que foi uma branca que conseguiu a liberdade deles... que na África é um país muito pobre e que o brasileiro reclama de barriga cheia enquanto os outros não tem nada para comer em seu país.	Não lembro, não sei! Agora não tenho nada em mente porque não aprendi muita coisa. Ao longo dos estudos não aprendi muita coisa falando sobre a história negra. Lembro muito pouco porque em todas as escolas que eu estudei nunca levou esse assunto adiante. Mas, lembro da princesa Isabel, que foi uma branca que conseguiu a liberdade deles, e da África, que é um país muito pobre, que mostra que o brasileiro reclama de barriga cheia enquanto os outros não tem nada para comer em seu país.

Quadro III.7 DSC 7

O quadro 7 apresenta o DSC 7 categorizado como esquecimento, distorção e subvalorização das temáticas negras. Nele, se afirma que as temáticas negras foram esquecidas ou tratadas superficialmente porque nas escolas não eram levadas adiante. Sobre esta questão podemos refletir sobre as condições contraditórias impostas nas escolas que, por um lado, abrem para o trabalho com as temáticas negras (multiculturalismo, pluralidade cultural e diversidade) e, por outro, engessam as atividades de ensino em favor da produtividade, da eficácia e da eficiência, princípios fundantes da educação neoliberal. Muitos professores são refratários àquilo que julgam uma imposição como a Lei 10639/03, não têm formação adequada para trabalhar as temáticas negras ou ainda existem aqueles que crêem que somos todos iguais. Por isso, muitos não cumprem a lei. A precariedade no trato da lei ocasiona um conjunto de distorções, fundadas em estereótipos e estigmatizações. Ainda hoje, muita gente crê que a Princesa Isabel foi a grande redentora dos negros porque "conseguiu a liberdade deles", desconhecendo todos os movimentos históricos (fugas, alforrias, lutas jurídicas,...), muitos capitaneados por negros, que esvaziaram a escravidão no país e a transformaram em uma instituição sem sentido no século XIX. A África não "é um país muito pobre" e sim um continente, sendo o terceiro em extensão territorial, apenas superado pela Ásia e pela América. Possui grande riqueza natural, como seus recursos minerais e sua biodiversidade. Assim como todo espaço apropriado pela espécie humana na perspectiva capitalista, o continente africano é

marcado pelas desigualdades. Esta relação entre África e pobreza é artificial visto que, no continente, coexistem bolsões de prosperidade e de atraso. Portanto, na África, uma parte cresce a passos largos impulsionada pelo petróleo e conectada ao sistema-mundo, e outra é esquecida ou desprezada, mas que se faz lembrar, principalmente, quando seu subproduto, os imigrantes ilegais, entram na Europa a procura de melhores condições de vida.

III.2.1.1.3 A Visão Sobre Ser Negro

Dando continuidade a pesquisa, perguntamos quem é negro no Brasil, indagação há muito tempo centro de profundos e profícuos debates, dentro e fora da academia. Dos partícipes, 63 (sessenta e três) responderam, enquanto que 20 (vinte) nada responderam ou as suas respostas não proporcionaram a construção de DSCs[25], sendo assim descartadas da análise[26]. As respostas dos 63 sujeitos ensejaram a construção de 4 DSCs, expostos nos quadros 8, 9, 10 e 11.

Ideia Central	Expressões-chave dos argumentos de 22 estudantes	DSC 8
Determinados pelo fenótipo	Negro no Brasil é aquele discriminado, aquele que é humilhado, aquele que não tem oportunidade pra mostrar o seu valor, aquele que ganha desconfiança por onde passa, aquele que recebe olhares de nojo, aquele que aprende desde pequeno que o mundo tem muita gente preconceituosa, aquele que é humilhado muitas vezes... é discriminado por ter melanina mais no corpo... é uma pessoa preta... pessoas mais escuras com raça negra... quem tem cor escura... pessoas escuras que infelizmente sofrem muito preconceito... os que passam de “morenos”... quem tem a cor da pele escura e descende de negros... com cabelos crespos... alguns de cabelo crespo	Negro no Brasil é uma pessoa preta, discriminada por ter melanina mais no corpo. Quem tem cor ou pele escura e descende de negros, as pessoas mais escuras com raça negra e com cabelos crespos, que infelizmente sofrem muito preconceito. Os que passam de “morenos” e alguns têm cabelo crespo. É aquele que é humilhado, que não tem oportunidade pra mostrar o seu valor, que ganha desconfiança por onde passa, que recebe olhares de nojo e que aprende desde pequeno que o mundo tem muita gente preconceituosa.

Quadro III.8 DSC 8

O quadro 8 apresenta o DSC 8 categorizado como determinados do fenótipo. Nele, percebemos que o conjunto de características físicas visíveis, o fenótipo, é prescritivo na categorização racial dos sujeitos, sendo esta uma prática pretérita. “Negro no Brasil é uma pessoa preta, discriminada por ter melanina mais no corpo”, ou seja, “quem tem cor ou pele escura e descende de negros, as pessoas mais escuras com raça negra e com cabelos crespos, que infelizmente sofrem muito preconceito”. Portanto, a cor da pele, determinada pela melanina, e o tipo de cabelo são características corpóreas proeminentes na classificação racial

[25] Para a construção do DSC devem existir vários discursos ou narrativas, que condensados a partir de expressões-chave proporcionam sua categorização através de uma ideia-central. Portanto, narrativas mal construídas e isoladas (únicas) no contexto das respostas impossibilitam a construção do DSC.

[26] Em uma pesquisa empírica, as variáveis são importantes, porém, no caso do DSC, sua excessiva quantificação pode comprometer esta metodologia. Assim, desprezamos da análise das respostas as narrativas mal construídas e isoladas (únicas).

existente no senso comum. Elas fundamentam, artificialmente, características estéticas, morais, intelectuais e culturais, associação que é base dos preconceitos populares. Assim, a cor da pele é um marcador corpóreo que pode abrir ou fechar portas de acordo com o espaço que o sujeito vive. Os negros são “os que passam de “morenos” e alguns têm cabelo crespo” o que reforça a ideia que a quantidade de melanina na pele é decisiva na classificação racial. Considerando a existência do racismo anti-negro, fundado no fenótipo, mais ou menos melanina pode representar maior ou menor possibilidade de oportunidades e situações de risco. A partir do fenótipo, o negro “é aquele que é humilhado, que não tem oportunidade pra mostrar o seu valor, que ganha desconfiança por onde passa, que recebe olhares de nojo e que aprende desde pequeno que o mundo tem muita gente preconceituosa”. Além da cor da pele e do cabelo, os lábios, o nariz e a compleição física são marcadores corpóreos potentes para a classificação racial que julga quem é negro ou não-negro. Entretanto, esta classificação racial, ainda hoje, serve para legitimar desigualdades e práticas antissociais nefastas.

Ideia Central	Expressões-chave dos argumentos de 21 estudantes	DSC 9
Trabalhadores pobres e com pouco estudo	Os negros no Brasil eram escravos empregados... não tinham dignidade, não tinham respeito muito menos um trabalho bom com dignidade, bondade, respeito e valor... não tinham comida legal a todos na casa era sempre o resto que eles comiam... trabalhadores, as pessoas que correm atrás do que querem... julgam como pobres, passa-fome, sem-teto e favelados, mais a maioria dos negros são mais educados do que muitos brancos, todos tem o mesmo direito... julgam como pobre, favelado, sem cultura, sem educação... muitos negros hoje não tem um bom emprego... não teve muitos estudos, aqueles com baixa renda... na maioria dos casos parecem das camadas mais pobres e tem estudos incompletos... com os piores trabalhos pois ainda tem muita gente que tem preconceito... mora na parte menos favorecida da cidade, na verdade os negros não são levados a sério... lutam para mudar de vida e sempre ele tem que ficar com os piores trabalhos.	Os negros no Brasil eram escravos, não tinham respeito e muito menos um trabalho bom com dignidade, bondade e valor. Eles não tinham comida legal e era sempre o resto que eles comiam. Hoje, muitos negros não têm um bom emprego e moram na parte menos favorecida da cidade, na verdade os negros não são levados a sério. São trabalhadores, as pessoas que correm atrás do que querem, aqueles com baixa renda não e que não têm muitos estudos, ou seja, na maioria dos casos pertencem das camadas mais pobres e têm estudos incompletos. Aqueles com os piores trabalhos pois ainda tem muita gente que tem preconceito. Julgam como pobres, passa-fome, sem cultura, sem educação, sem-teto e favelados, mas a maioria dos negros são mais educados do que muitos brancos. As pessoas negras lutam para mudar de vida e sempre ele tem que ficar com os piores trabalhos.

Quadro III.9 DSC 9

O quadro 9 apresenta o DSC 9 categorizado como trabalhadores pobres e com pouco estudo. Nele, notamos a relação entre raça e classe para determinar quem é negro no Brasil. Esta relação foi socioculturalmente construída pois “os negros no Brasil eram escravos, não tinham respeito muito menos um trabalho bom com dignidade, bondade e valor”. A falta de dignidade da situação destes trabalhadores estava, entre outras coisas, no fato de que “eles

não tinham comida legal e era sempre o resto que eles comiam". Este passado construiu narrativas e imagens que, ainda hoje, direcionam como os negros são vistos e as formas que os demais grupos com ele se relaciona. Porém, este processo não é apenas interracial, sendo também intrarracial. O racismo, que opera no campo cultural e ideológico, permeou todo processo de construção da relação entre raça e classe, formatando a sociedade brasileira sem necessitar de instrumentos jurídicos de segregação como nos EUA e na África do Sul. Como desdobramento, "hoje, muitos negros não têm um bom emprego e moram na parte menos favorecida da cidade, na verdade os negros não são levados a sério". "São trabalhadores, as pessoas que correm atrás do que querem, aqueles com baixa renda não e que não têm muitos estudos, ou seja, na maioria dos casos pertencem das camadas mais pobres e têm estudos incompletos". "São aqueles com os piores trabalhos pois ainda tem muita gente que tem preconceito" que os "julgam como pobres, passa-fome, sem cultura, sem educação, sem-teto e favelados, mas a maioria dos negros são mais educados do que muitos brancos" sendo uma forma de aceitação social, através da submissão e assimilação. A associação entre raça e classe é tão intensa que conduz a construção de representações sociais (RSs) capazes de ligar os sujeitos com determinadas características de fenótipo a atividades específicas. Portanto, os negros são ligados à classe proletária mas dos trabalhadores braçais, que usam a força física e recebem menor remuneração, sendo esta uma RS muito forte em toda sociedade. No que tange à educação, os problemas negros, como a repetência e a evasão que levam baixa instrução de parte representativa deste grupo, estão relacionados ao racismo existente nos artefatos escolares e nas RSs que conferem aos negros menor intelecto e desequilíbrio moral. A baixa instrução é determinante na presença de negros em atividades de menor remuneração, como pode ser visto nas pesquisas do IPEA, do IBGE e do LEASER, que são incapazes de oferecer a dignidade humana em sua plenitude.

Ideia Central	Expressões-chave dos argumentos de 12 estudantes	DSC 10
Descendência negra	Os negros são descendentes dos povos africanos... pessoas que tem origem africana... quem segue a cultura africana... é aquele que conhece a cultura, aquele que respeita... todo mundo tem um negro na família... então, todos somos negros... praticamente todos têm o seu lado afro-brasileiro... os brasileiros tem sangue crioulo... metade da população brasileira é, por isso existem muitos negros.	Os negros são pessoas que tem origem africana, que são descendentes dos povos africanos e conhecem, respeitam e seguem a cultura africana. Então, todos são negros porque todo mundo tem um negro na família e assim praticamente todos têm o seu lado afro-brasileiro, têm sangue crioulo. Portanto, mais da metade da população brasileira é negra.

Quadro III.10 DSC 10

O quadro 10 apresenta o DSC 10 categorizado como descendência negra. Nele, observamos que a afrodescendência determina quem é negro no Brasil, ou seja, "os negros são pessoas que tem origem africana, que são descendentes dos povos africanos e conhecem,

respeitam e seguem a cultura africana". "Então, todos (os brasileiros) são negros porque todo mundo tem um negro na família e assim praticamente todos têm o seu lado afro-brasileiro, têm sangue crioulo". A despeito da iniciativa de erradicação negra no país, através do branqueamento físico e cultural da população brasileira, as marcas negras ou afroascendentes, estão presentes de forma inconteste em diferentes setores e práticas sociais. O Censo de 2010 revelou que "mais da metade da população brasileira é negra" porque a maior parte dos recenseados se autodeclarou preta e parda. Este fato está relacionado às campanhas de conscientização desenvolvidas pelos movimentos negros, que privilegiaram o (re)conhecimento das nossas origens africanas, o orgulho e a autoestima negra e a denúncia e enfrentamento do racismo. Portanto, a afrodescendência é uma categoria que denota a existência de lugares geográfico, histórico e sociocultural comuns a um grupo social específico: os negros. Como assevera ROCHA (2010), esta categoria traz uma carga simbólica positiva de unidade e orgulho para as pessoas, a despeito de outras categorias frequentemente relacionadas ao negativo, como o negro e o preto. O Estado Brasileiro também tem contribuído para o crescimento da autodeclaração negra através de políticas de identidade baseadas em ações focalizadas neste grupo sociocultural, o que incentiva mais sujeitos a evocarem sua afrodescendência.

Ideia Central	Expressões-chave dos argumentos de 08 estudantes	DSC 11
Vítima do racismo	Eu acho que a maioria dos pretos e pardos estão mal vistos... é visto como coitado é delinqüente... pois isso é racismo... fazer um grupo para acabar com o racismo porque eles se sentem mal por causa do racismo como se eles fossem restos... várias pessoas são negras no Brasil e sofrem discriminação por isso.... são menos instruídos, que sofrem mais preconceitos e etc... sendo muito desprezados por pessoas e tem muitas pessoas que nem chegam perto... ato racista no seu meio de trabalho e isso tem atrapalhado os negros.	A maioria dos pretos e pardos é mal vista, e, por isso, várias pessoas no Brasil sofrem discriminação. Por causa do racismo, eles são menos instruídos e sofrem mais preconceitos e desprezo, e têm muitas pessoas que nem chegam perto. Também, devido ao racismo, são vistos como coitados e delinqüentes, e isso tem atrapalhado os negros no seu meio de trabalho. O racismo tem que acabar.

Quadro III.11 DSC 11

O quadro 11 apresenta o DSC 11 categorizado como vítima de racismo. Nele, percebemos ser negro é sofrer com o racismo porque "a maioria dos pretos e pardos é mal vista, e, por isso, várias pessoas no Brasil sofrem discriminação". "Por causa do racismo, eles [os negros] são menos instruídos e sofrem mais preconceitos e desprezo, e têm muitas pessoas que nem chegam perto". Muitas vezes, são "vistos como coitados e delinqüentes e isso tem atrapalhado os negros no seu meio de trabalho". Todavia, é importante lembrar que o racismo não é apenas um sentimento, na forma de ódio ou aversão. É uma crença na existência de raças superiores e inferiores que ganha forma com a ideologia e se naturaliza

com a cultura. O negro sofreu e sofre com o racismo, este fato se materializa no cotidiano injusto visto que a pobreza, a baixa instrução e a indigência têm cor (raça). No Brasil, “o racismo é um crime perfeito”, como assevera MUNANGA (2009), porque consegue imputar a culpa da violência em quem a sofre. Seria o negro realmente uma vítima do racismo? O negro interage com o racismo, contudo, a força das RSs faz com que parte deste segmento social acredite em sua suposta inferioridade. Por isso, muitos negros são tão ou mais racistas que pessoas de outros grupos raciais. O racismo anti-negro é um marcador das relações socioculturais construídas no Brasil que formatou a sociedade e prescreveu o seu lugar social. “O racismo tem que acabar” visto que esta prática é contrária aos princípios humanitários, que deveriam permear as relações sociais, capazes de construir uma outra realidade, mais justa e solidária.

III.2.1.1.4 Condições Sociais e Econômicas da População Negra

Dando continuidade, asseveramos que pesquisas baseadas nos dados do IBGE mostram que, apesar das recentes melhorias, a população negra brasileira ainda tem indicadores sociais precários no que diz respeito à renda, escolaridade e saúde, interferindo no Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) deste grupo. Sendo assim, perguntamos como os sujeitos partícipes explicavam este fato. Dos partícipes, 61 (sessenta e um) responderam, enquanto que 22 (vinte dois) nada responderam ou as suas respostas não proporcionaram a construção de DSCs. As respostas dos 61 sujeitos proporcionaram a construção de 2 DSCs, expostas nos quadros 12 e 13.

Ideia Central	Expressões-chave dos argumentos de 43 estudantes	DSC 12
Desdobramento do racismo	Eu acho que por serem negros eles perdem muita coisa... não têm oportunidades... são discriminados, pela cor da pele coisa que não deveria acontecer já que no Brasil a diversidade é absurdamente grande... as pessoas ficam um pouco receosas perto de um negro. Já acham que vão roubar ou fazer alguma coisa ruim... oportunidades... precisam disso... precisam de confiança também para mostrar que são bons e capazes... em pleno século 21 tem gente que é racista... acontece em escolas, hospitais, etc, isso acontece geralmente com pessoas da raça negra... é verdade, tem gente que por ser negro é difícil arrumar um emprego... deveríamos lutar mais para os nossos direitos, como um ser humano... as pessoas os subestimam por sua cor... o negro que principalmente mora em favela é visto pelos nobres como um	Por serem negros, eles perdem muita coisa e não têm oportunidades. Eles são discriminados pela cor da pele, coisa que não deveria acontecer já que no Brasil a diversidade é absurdamente grande. Mas as pessoas ficam um pouco receosas perto de um negro já acham que vão roubar ou fazer alguma coisa ruim. Em pleno século 21, tem gente que é racista nas escolas, hospitais, etc, e isso acontece geralmente com pessoas da raça negra. É verdade, tem gente que por ser negra tem dificuldade de arrumar um emprego porque as pessoas a subestimam por sua cor, e acha que ela mora em favela sendo visto pelos nobres como um nada. Os negros precisam de oportunidades e de confiança para mostrar que também são bons e capazes porque parte da população negra vive na pobreza, esquecida pelo governo, e ainda sofre humilhação e preconceito. O racismo deve acabar porque isso afeta no

	nada... o governo esqueceu muito as pessoas negras por isso que é tudo precário eles ainda sofre humilhação e preconceito... população negra vive na pobreza. o racismo deve acabar... isso afeta no desenvolvimento do nosso país.	desenvolvimento do nosso país, porém, como seres humanos, todos devem lutar mais por direitos.

Quadro III.12 DSC 12

O quadro 12 apresenta o DSC 12 categorizado como desdobramento do racismo. Nele, notamos que na construção do quadro de desigualdade social brasileiro a raça foi proeminente tributária visto que “por serem negros, eles perdem muita coisa e não tem oportunidades”. Portanto, o racismo, que se manifesta a partir da categoria raça, edificou barreiras simbólicas e materiais que dificultaram o acesso dos negros aos bens imprescindíveis ao seu desenvolvimento socioeconômico, emocional e perceptivo. Os negros “são discriminados pela cor da pele, coisa que não deveria acontecer já que no Brasil a diversidade é absurdamente grande”, ou seja, o racismo anti-negro manifesta-se no cotidiano das pessoas e a cor da pele é altamente prescritiva. “Em pleno século 21, tem gente que é racista nas escolas, hospitais, etc, e isso acontece geralmente com pessoas da raça negra”, fato que não é assumido francamente porque não é elegante ou de boa educação e é crime inafiançável, e cria um país racista sem racistas. Ainda hoje, “as pessoas ficam um pouco receosas perto de um negro já acham que vão roubar ou fazer alguma coisa ruim” porque consideram o negro moralmente inferior. Esta ideia cria obstáculos ao negro. “É verdade, tem gente que por ser negra tem dificuldade de arrumar um emprego porque as pessoas a subestimam por sua cor, e acha que ela mora em favela sendo visto pelos nobres como um nada”, e têm sua condição humana aviltada com expressões que a posiciona como animal ou coisa. Mas, “os negros precisam de oportunidades e de confiança para mostrar que também são bons e capazes porque parte da população negra vive na pobreza, esquecida pelo governo, e ainda sofre humilhação e preconceito”. Nesta perspectiva, as políticas públicas de promoção de inclusão social e da democratização são imprescindíveis para o exercício da cidadania, mesmo no plano formal. “O racismo deve acabar porque isso afeta no desenvolvimento do nosso país, porém, como seres humanos, todos devem lutar mais por direitos” visto que o racismo não é apenas um problema do negro, e sim de toda sociedade que se quer mais justa, inclusiva e solidária.

Ideia Central	Expressões-chave dos argumentos de 18 estudantes	DSC 13
Desdobramento da desigualdade social	Mesmo assim o bolsa família não dá para sustentar tanto a vida das pessoas negras do nosso país... muitos não têm condições de ir as melhores hospitais, por não receberem bem, e de ter as melhores escolas... acho legal por um lado é ruim por outro porque nem todos estão sendo ajudados... não é só os negros que sofrem pela sua qualidade	Muitas pessoas têm uma qualidade de vida estável, mas ainda há muitas pessoas, não só negras, que precisam de ajuda e sofrem com sua baixa renda, porém o bolsa família não dá para sustentar tanto a vida das pessoas do nosso país. Por um lado, a ajuda do governo é legal, mas ruim por outro porque nem todos estão sendo ajudados.

	de vida, ou seja, sua renda baixa... muitas pessoas têm uma qualidade de vida estável, mas ainda há muitas pessoas que precisam de ajuda... já melhorou bastante, mas ainda tem muita coisa faltando e pela metade que deve ser feito.	Já melhorou bastante, mas ainda tem muita coisa faltando ou pela metade e que deve ser feito porque muitos não têm condições de ir aos melhores hospitais, por não receberem bem, e de ter as melhores escolas. Educação e saúde são serviços muito importantes para todos, sendo eles importantes no índice de desenvolvimento humano.

Quadro III.13 DSC 13

O quadro 13 apresenta o DSC 13 categorizado como desdobramento da desigualdade social. Nele, percebemos que a desigualdade é um problema social e não racial visto que "ainda há muitas pessoas, não só negras, que precisam de ajuda e sofrem com sua baixa renda, porém o bolsa família não dá para sustentar tanto a vida das pessoas do nosso país". O Bolsa Família é um programa federal de transferência de renda concedido às famílias em situação de pobreza ou de extrema pobreza. "Por um lado, a ajuda do governo é legal, mas ruim por outro porque nem todos estão sendo ajudados". Devido às políticas sociais, que não podem ser entendidas desconectadas do novo processo de acumulação capitalista, a situação no Brasil "já melhorou bastante, mas ainda tem muita coisa faltando ou pela metade e que deve ser feito porque muitos não têm condições de ir aos melhores hospitais, por não receberem bem, e de ter as melhores escolas". Portanto, o Estado Brasileiro deve investir mais recursos na educação e na saúde porque "são serviços muito importantes para todos, sendo eles importantes no índice de desenvolvimento humano". De fato, devido a sua natureza, o Estado deve priorizar políticas universalistas, que de qualquer modo também atingem os negros, na maioria, pobres. Porém, ponderando que o racismo é transversal nas relações sociais, entendemos que as políticas focalizadas no grupo sociocultural negro são imprescindíveis para o seu desenvolvimento humano. Na nossa percepção, as políticas sociais universalistas e focalizadas efetivadas pelo Estado podem ser concomitantes e, portanto, umas não excluem as outras no contexto que procura promover mudanças no padrão socioeconômico brasileiro.

III.2.1.1.5 Melhoria da Situação da População Negra nos Últimos Anos

Depois atestamos que, nos últimos anos, o número de negros nas universidades, nos meios de comunicação (televisão) e em determinados setores do mercado de trabalho, aumentou, consideravelmente, mas ainda é pequeno diante do percentual de negros no conjunto da população brasileira. Perguntamos como os sujeitos partícipes explicavam este fato. Dos partícipes, 35 (trinta e cinco) responderam, enquanto que 48 (quarenta e oito) nada responderam ou as suas respostas não proporcionaram a construção de DSCs. As respostas dos 35 sujeitos propiciaram a construção de 2 DSCs, expostos nos quadros 14 e 15.

Ideia Central	Expressões-chave dos argumentos de 23 estudantes	DSC 14
Consciência e luta negra	Nesses últimos anos, os negros correram atrás de seus direitos, mas muito mais precisa ser feito. Depois de muitas coisas terem acontecido nos nossos antepassados... não podemos ficar parados... os negros estão mais se expondo e também estão sendo mais respeitados por algumas pessoas... as pessoas são obrigadas a aceitar os negros... a maioria está conseguindo terminar o estudo e fazer faculdades, mas mesmo assim não são muitos. Eles têm aumentado sua capacidade de ensino isso ajuda eles no mercado de trabalho. Porque muitos negros estão vencendo a barreira do preconceito... estão conquistando os seus lugares mas ainda tem muito o que fazer. Porque algumas barreiras raciais estão sendo quebradas mais ainda falta muito para total respeito... Por eles estarem correndo atrás, e hoje em dia tem muitos cursos públicos com bolsas para universidade... é muito bom que aumentou mas mesmo assim penso eu que precisa negros mais e mais oportunidades... mas nem todos têm a mesma sorte.	Depois de muitas coisas terem acontecido com os negros, nesses últimos anos, eles não estão parados e correram atrás de seus direitos, mas muito mais precisa ser feito. Os negros estão se expondo mais e também estão sendo mais respeitados por algumas pessoas que são obrigadas a aceitá-los. Alguns negros estão vencendo a barreira do preconceito e conseguindo terminar o estudo e fazer faculdades, mas mesmo assim não são muitos, com isto eles têm aumentado sua capacidade de ensino ajudando-os no mercado de trabalho. Eles estão conquistando os seus lugares porque algumas barreiras raciais estão sendo quebradas, mas ainda falta muito para o total respeito. Estão aproveitando as oportunidades visto que hoje em dia tem muitos cursos públicos e bolsas para universidade, mas nem todos têm a mesma sorte, por isso, é bom aumentar mais e mais as oportunidades para os negros.

Quadro III.14 DSC 14

O quadro 14 apresenta o DSC 14 categorizado como consciência e luta negra. Nele, observamos a proatividade negra na perspectiva de transformar sua realidade social. Este fato pode ser visto porque “depois de muitas coisas terem acontecido com os negros, nesses últimos anos, eles não estão parados e correram atrás de seus direitos, mas muito mais precisa ser feito”. “Os negros estão se expondo mais e também estão sendo mais respeitados por algumas pessoas que são obrigadas a aceitá-los” devido a uma outra postura, que é mais agressiva em prol de seus direitos e interesses. Esta outra postura cria resistência nos grupos secularmente privilegiados em diferentes setores sociais, que não querem perder regalias. “Alguns negros estão vencendo a barreira do preconceito e conseguindo terminar o estudo e fazer faculdades, mas mesmo assim não são muitos, com isto eles têm aumentado sua capacidade de ensino ajudando-os no mercado de trabalho”. Estas mudanças estão acontecendo porque eles “estão aproveitando as oportunidades visto que hoje em dia tem muitos cursos públicos e bolsas para universidade, mas nem todos têm a mesma sorte, por isso, é bom aumentar mais e mais as oportunidades para os negros”. As políticas de reserva de vagas, como as cotas, e de incentivo, como o Programa Universidade para Todos (ProUni) que concede bolsas de estudo em instituições particulares, ampliaram as oportunidades do negro entrar no ensino superior, assim promovendo a qualificação da sua mão de obra e a possibilidade de obter maiores salários. No entanto, apesar do aumento da conscientização e

luta negra, nem todos despertaram para este fato devido às armadilhas sistêmicas que naturalizam a distância entre os negros e as universidades[27] e reafirmam, a todo momento, seu lugar social. Mas, ainda hoje, os negros que chegam à universidade pelas políticas de acesso ao ensino superior carecem de políticas de permanência (moradia, alimentação, aquisição de material,...) visto que as previsões sombrias de queda na qualidade de ensino não se confirmaram.

Ideia Central	Expressões-chave dos argumentos de 12 estudantes	DSC 15
Transformação no comportamento da população	As pessoas estão amadurecendo e deixando de ser racistas e dando oportunidade para os negros... muitas pessoas estão vendo o negro de outra maneira... antigamente, os brancos tinham muito preconceito como os negros mas hoje em dia não há tanto preconceito como antigamente... se alguém, tipo o prefeito, deputado, etc, difamar algum negro sabe que vai ter fortes consequências, e prefere manter seu preconceito para ele mesmo... ninguém é melhor do que ninguém pois todos nós somos de carne morta... todos nós devemos lembrar que quando morremos iremos pro mesmo lugar e não terão divisão, onde vai ficar os brancos, os pretos, os pardos, etc.	Antigamente, os brancos tinham muito preconceito como os negros, porém as pessoas estão amadurecendo e deixando de ser racistas e dando oportunidade para os negros, estão vendo o negro de outra maneira. Isso é uma questão de educação certa, direcionamento dos pais e foco naquilo que é importante. Hoje, se alguém (tipo o prefeito, deputado, etc) difamar algum negro sabe que vai ter fortes consequências, e prefere manter seu preconceito para ele mesmo. As pessoas deveriam se lembrar que quando morrerem irão pro mesmo lugar e lá não haverá divisão para mostrar onde ficarão brancos, pretos, pardos, etc.

Quadro III.15 DSC 15

O quadro 15 apresenta o DSC 15 categorizado como transformação no comportamento da população. Nele, notamos a construção de uma outra situação social através da redução de práticas antissociais porque “as pessoas estão amadurecendo e deixando de ser racistas e dando oportunidade para os negros, estão vendo o negro de outra maneira”. De fato, a luta antirracista ajudou a modificar o comportamento das pessoas pois ,“antigamente, os brancos tinham muito preconceito como os negros”. Os movimentos sociais negros, organismos internacionais, o Estado Brasileiro e parte dos intelectuais acadêmicos, operaram na denúncia, no combate e na desconstrução do racismo anti-negro. E todos têm responsabilidade na luta antirracista, sendo isso é uma questão de educação certa, direcionamento dos pais e foco naquilo que é importante” para o convívio social. Além da educação, o jurídico é aproveitado como instrumento de enfrentamento ao racismo, tanto que “hoje, se alguém (tipo o prefeito, deputado, etc) difamar algum negro sabe que vai ter fortes consequências, e prefere manter seu preconceito para ele mesmo”. Na Constituição Federal vigente o racismo é crime inafiançável mas, como a lei penal permite múltiplas manobras, os casos de racismo são classificados como injúria racial, tipo de crime em que as penalidades são mais brandas. Isto

[27] A distância entre negros e as universidades pode ser notada no caso em que eles não são os maiores consumidores dos serviços prestados pelas instituições de ensino superior, entretanto, nelas, muitos negros são trabalhadores braçais, em funções de baixo prestígio social.

tem também possibilitado que setores sociais conservadores e reacionários exponham suas ideias e práticas antissociais, sendo o racismo uma delas. Todavia, “as pessoas deveriam se lembrar que quando morrerem irão pro mesmo lugar e lá não haverá divisão para mostrar onde ficarão brancos, pretos, pardos, etc”, ou seja, onde todos são iguais.

III.2.1.1.6 Conclusões do Discurso do Sujeito Coletivo

Os 15 DSCs, construídos das argumentações de um grupo de estudantes do 9° ano do ensino fundamental de uma escola municipal localizada na periferia carioca, nos permitem algumas percepções sobre as relações étnico-raciais edificadas no país através das representações sociais (RSs). As RSs são dialógicas e polifônicas, e recebe influência da linguagem, da cultura e ida deologia. Notamos que elas não estão dadas visto que RSs do negro (sua história e cultura), que orientam estas relações, estão em processo de transformação devido ao surgimento e/ou ao fortalecimento de outras RSs que disputam com as RSs pretéritas, altamente influenciadas pelo racismo, no senso comum. Este processo é mais dinâmico nos casos das estruturas periféricas e menos dinâmico nos casos das estruturas centrais das RSs. As tensões são inerentes ao processo de transformação das RSs, com avanços e recuos, porque ele envolve relações socioculturais secularmente assimétricas.

Mas, percebemos que o processo de transformação nas RSs alusivas ao negro, que aqui é investigado em um grupo de jovens já especificado, resulta da combinação de vários fatores, intra e extra escolares, sendo a Lei N° 10639/03 um fator tributário no referido processo dentro da escola, principalmente em sala de aula. Nada que desqualifique a Lei. Contudo, observamos que os estudantes ficam, no máximo, 4 horas e 30 minutos neste ambiente escolar durante 5 dias, totalizando 22 horas e 30 minutos por semana[28]. Nas 19 horas e 30 minutos restantes nos 5 dias, totalizando 97 horas e 30 minutos por semana, e nos 2 dias do final de semana (48 horas), os sujeitos estão fora da escola recebendo diferentes estímulos. Em outras palavras, durante 145 horas e 30 minutos por semana os sujeitos recebem uma carga de estímulos diferentes as práticas pedagógicas da escola. Este fato não pode ser menosprezado ou desprezado no processo objetivo e subjetivo proposto pela Lei. Junta-se a isto o fato de que, nesta escola, seu o processo de efetivação Lei está incompleto. Em outras palavras, percebemos que os sujeitos não recebem as propostas pedagógicas da Lei nem quantitativamente, nem qualitativamente, sendo o segundo mais importante que o primeiro. Mesmo com os problemas aqui apontados no seu processo de efetivação na escola KOSMOS, ela é uma ferramenta, que combinada a outras, proporciona transformações nas RSs pretéritas alusivas ao negro.

Nesta perspectiva, observamos uma maior aceitação do ensino das temáticas negras, africanas e afro-brasileiras, no currículo escolar como forma de conhecer nossas origens,

[28] Os estudantes que participam do projeto Mais Escola ficam por tempo maior na escola em oficinas, que como não estão conectadas a um projeto para a escola.

aumentar o conteúdo trabalhado e combater o racismo. Considerando que em épocas pretéritas estas temáticas não eram tidas como importantes sendo menosprezadas ou desprezadas e, ainda hoje, enfrentam resistências, o que se reflete no DSC 4, os DSCs 1, 2 e 3 desvelam mudanças nas RSs quanto ao trato das temáticas negras em sala de aula.

No que tange às temáticas negras que ficaram no imaginário individual e coletivo no processo educativo, a escravidão é a mais citada, como mostra o DSC 5. Apesar da relação artificial entre o negro e a escravidão no senso comum, esta relação de trabalho faz parte da memória negra, todavia, é importante debater sobre ela e demonstrar as estratégias de enfrentamento desenvolvidas pelos negros. O estudo mais cuidadoso, reflexivo e crítico com a proposta da Lei N° 10639/03 permite a dilatação de conhecimentos alusivos aos negros, inclusive acerca da escravidão, fato que vem acontecendo, ainda de modo tímido, propiciando a valorização das temáticas negras e o fortalecimento de um ideário antirracista, expostos no DSC 7. Porém, ainda há descaso e distorção no trato com tais temáticas, como pode ser visto no DSC 6, que resultam de equívocos das práticas pedagógicas hegemômicas.

No que se refere a ser negro, notamos que a cor da pele ainda é importante, como está no DSC 8, mas que outros marcadores, como a classe social e o grau de instrução que está no DSC 9, a afrodescendência que está no DSC 10 e a vítima de racismo que está no DSC 11, concorrem para prescrever quem é negro no Brasil. Portanto, as RSs sobre o negro no senso comum não estão apenas baseadas na cor da pele, mobilizando outros marcadores sociais que estão imbricados.

Sobre as condições sociais e econômicas da população negra, observamos que ainda é forte no senso comum a ideia de que o problema do Brasil é social e não racial, como pode ser visto no DSC 12. Contudo, quando lemos as pesquisas sociais e econômicas veiculadas por órgãos de grande credibilidade (IBGE, IPEA, DIEESE e LEASER), percebemos que a pobreza e a exclusão social possuem cor/raça e gênero. Portanto, a raça é um marcador social que define maior ou menor acesso aos bens materiais e imateriais imprescindíveis a dignidade humana. No entanto, a ideia de que no Brasil existe um grave problema racial ganhou força, como pode ser visto no DSC 13, mostrando mudança nesta RS. As atuações dos movimentos sociais negros, de parte de intelectuais da academia e do Estado Brasileiro, foram prescritivas neste processo. A Lei, que é uma ferramenta político-pedagógica promulgada pelo Estado, também é tributária visto que debate as temáticas negras.

No que diz respeito à melhoria da situação da população negra nos últimos anos, percebemos a força da RS da luta e consciência negra, evidenciada no DSC 14. Ela mostra a proatividade negra na conquista de direitos em prol de uma outra realidade social. Ela resulta da combinação de um conjunto de fatores, entre eles, a atuação dos MNs. Contudo, a outra RS, exposta no DSC 15, mostra as transformações no comportamento humano nas quais os sujeitos estão erradicando práticas racistas. As campanhas de conscientização veiculadas na

mídia, por entidades representativas dos negros, por entidades defensoras dos direitos humanos, entre outras, e a ameaça de punição determinada em lei, contribuíram para algumas mudanças nas relações sociais. Entretanto, os recentes casos explícitos de racismo em diferentes setores sociais[29], se confronta com esta RS. Ponderamos que estas transformações estão ocorrendo mas que elas também levantam resistências de movimentos conservadores e reacionários interessados em manter seus privilégios em um sociedade desigual e injusta. O trabalho com a Lei também têm contribuído para promover a transformação social.

III.2.1.2 Uso das Imagens Para Expressar as Visões Sobre os Negros

Além da ancoragem, as RSs podem ser estudadas pela objetivação é uma ferramenta de análise das imagens que os sujeitos constroem sobre os fenômenos. As imagens são construídas a partir de ideias que os sujeitos adquirem nos processos sociais. Desse modo, as imagens materializam as ideias que os sujeitos adquirem sobre as coisas do mundo. Portanto, a sua análise nos permite inferir sobre diferentes aspectos dos fenômenos estudados. Nesta perspectiva, no final do questionário pedimos para que os estudantes partícipes da pesquisa desenhassem qualquer fato ou coisa que pudessem relacionas com a população, história e cultura negra. Também pedimos para que cada sujeito elaborasse um título para o seu desenho para facilitar o entendimento. O título também é uma forma de analisar que RSs fundam os desenhos elaborados pelos sujeitos, sendo ele muito importante para interpretação proposta nesta parte da pesquisa.

Dos 83 estudantes partícipes, 78 (setenta e oito) fizeram esta atividade: 27 (vinte e sete) na turma 1904, 35 (trinta e cinco) na turma 1905 e 16 (dezesseis) na turma 1906. Apenas 5 (cinco) deixaram de fazer esta atividade. Os desenhos foram categorizados em dois tipos:

1) representações positivas, quando as construções imagéticas evidenciaram valores culturais negros em torno dos quais a autoestima e as identidades negras poderiam ser edificadas para corroborar nos projetos de luta política deste grupo, aquelas que mostram o negro em situações e posições sociais de destaque ou ainda aquelas que denunciam e enfrentam o racismo;

2) representações negativas, quando as construções imagéticas reforçaram estereótipos e estigmatizações sobre a história, a cultura e a população negra.

Desse modo, acreditamos que as representações positivas resultam das mudanças no imaginário individual e coletivo sobre aspectos negros devido à atuação dos movimentos antirracistas, dentro e fora da escola. Contudo, algumas dessas mudanças podem ser questionadas porque se fundam em conquistas individuais ou podem servir para os grupos dominantes como forma de manter a desigualdade e o contrato social. Já as representações

[29] Como exemplo, citamos no futebol, esporte de preferência nacional no qual muitos negros se destacam dentro do campo mas que a presença é rarefeita nas funções de prestígio extra campo, o caso do goleiro do Santos chamado de macaco no estádio do Grêmio por parte de seus torcedores.

negativas mostram a persistência do ideário racista, que orienta ações que impedem o verdadeiro exercício da cidadania à parcela da população negra.

As imagens estão identificadas pelo título e ao lado delas as informações dos sujeitos que as desenhou: número do questionário, iniciais do nome do sujeito e idade.

III.2.1.2.1 Imagens como Representações Positivas

Ratificando, no final do questionário pedimos para que os sujeitos elaborassem desenhos alusivos ao negro, sua história e cultura, que, no processo de análise categorizamos como representações positivas ou negativas. Aqui, ponderamos que as representações positivas desvelam um outro olhar acerca do negro. Assim, categorizamos 44 (quarenta e quatro) imagens como representações positivas e as organizamos em 5 temas de acordo com o conteúdo de cada um:

III.2.1.2.1.1 Aspectos físicos da população negra

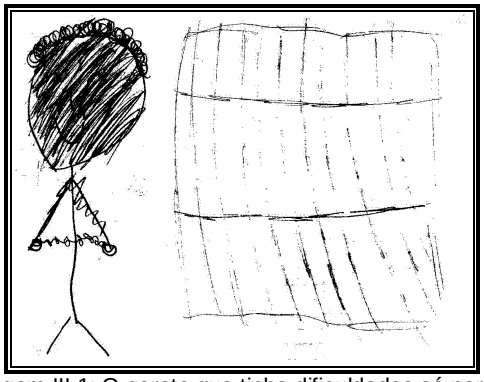


Imagem III.1: O garoto que tinha dificuldades só por ser negro! - 12MR14 (1904)

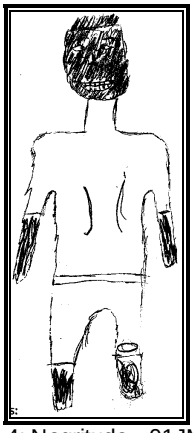


Imagem III.4: Negritude - 01JM14 (1905)



Imagem III.2: Liberdade de escolhas - 17BD14 (1905)

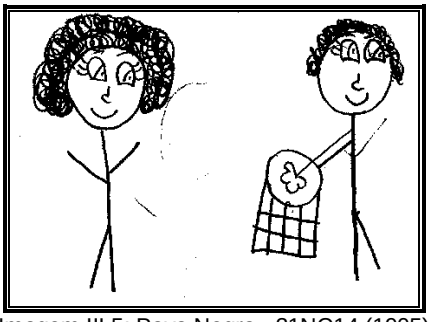


Imagem III.5: Povo Negro - 31NC14 (1905)



Imagem III.3: Livres para sempre! - 19AB14 (1905)

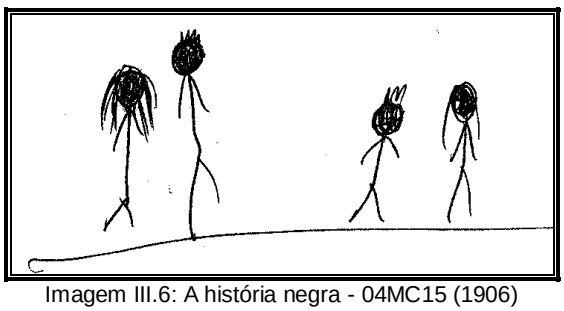


Imagem III.6: A história negra - 04MC15 (1906)

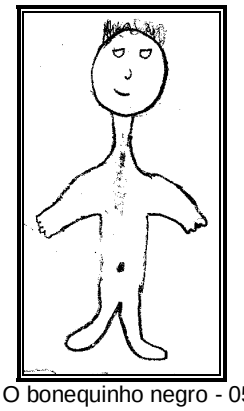


Imagem III.7: O bonequinho negro - 05LP15 (1906)



Imagem III.9: Os pretos - 13MV15 (1906)

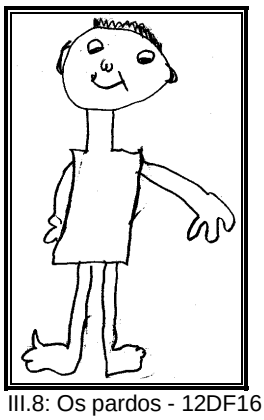


Imagem III.8: Os pardos - 12DF16 (1906)

Das imagens categorizadas como representações positivas, 09 (nove) se enquadram no tema aspectos físicos da população negra. Nelas, notamos o aproveitamento de diferentes marcadores corpóreos, com destaque para a cor (pigmentação) da pele e o cabelo crespo (só na imagem 06 ele aparece alisado), para demonstrar quem é negro. Nelas, percebemos o predomínio de fisionomias alegres e descontraídas dos negros e negras em variadas situações expressando a sua autoestima, exceto na imagem 03 onde a conquista e manutenção da liberdade é tratada com seriedade. As campanhas de conscientização dos MNs e a Lei operam de forma positiva na construção das RSs que fundam os desenhos.

III.2.1.2.1.2 Aspectos culturais

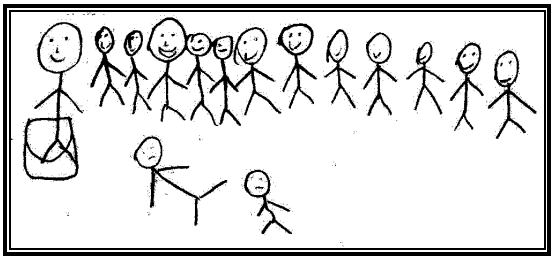


Imagem III.10: Capoeira - 18BM14 (1904)

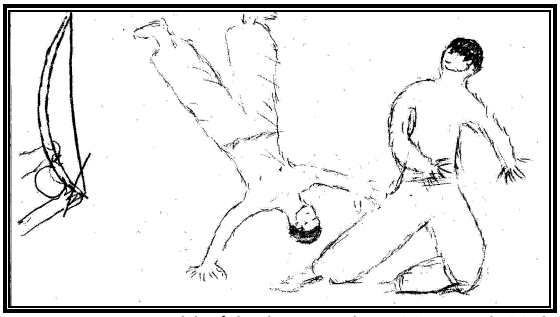


Imagem III.11: A história da capoeira - 09DA14 (1905)

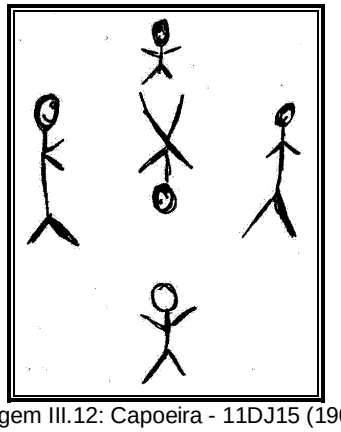


Imagem III.12: Capoeira - 11DJ15 (1905)

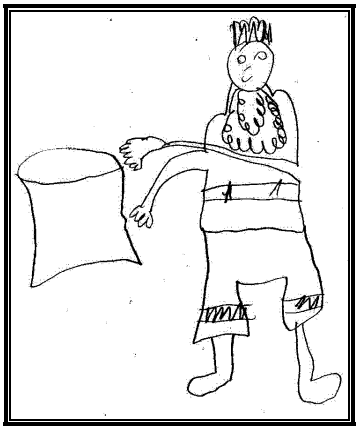


Imagem III.13: Capoeira - 16IS16 (1905)



Imagem III.14: Capoeira - 20MC14 (1905)

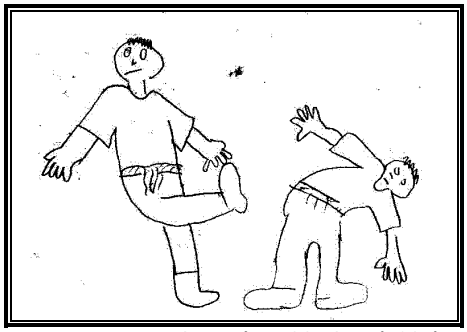


Imagem III.15: Capoeira - 32VC15 (1905)

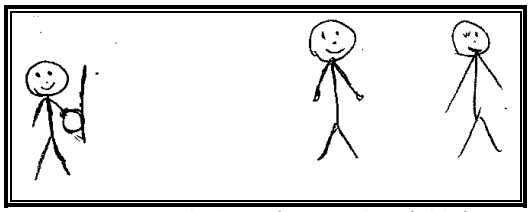


Imagem III.16: Capoeira - 15LS14 (1905)

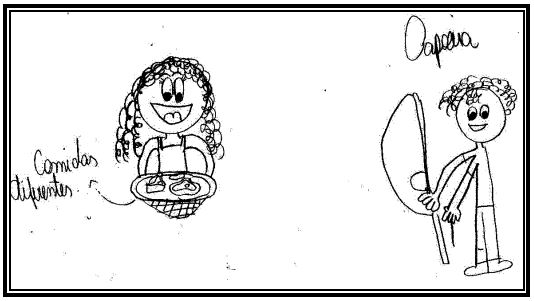


Imagem III.17: A cultura dos negros - 24AC16 (1905)

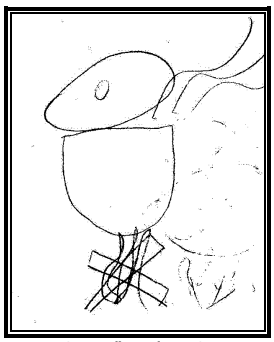


Imagem III.18: Feijoada - 05JL14 (1905)

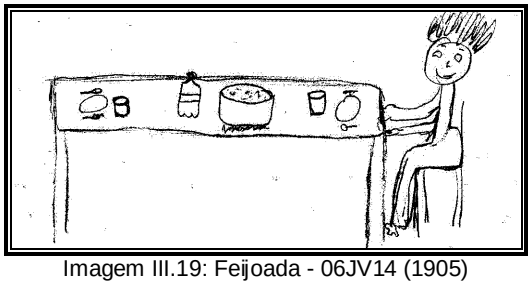


Imagem III.19: Feijoada - 06JV14 (1905)

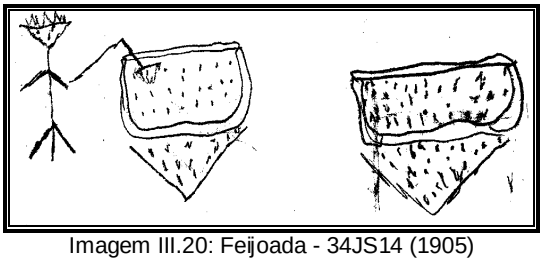


Imagem III.20: Feijoada - 34JS14 (1905)

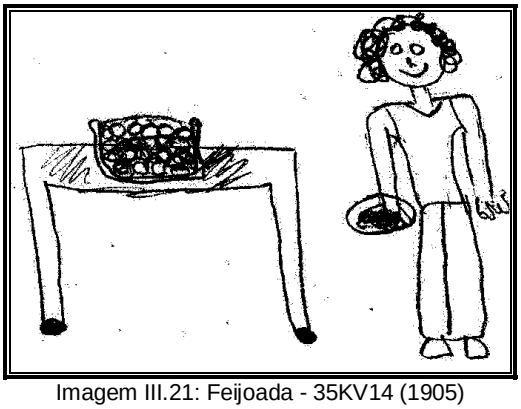


Imagem III.21: Feijoada - 35KV14 (1905)

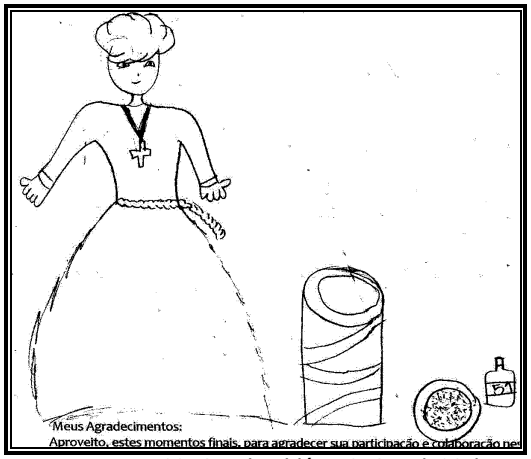


Imagem III.23: Candomblé - 12JC14 (1905)

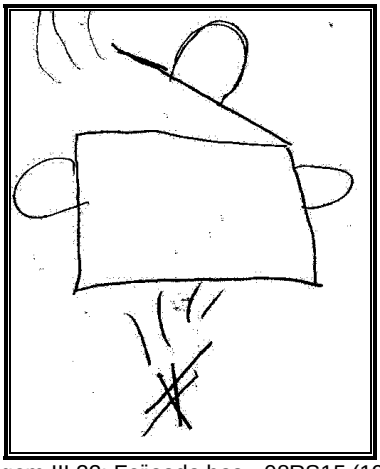


Imagem III.22: Feijoada boa - 08RS15 (1905)

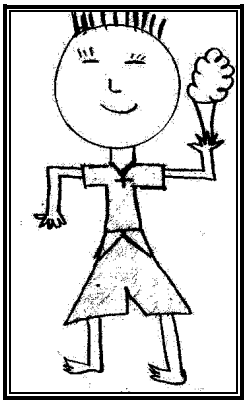


Imagem III.24: O homem dançando - 22CS14 (1904)

Das imagens categorizadas como representações positivas, 15 (quinze) se enquadram no tema aspectos culturais da população negra. Nelas, observamos que 6 (seis) imagens se referem a capoeira (imagens 10, 11, 12, 13, 14, 15 e 16), 5 (cinco) a feijoada (imagens 18, 19, 20, 21 e 22), 1 (uma) a capoeira e as comidas diferentes (imagem 17), 1 (uma) a religião (imagem 23) e 1 (uma) a dança (imagem 24). As imagens sobre a capoeira mostram os negros em movimentos característicos deste jogo que mistura dança e luta. Já as imagens sobre a feijoada evidenciam as panelas onde ocorre o seu preparo. A imagem sobre a religião, intitulada “Candomblé”, mostra uma negra vestida com trajes típicos dos cultos de matrizes africanas ao lado de utensílios aproveitados no ritual, como uma garrafa de cachaça. O candomblé, que é uma religião criada no Brasil, é marcado pelo sincretismo, o que pode ser visto pelo terço no pescoço da praticante (candomblecista). A imagem sobre a dança mostra um negro, muito feliz, em movimentos de expressão corporal e artística. As campanhas de conscientização dos MNs, a mídia e a Lei operam de forma positiva na construção das RSs que fundam os desenhos.

III.2.1.2.1.3 Situação da população negra e a questão do trabalho

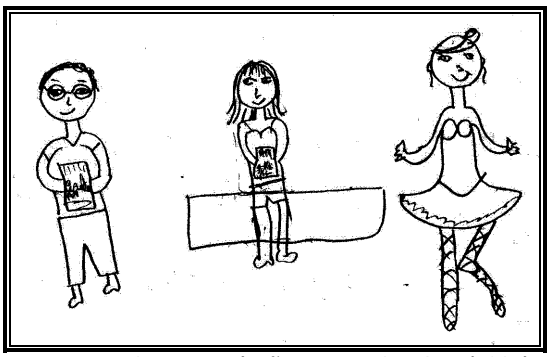


Imagem III.25: A população negra - 04RS14 (1904)

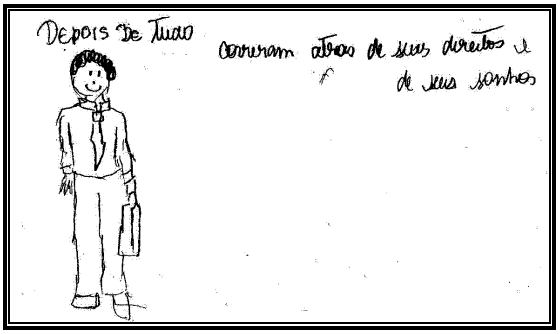


Imagem III.27: A evolução - 18JS14 (1905)

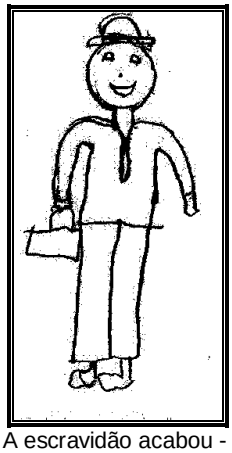


Imagem III.26: A escravidão acabou - 10TV14 (1905)

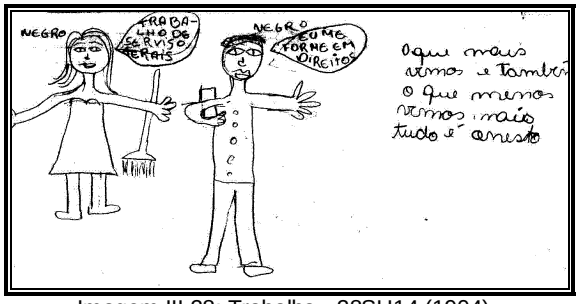


Imagem III.28: Trabalho - 28SH14 (1904)



Imagem III.29: O negro jogando lixo no lixo - 03KL14 (1905)

Das imagens categorizadas como representações positivas, 5 (cinco) se enquadram no tema situação da população negra e a questão do trabalho. Nelas, notamos o negro em diferentes situações nada constrangedoras, evidenciando um prestígio social conquistado. Na imagem 25, um negro e uma negra têm um livro nas mãos e a uma negra está vestida para dançar. Na imagem 26, o homem está vestido e com gravata e uma pasta na mão esquerda. Na imagem 27, intitulada “A evolução”, o negro está vestido e com chapéu e uma pasta na mão direita. Neste desenho, onde denotamos uma superação, tem a seguinte frase: “Depois de tudo correram atrás de seus direitos e seus sonhos”. Na imagem 28, duas pessoas negras exercem funções diferentes: a mulher trabalha em serviços gerais e o homem é advogado. Neste desenho, tem a seguinte frase: “O que mais vemos e o que menos vemos. Mais tudo é onesto[30]”. Ele nos revela a percepção para a maior presença negra (mulheres) em funções de menor prestígio e a menor presença negra (homens) em funções de maior prestígio, atravessada pela questão de gênero. Também reforça a ideia de que todo trabalho honesto é

[30] Preservamos a expressão escrita da estudante.

digno. Na imagem 28, o rapaz negro faz a ação correta. Considerando que por causa do racismo espera-se que o negro faça ações erradas, o simples fato de jogar o lixo no devido lugar já denota uma mudança na percepção sobre o negro. Mais uma vez, não podemos deixar de citar as campanhas de conscientização dos MNs, a mídia e a Lei operam de forma positiva na construção das RSs que fundam os desenhos.

III.2.1.2.1.4 Personalidades

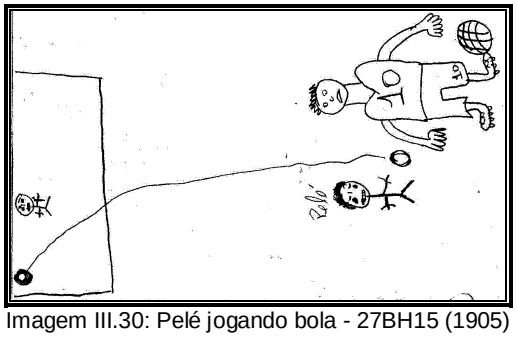


Imagem III.30: Pelé jogando bola - 27BH15 (1905)



Imagem III.31: O rei Pelé - 08G14 (1906)

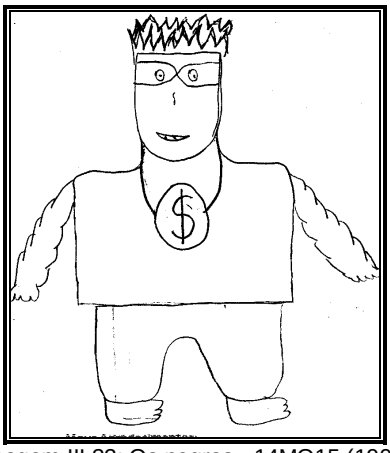


Imagem III.32: Os negros - 14MO15 (1906)

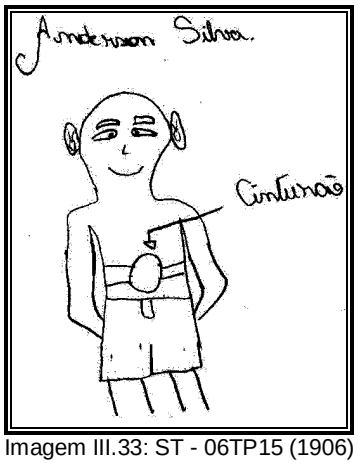


Imagem III.33: ST - 06TP15 (1906)

Das imagens categorizadas como representações positivas, 4 (quatro) se enquadram no tema personalidades negras. Nelas, observamos Pelé (imagens 30 e 31), um cantor de *hip-hop* (imagem 32) e Anderson Silva, ex-campeão de artes marciais mistas pela principal organização gestora do evento. Estas personalidades têm fãs em todo mundo, em diferentes grupos socioculturais, e influenciam em seus gostos e atitudes. Também aqui, as campanhas de conscientização dos MNs, a Lei e principalmente a mídia operam de forma positiva na construção das RSs que fundam os desenhos.

III.2.1.2.1.5 Combate ao racismo



Imagem III.34: Sem racismo - 29LF13 (1904)

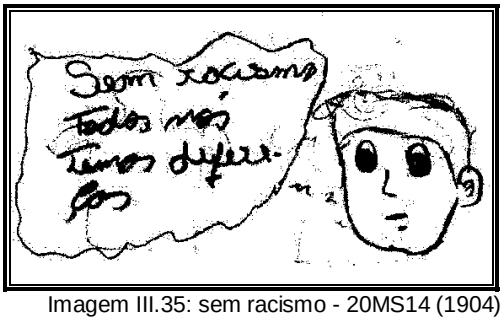
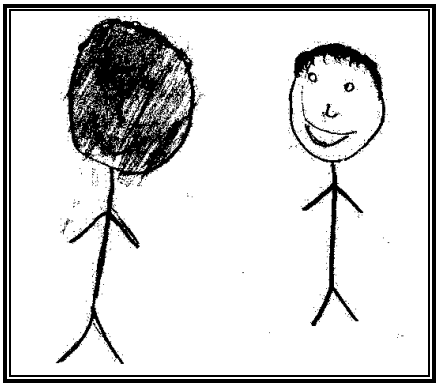


Imagem III.35: sem racismo - 20MS14 (1904)



Imagem III.36: Juntos contra o racismo - 03LA14 (1904)


Imagem III.37: Sem racismo - 06FS14 (1904)

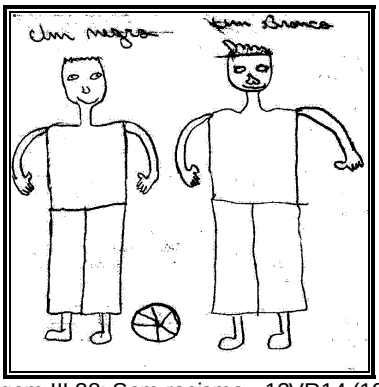


Imagem III.38: Sem racismo - 13VR14 (1904)



Imagem III.39: A cultura negra - 05RB14 (1904)

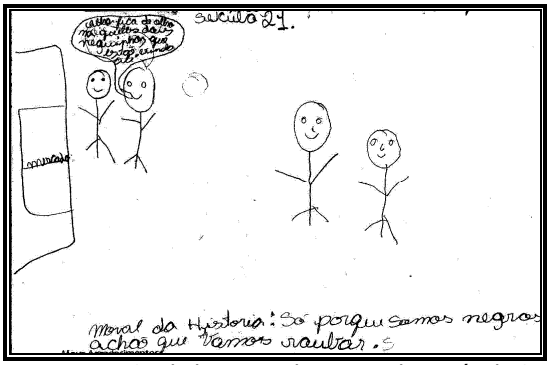


Imagem III.40: Ainda tem racismo em pleno século 21 - 03GB15 (1906)

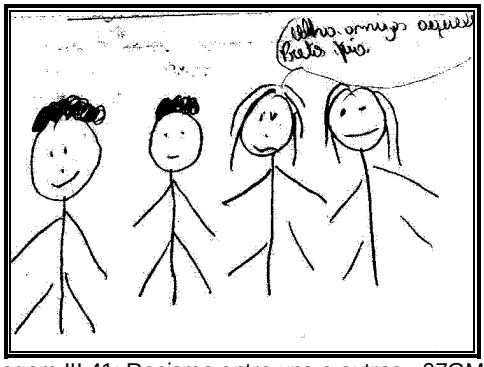


Imagem III.41: Racismo entre uns e outros - 07GM15 (1906)

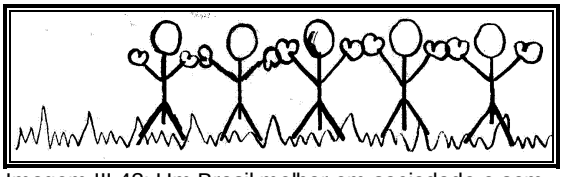


Imagem III.43: Um Brasil melhor em sociedade e sem Preconceitos - 11TF15 (1906)

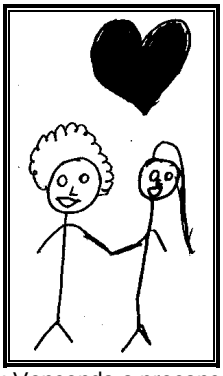


Imagem III.44: Vencendo o preconceito - 10EG15 (1906)

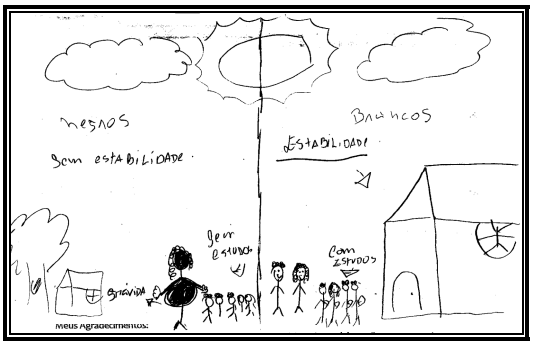


Imagem III.42: ST - 09MS15 (1906)

Das imagens categorizadas como representações positivas, 11 (onze) se enquadram no tema combate ao racismo. Nas imagens 34 e 35, rapazes fenotipicamente brancos participam da luta antirracista, que não é só dos negros. Na imagem 34, o rapaz diz: “Sem racismo: somos todos iguais.” Ele evoca a igualdade formal, que não pode ser desprezada devido à existência e ideias e práticas desumanizam o negro. Na imagem 35, o outro rapaz diz: “Sem racismo: todos nós temos diferenças”. Ele reforça o respeito às diferenças. Na imagem 36, pessoas de diferentes características estão “juntas contra o racismo”. Nas imagens 37 e 38, pessoas brancas e negras convivendo. Na imagem 39, pessoas de diferentes características estão “juntas contra o racismo”. Nas imagens 40, 41 e 42, se mostra situações de prática racista. A imagem 40, intitulada “Ainda tem racismo em pleno século 21”, mostra negros sendo vigiados na loja e como moral da história tem a frase: “Só porque somos negros achão que vamos roubar[31]”. A imagem 41 mostra dois brancos violentando dois negros quando um deles diz: “Olha amigos aqueles pretos feio[32]”. Mesmo com a violência, os negros mostram altivez. A imagem 42 mostra a diferença na trajetória de vida de negros e brancos, onde os primeiros não têm estabilidade (sem estudos) e os últimos têm estabilidade (com estudos). Nas imagens 43 e 44, pessoas de diferentes características estão unidas contra o preconceito. Neste contexto, também ponderamos que as campanhas de conscientização dos MNs, a Lei e a mídia operam de forma positiva na construção das RSs que fundam os desenhos.

[31] Preservamos a expressão escrita da estudante.
[32] Preservamos a expressão escrita da estudante.

III.2.1.2.2 Imagens como Representações Negativas

Relembramos que no final do questionário pedimos para que os sujeitos elaborassem desenhos alusivos ao negro, sua história e cultura, que, no processo de análise categorizamos como representações positivas ou negativas. Aqui, ponderamos que as representações negativas desvelam um olhar pretérito, que se manteve ao longo do processo das relações étnico-raciais. Assim, categorizamos 34 (trinta e quatro) imagens como representações negativas e as organizamos em 6 temas de acordo com o conteúdo de cada um:

III.2.1.2.2.1 Escravidão

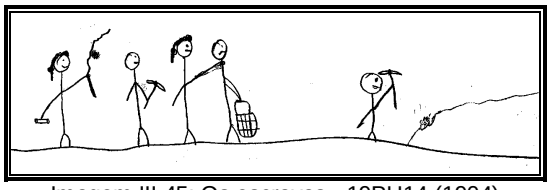


Imagem III.45: Os escravos - 19PH14 (1904)

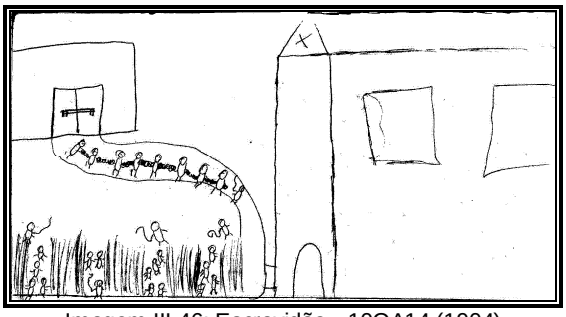


Imagem III.46: Escravidão - 10OA14 (1904)

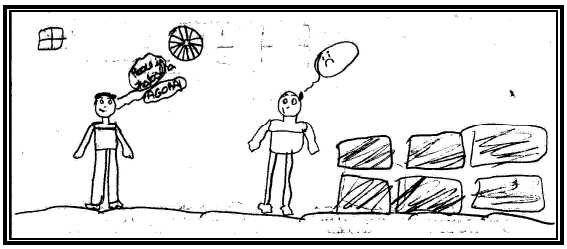


Imagem III.47: Escravidão - 21KB14 (1904)

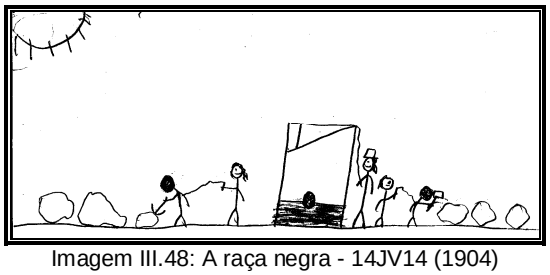


Imagem III.48: A raça negra - 14JV14 (1904)

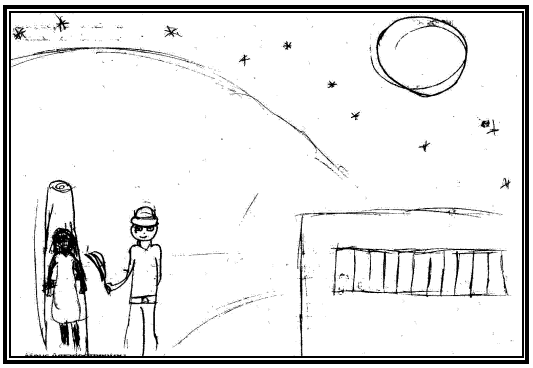


Imagem III.49: Escravidão - 09GN14 (1904)

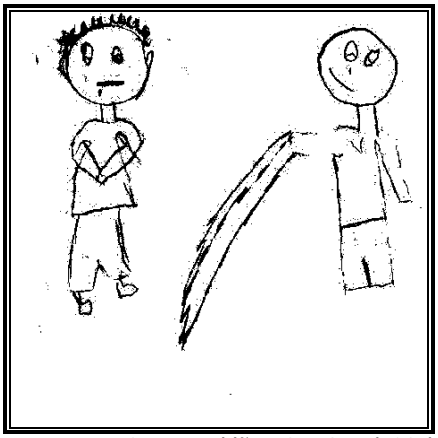


Imagem III.50: Escravidão - 31KC14 (1904)

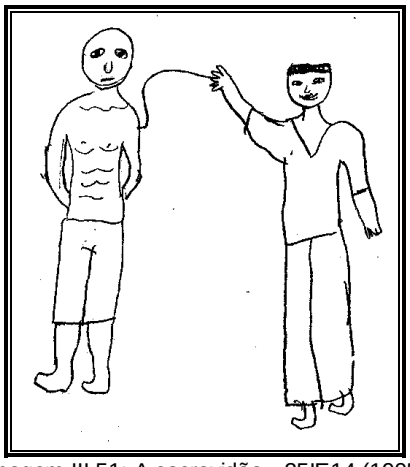


Imagem III.51: A escravidão - 25IE14 (1905)

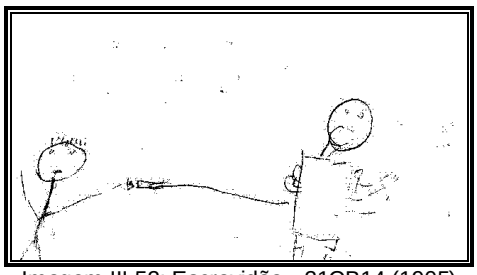


Imagem III.52: Escravidão - 21CB14 (1905)

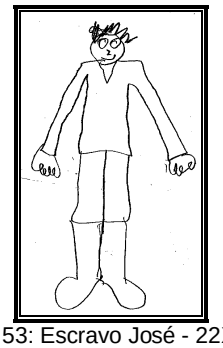


Imagem III.53: Escravo José - 22X14 (1905)

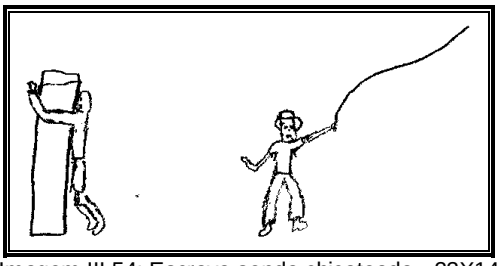


Imagem III.54: Escravo sendo chicoteado - 23X14 (1905)

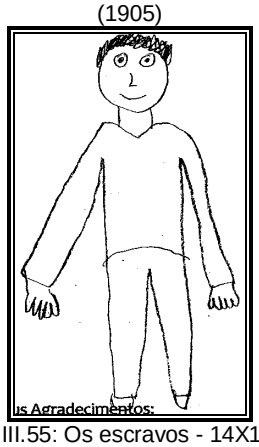


Imagem III.55: Os escravos - 14X14 (1905)

Das imagens categorizadas como representações negativas, 11 (onze) se enquadram no tema escravidão. Com a exceção das imagens 53 e 55, nas demais (imagens 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52 e 54) a violência física, com açoites e torturas, é visível. Em todas, fica evidente uma passividade negra, como se os negros tivessem aceitado estas situações de degradação humana sem nenhuma resistência. Desse modo, ser escravo e mal-tratado pelos seus senhores e feitores eram as únicas opções de vida do negro. Aqui, há a manutenção de RSs pretéritas na construção dos desenhos.

III.2.1.2.2.2 Situações de trabalho

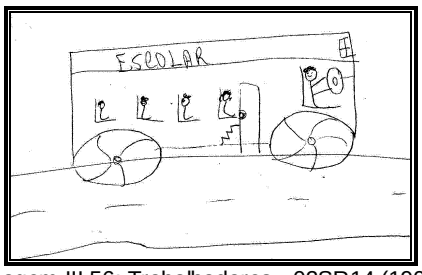


Imagem III.56: Trabalhadores - 02SR14 (1904)

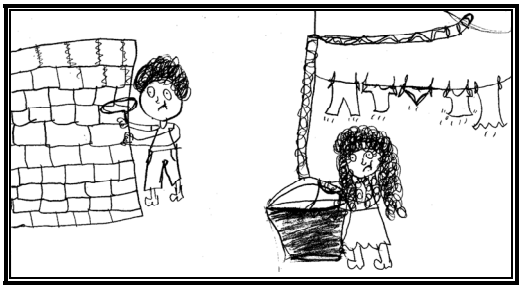

Imagem III.57: Trabalhadores - 08JS14 (1904)


Imagem III.58: Um negro trabalhando - 23BS15 (1904)

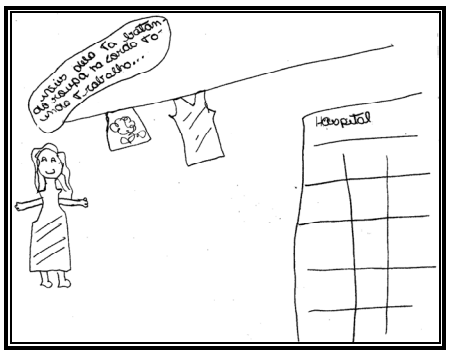


Imagem III.59: A mudança negra - 02AC14 (1906)


Imagem III.60: Os negros trabalhando - 15EA15 (1906)

Das imagens categorizadas como representações negativas, 05 (cinco) se enquadram no tema trabalho. Em todas as imagens (56, 57, 58, 59 e 60), os negros e as negras realizam funções de baixo prestígio por mais que sejam importantes no contexto social. Na imagem 56, o negro é motorista de um ônibus escolar. Na imagem 57, o negro é pedreiro e a negra lavadeira. Na imagem 58, o negro é um trabalhador braçal. Na imagem 59, a negra aparece embaixo de um varal e em frente a um hospital, com a frase: “Iveis dela ta botando roupa na corda ta indo trabalha”. Assim, além do estereótipo da lavadeira, não explicita a função da negra no hospital. Na imagem 60, um negro e uma negra realizam trabalhos braçais. As RSs que fundamentam estes desenhos estão relacionadas a RSs pretéritas.

III.2.1.2.2.3 Distorções nas representações de racismo

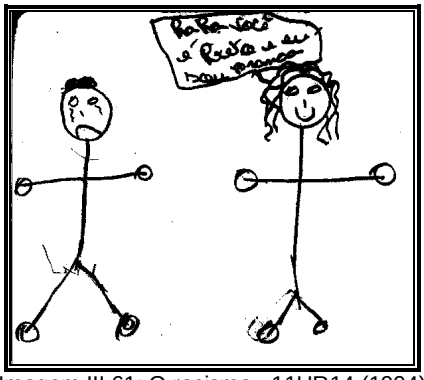


Imagem III.61: O racismo - 11HR14 (1904)



Imagem III.64: Nada de racismo. somos todos iguais - 30FF14 (1904)

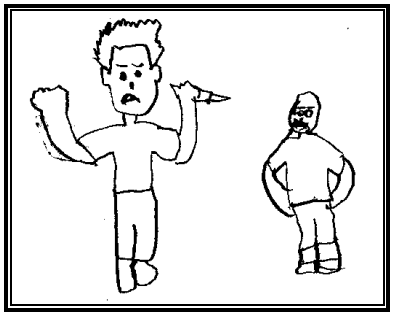


Imagem III.62: O racismo pode levar a violência, por dentro somos todos iguais - 17WR15 (1904)



Imagem III.65: Racismo no mundo - 07RO14 (1904)

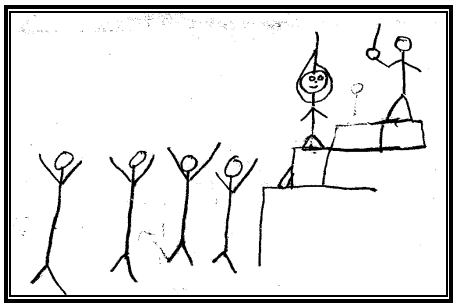


Imagem III.63: Não mate por racismo - 15RV14 (1904)

Das imagens categorizadas como representações negativas, 04 (quatro) se enquadram no tema distorções nas representações de racismo. Na imagem 61, o menino negro chora ao ser preterido pela menina branca, que diz: “Há, há, você é preto e eu sou branca.” Mostra fraqueza e fragilidade frente à prática racista. Na imagem 62, intitulada “O racismo pode levar a violência, por dentro somos todos iguais”, o rapaz branco quer ferir o rapaz negro representado por uma figura disforme. Na imagem 63, intitulada “Não mate por racismo”, um negro está sendo enforcado enquanto os outros assistem passivos. Na imagem 64, intitulada “Nada de racismo. Somos todos iguais”, o negro está de joelhos, amarrado e de costas, retrato da submissão e dominação. Na imagem 65, a menina diz para outra: “Se você fosse branca eu seria sua amiga”. Mas não está nítida a diferença entre elas, devido à falta de marcadores que prescreva quem é branca e quem é negra. As RSs que fundamentam os desenhos estão associadas a baixa cientificidade no trato da questão racial.

III.2.1.2.2.4 Estereótipos

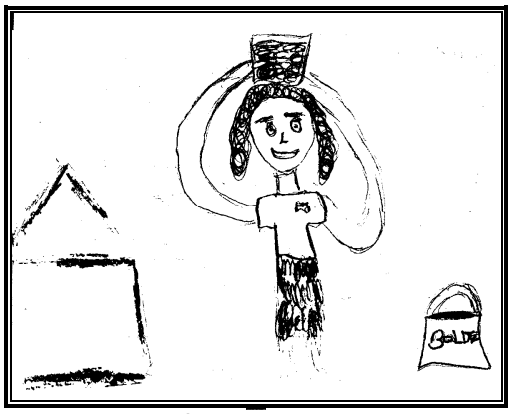


Imagem III.66: História da cultura brasileira - 24RS14 (1904)

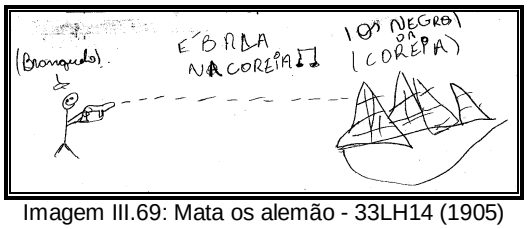


Imagem III.69: Mata os alemão - 33LH14 (1905)

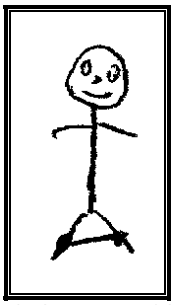


Imagem III.70: O preso - 13SF15 (1905)



Imagem III.67: Bacia na cabeça - 02JS14 (1905)

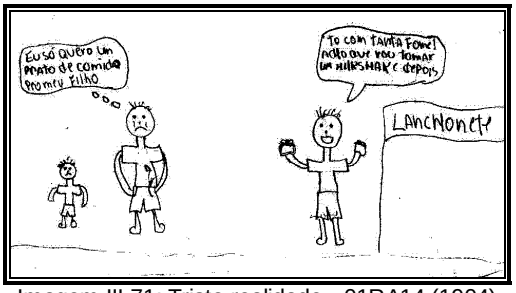


Imagem III.71: Triste realidade - 01RA14 (1904)

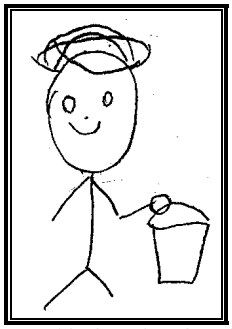


Imagem III.68: ST - 07AC15 (1905)

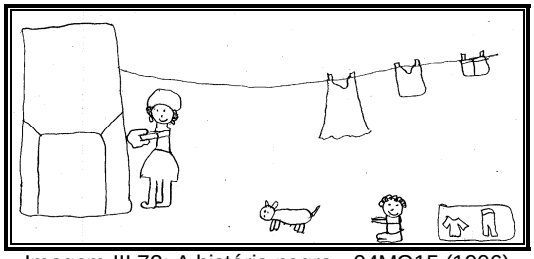


Imagem III.72: A história negra - 04MC15 (1906)

Das imagens categorizadas como representações negativas, 07 (sete) se enquadram no tema estereótipos da população negra. Nas imagens 65, 66 e 67, pessoas negras aparecem com baldes e bacias, utensílios usados para transportar água devido a sua falta nos lugares onde se concentra a população negra. Nas imagens 68 e 69, os negros são associados ao crime. Nas imagens 70 e 71, as pessoas negras são associadas à pobreza e de extrema pobreza, tanto que na imagem 70 frente à fartura de um rapaz o negro diz: “Eu só quero um prato de comida pro meu filho”. As RSs que fundam estes desenhos estão relacionadas a RSs pretéritas.

III.2.1.2.2.5 Imagens da África

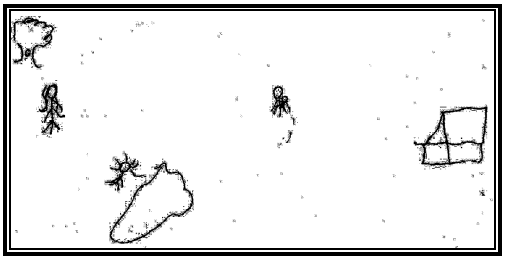


Imagem III.73: Pessoas na África - 04KS14 (1905)



Imagem III.74: A África 26LS14 (1905)

Das imagens categorizadas como representações negativas, 02 (duas) se enquadram no tema África. Nas imagens 72 e 73, não há elementos consistentes que nos remetam ao continente africano, apesar do título. As RSs que fundamentam os desenhos estão associadas a baixa cientificidade no trato da questão racial.

III.2.1.2.2.6 Distorções

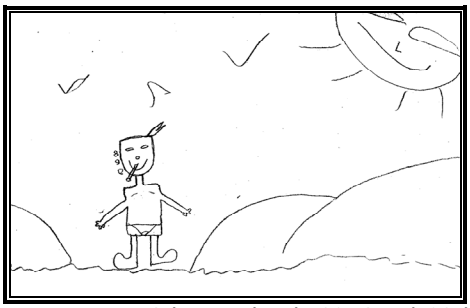


Imagem III.75: O boneco legal - 29HS14 (1905)

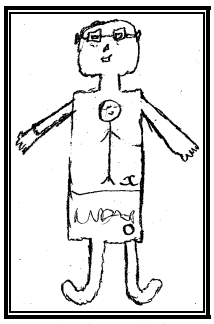


Imagem III.76: ST - 30CA14 (1905)

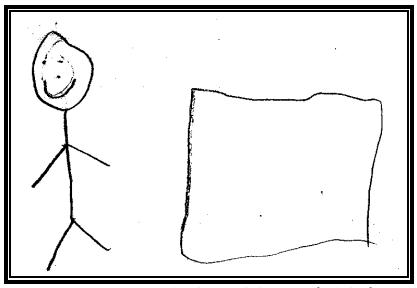


Imagem III.76: ST - 28X15 (1905)

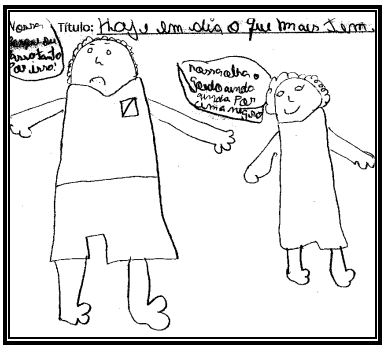


Imagem III.78: Hoje em dia o que mais tem é gordinho passando por bullying - 01GS15 (1906)

Das imagens categorizadas como representações negativas, 04 (quatro) se enquadram no tema distorções. A imagem 75 é de um boneco tido como legal, mas que não positivam o negro; já as imagens 77 e 78 não esclarecem o que é ou o que faz o personagem e estão sem título, além de não positivar o negro; e a imagem 78 versa sobre a discriminação de pessoas obesas. As RSs que fundamentam os desenhos estão associadas a baixa cientificidade no trato da questão racial.

III.2.1.2.3 Conclusões sobre as Imagens

De fato, as representações sociais (RSs) impregnam o modo que os sujeitos olham, interpretam e se relacionam com as coisas do mundo. Os desenhos demonstram, de maneira mais direta, as ideias que os sujeitos têm acerca das pessoas ou grupos sociais e dos fenômenos. Eles fixam determinadas características para familiarizar aquilo que é estranho no imaginário social e coletivo. Sua análise pode desvelar um conjunto de ideias que os sujeitos não expressam oralmente ou pela escrita. Como as RSs passam por transformações e elas fundam os desenhos, estes últimos também se transformam. Consideramos que a Lei 10639/03, como instrumento político-pedagógico, jurídico e epistêmico tributário na construção de um novo olhar sobre as temáticas negras, tem participado deste processo de transformação no qual a educação é um setor estratégico.

Aqui, procuramos fazer uma análise crítica dos desenhos e identificar o dialogismo e a polifonia neles presentes, considerando as temáticas estudadas. Desse modo, categorizamos os desenhos em representações positivas (que positivam a autoestima negra) e negativas (que fazem o processo oposto das primeiras), sem a errônea pretensão de construir um dualismo. Contudo, fizemos esta opção para deixar as análises mais esclarecedoras. Ponderamos que as representações negativas estão ligadas às narrativas, interpretações ou visões pretéritas racistas ou distorcidas acerca das relações étnico-raciais, que resistiram ao tempo histórico, enquanto que as positivas expressam as transformações no sentido de melhorar a imagem negra. Assim, chegamos a 44 (quarenta e quatro) representações positivas e a 34 (trinta e quatro) representações negativas.

No caso das representações positivas, notamos que os sujeitos utilizam diferentes marcadores corpóreos, como a cor da pele e o tipo de cabelo, para demonstrar quem é negro. Nelas, também podemos notar o predomínio de fisionomias alegres e descontraídas dos personagens negros em variadas situações. Ao nosso olhar, elas refletem a crescimento da autoestima negra que é desdobramento das campanhas de conscientização racial e humana e da luta antirracista propaladas pelos movimentos sociais negros (MNs). No cotidiano, os sujeitos são ensinados, de diferentes maneiras, que a estética física mais bonita ou perfeita é a branca, ou seja, o branco é o padrão do belo ou da perfeição. Desse modo, os corpos negros não eram vistos como portadores de beleza, e seus marcadores estigmatizados, como a cor da pele, o nariz, o cabelo e os lábios. Ser negro(a) era ser feio(a) ou portador(a) de algo exótico. A atuação dos MNs, reforçando o orgulho negro, potencializou a autoestima negra e o respeito à diversidade. Ser negro(a) passou a ser belo(a), valorizando também aspectos físicos, dentro da construção dos projetos políticos deste grupo. No entanto, o mercado também percebeu nos corpos negros uma grande fonte de renda, transformando-os em produtos lucrativos que movimentam uma complexa cadeia. Hoje, ser negro(a) é um grande negócio, inclusive em Cosmos.

Também observamos o aproveitamento da capoeira, da feijoada e do candomblé para expressar manifestações culturais da população negra, mas não se trata de uma relação artificial. Os princípios estruturais e estruturantes das cosmovisões negras fundamentam estas manifestações, como a circularidade, a ancestralidade e a unidade ou indivisibilidade. Elas constituem parte da memória negra em terras transatlânticas. A valorização destas, entre outras manifestações negras, constitui em ação importante na luta antirracista e de promoção do orgulho desta parcela da população. Não se trata de incentivar estereótipos e lugares sociais e sim de evidenciar que as referidas manifestações podem ser ferramentas de luta política dos sujeitos negros. Contudo, é válido lembrar que devido ao racismo muitas manifestações negras são taxadas como inferiores e demoníacas. O crescimento exponencial dos segmentos neopentecostais no bairro de Cosmos tem reforçado uma visão preconceituosa e intolerante aos cultos afro-brasileiros. Mesmo assim, uma estudante desenhou uma negra com trajes típicos utilizados nos cultos de candomblé, atitude muito interessante levando em conta a intolerância. Mas na comunidade existem alguns centros e adeptos desta religião.

Percebemos esportistas, como Pelé e Anderson Silva (imagem 41), e artistas negros de grande prestígio e popularidade, são personagens também tributários no aumento da autoidentificação negra. Eles são ídolos de milhares de jovens em todo mundo, negros ou não-negros, que os imitam e/ou os têm como referência. Todavia, estes casos de sucesso individual fragmentam a luta coletiva negra porque mostram que é possível vencer sozinho. Na verdade, o sistema mostra seu lado cruel a partir do momento que responsabiliza o próprio negro pelo seu insucesso. Assim, ele reforça, a todo momento, que existem oportunidades, porém quem não consegue aproveitá-las é incompetente. Muitos destes personagens corroboram para formatar este quadro porque não tem qualquer engajamento político com os MNs ou com o compromisso de mudança social, potencializando as bases consumistas do sistema e negando ou minimizando a existência do racismo. Portanto, estes casos são importantes para a manutenção do controle social. Mas também vimos situações em que o negro supera as barreiras racistas e classistas e conquista outros/novos papéis sociais, fugindo das estigmatizações e estereótipos.

Também reparamos a quantidade de desenhos de denúncia e enfrentamento ao racismo. Em alguns deles, o personagem central é fenotipicamente branco evidenciando que a luta antirracista é um compromisso de todos, independentemente de sua identidade racial. Somos todos iguais porque somos humanos, entretanto, as nossas diferenças podem facilitar ou dificultar o acesso aos bens imateriais e materiais indispensáveis ao nosso desenvolvimento socioeconômico, político e cultural. Portanto, a igualdade formal, esconde todos os fatores que produzem e reproduzem as desigualdades. As leis que tipificam e criminalizam o racismo são importantes para inibir ações de pessoas que crêem em seu ideário, entretanto, a informação e a educação são as formas mais eficazes de enfrentá-lo e elas não podem se limitar ao plano

do ensino formal. A disseminação e o acesso à educação antirracista possibilitou aos sujeitos o desenvolvimento de um pensamento contrário as práticas discriminatórias. Entretanto, no dia a dia, seguindo a lógica das contradições do sistema, multiplicam-se os casos de práticas antissociais. Dentro e fora da escola, observam-se vários casos de constrangimento repetido, individual ou coletivo, chamados de *bullying* devido ao estrangeirismo. O conceito de *bullying* é uma estratégia para dissimular antigas práticas antissociais que se manifestam contra aqueles tidos como inferiores, e o racismo é uma delas. A despeito disso, uma vez reunidas sob o conceito de *bullying* estas práticas não são enfrentadas em suas especificidades. Portanto, por um lado existem movimentos do próprio sistema que procuram enfrentar e diminuir práticas e ideias antissociais como o escopo de construir relações mais humanas e solidárias, por outro o próprio sistema alimenta estas práticas e ideias dentro da lógica da competição e do mérito em múltiplos setores sociais. Em meio as suas contradições, o sistema capitalista mantém sua essência assentada no acúmulo do capital.

No caso das representações negativas notamos o aproveitamento de diferentes marcadores corpóreos para demonstrar quem é negro. No entanto, também notamos, em alguns casos, a distorção do corpo negro frente ao branco e o predomínio de fisionomias tristes (sem altivez) dos negros em variadas situações. Elas retratam a baixa estima negra e a influência do pensamento racista que impregnava o imaginário social brasileiro, mas que vem sendo enfrentado e desconstruído.

Também reparamos que a escravidão é um dos temas mais relacionados à população negra. No imaginário de muitas pessoas, esta nefasta relação de trabalho é artificialmente ligada à população negra. De fato, a escravidão faz parte da memória negra, assim como de toda humanidade. Porém, ao vinculá-la ao negro estigmatiza-se este grupo sociocultural e legitima-se uma visão estereotipada. Com ela os negros deixaram de ser sujeitos para ser coisas ou vítimas que eram papéis em nada contribuíam para a construção de uma autoestima positiva. Imagens, narrativas e ideias corroboraram ao longo da história para mostrar uma aceitação passiva do negro ao trabalho escravo, como se esta fosse a sua função inata. Não se pode negar que a situação atual do negro possui suas raízes no passado de superexploração de sua mão de obra pelo sistema escravista. Todavia, as insurreições negras de enfrentamento à escravização, na África e na América, foram negligenciadas no processo de ensino pelos principais atores interessados em manter a dominação. E ainda hoje, em muitos bancos escolares elas não são tratadas com o devido rigor e privilegiam a visão do dominador. A representação do negro como escravo é recorrente e deve ser combatida, ou melhor, esta relação deve ser esclarecida para evitar uma visão que continua estigmatizando o negro. Todavia, este vínculo entre a escravidão e o negro é forte em RSs pretéritas.

Outro fato que chama a nossa atenção é o vínculo do negro a trabalhos braçais, de baixo prestígio social e de baixa remuneração. Devido ao racismo, raça e classe são categorias

imbricadas na construção dos desenhos. No campo ideológico, o racismo opera formatando a sociedade prescrevendo lugares sociais. No campo cultural, o racismo naturaliza as desigualdades raciais. Portanto, para muitas pessoas, brancas ou não-brancas, ver os negros em atividades que exigem menos intelecto e mais força física é normal, ou seja, algumas funções são atávicas a este grupo sociocultural. Isto mostra a permanência deste tipo de RS.

Também percebemos que parte dos desenhos relaciona os negros a situações de violência. Como o conceito sociológico de raça também faz uma relação artificial fenótipo e moral, o racismo estabelece que os negros têm maior probabilidade ao desequilíbrio tendendo as várias formas de violência. São clássicos os casos de desconfiança social sobre o negro fundado em narrativas do século XIX. Entretanto, como o racismo opera nos campos ideológico e cultural teremos casos nos quais negros mergulham nesta nefasta representação do negro que não foi por eles criada. Nesta perspectiva, advogamos que os negros estão presos a representações que não foram edificadas por este segmento social e que são altamente prescritivas na construção de estereótipos e estigmatizações ainda hoje visíveis. Dentro deste aspecto moral, também temos a relação os negros e o sexo, contudo, uma relação íntima ligada à luxúria e práticas lascivas. Desse modo, legitima-se a exposição dos corpos negros, produtos há muito tempo consumidos para fins sexuais, e o estupro. Positivar este processo como prova de exploração da sexualidade negra é uma falsa ideia de liberdade visto que os(as) negros(as) continuam presos(as) ao lado animal dos prazeres mundanos. Estas RSs pretéritas são fortes e precisam ser desconstruídas.

Por fim, observamos que existem imagens que não expõem claramente o que vinculam a história, a cultura e a população negra ou distorcem as temáticas, apesar do título fazer referência artificial aos negros, ou ainda, confundem tipificando o preconceito estético como racial. Ponderamos que, em momento algum, afirmamos que exista qualquer território exclusivamente negro, contudo, ao se relacionar população negra a África devemos ter muito cuidado e considerar os descendentes dos colonizadores brancos europeus e dos mercadores árabes espalhados pelo continente. De outra forma, na África não há apenas negros. Portanto, a África não é apenas negra, assim como a pobreza e a miséria não são os únicos lugares sociais dos negros. O racismo é um potente sistema de controle social porque cria lugares para os sujeitos e que quando combinado a outros instrumentos sociais de exploração e exclusão elabora modos, ainda mais eficazes, de formatação da sociedade. O preconceito racial opera através do conceito de raça, sendo uma das formas de manifestação do racismo. Portanto, só existe racismo porque existe a ideia de raça fundada nos aspectos fenótipos dos sujeitos que passam por genes de geração para geração. A obesidade não se enquadra em um desses aspectos fenótipos prescritivos à raça. Em emblemático desenho, não obstante ao título “nada de racismo: somos todos iguais”, o negro está de joelhos e de costas em completa situação de dominação e passividade. Uma clara demonstração que a ideologia racista tem alta

capacidade de adaptação nas linguagens visto que mesmo tendo um discurso contrário ao racismo a imagem retrata as facetas racistas do asujeitamento e subordinação: o personagem não tem rosto e está ajoelhado. Isto demonstra também que o racismo tem uma capacidade de se enraizar nos compartimentos mais profundos do inconsciente dos sujeitos, necessitando de constante vigilância para extirpá-lo das relações sociais em prol de uma sociedade mais solidária e humana. Estas RSs resultam da baixa cientificidade no trato das questões étnico-raciais.

CONCLUSÕES

Este trabalho é altamente gratificante e valioso porque nele conseguimos combinar nossas indagações aos debates sobre educação das relações étnico-raciais. Todavia, ele é um ensaio, mais um trabalho que se insere neste campo, sem a pretensão de outorgar todas as respostas. Trata-se de nossa contribuição neste profícuo debate que toma conta de diferentes setores sociais nas últimas décadas.

Entretanto, através de nossos objetivos iniciais inferimos que as representações sociais (RSs) são construções socioculturais que desempenham diferentes funções nas relações entre os sujeitos. As narrativas, leituras, visões e imagens que fundam as RSs resultam de processos ideológicos e culturais. Todavia, as linguagens são práticas sociais que produzem as RSs e as outorgam signos que as fazem circular no grupo. Elas são eminentemente prescritivas nas relações sociais, orientando as relações entre os sujeitos e determinando lugares sociais a partir de estereótipos e de estigmatizações. Em outras palavras, as RSs são poderosos instrumentos de poder e de controle social. Ao elegermos as RSs como categoria de análise para nosso estudo procuramos desvelar o que está no imaginário social, individual e coletivo, de um segmento da população brasileira. Ponderando que todo processo constitutivo das RSs é sociointeracionista, elas resultam dos diálogos entre atores e sujeitos sociais. Portanto, o senso comum é socioculturalmente construído no qual se chega a um consenso ativo. Aqui, procuramos valorizá-lo e estudá-lo para seguir um outro caminho no sentido de compreender a dinâmica das relações sociais.

A Lei Nº 10639/03 não é apenas uma ferramenta jurídica. Ela é também filosófica, epistêmica, política, ideológica e pedagógica, cujo escopo é, entre outras demandas, promover uma educação antirracista, dialogando com outros movimentos existentes em diferentes setores da sociedade que defendem a inclusão e a maior equidade social. Ela é uma política afirmativa, voltada para a valorização das temáticas negras no currículo escolar, cujo objetivo é conscientizar toda sociedade brasileira sobre as contribuições negras no processo de construção do mundo. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (DCNs) foram elaboradas para consubstanciar o processo de implementação da lei. Através de seus princípios geradores, de suas determinações de ensino e de suas sugestões e providências para a sua efetivação, as DCNs orientam para que ela esteja para além de simples conteúdos curriculares estéreis. Nesta perspectiva, ela deve mexer e modificar o imaginário social e enfrentar pensamentos e práticas racistas, promovendo uma pedagogia transformadora e crítica. Todavia, ainda hoje, seu processo de efetivação está incompleto porque enfrenta gargalos em setores estratégicos, como na formação de professores pelas instituições de ensino superior. As escolas, seguindo as contradições do sistema, incorporaram o debate multicultural, mas exigem a produtividade escolar, engendrando um quadro confuso que

incentiva o desprezo ou a distorção da Lei em seu currículo. A despeito de todos os problemas por ela enfrentados, não pode ser menosprezada sua importância porque pressiona por uma cadeia de ações que vem democratizando o currículo escolar.

Ponderando os impactos da Lei no currículo escolar podemos perceber que ela opera de diferentes formas nele. Percebemos que ela flui, de certo modo bem, na dimensão político-pedagógica do currículo e o Estado Brasileiro tem sido seu grande indutor. A SECADI e a SEPPIR tem operado na perspectiva de elaborar instrumentos jurídicos e pedagógicos para a efetivação da Lei, articulando políticas em diferentes setores e esferas. As DCNs e o Plano Nacional para a Implementação das DCNs que a fundamentam é mais demonstração da necessidade de avançar, ainda mais, em sua efetivação. Também na educação, o Estado é o principal consumidor de livros do mercado editorial brasileiro e em seus editais de análise dos livros que participam PNLD, financiado pelo FNDE, exige a aplicação da Lei e o enfrentamento a diferentes práticas antissociais obedecendo às demandas de várias políticas públicas que procuram promover a inclusão e o desenvolvimento humano. Após passar por esta etapa, os livros das editoras participantes são divulgados e os professores, nas escolas, escolhem aqueles com os quais desejam trabalhar. No entanto, na escola, onde ocorrem as dimensões prática e afetiva e oculta do currículo, ela tem encontrado grande resistência. Os ranços do pensamento racial brasileiro (ideologias raciais), a precariedade da formação de professores nas temáticas alusivas a Lei, a resistência as consideradas imposições estatais são fatores que levam a esta realidade na qual ela funciona bem em determinada dimensão curricular mas trava em outras.

Pesquisas ratificam que o processo de efetivação da Lei Nº 10639/03 está incompleto nos sistemas de ensino brasileiros. A escola KOSMOS não foge desta percepção devido à interferência de fatores estruturais da rede de ensino carioca. Ratificando, a perspectiva neoliberal acolhida e implementada pela SME abriu canais para o trabalho com a diversidade, contudo, impôs um conjunto de amarras político-pedagógicas que criam dificuldades para o referido trabalho. Além das contradições neoliberais na educação, outros fatores operam negativamente no processo de efetivação da lei, como a crença na igualdade e a precariedade de formação dos professores. No entanto, devemos ficar atentos as possibilidades propiciadas por ela nesta escola, como a educação das relações étnico-raciais. Neste contexto, aferimos que a maior parte dos sujeitos da escola KOSMOS tem percebido o seu processo de efetivação no cotidiano escolar e o acolhido de diferentes maneiras. Apesar de, nesta escola, não haver um trabalho pragmático incorporado ao projeto político-pedagógico alusivo a Lei, cremos que a ela também tem sido tributária na construção de outras e/ou novas representações sociais a cerca do negro, sua história e cultura.

O material didático usado pelos sujeitos do processo educativo na escola, em destaque as apostilas que são distribuídas pela SME-RJ, procura seguir as orientações institucionais

centradas nos instrumentos jurídicos e político-pedagógicos, ou seja, a lei e suas DCNs. A escola participa do PNBE, recebendo livros paradidáticos, sendo alguns deles alusivos a temática negra, e incentivando sua leitura pelos estudantes. No currículo escolar, as temáticas negras são tratadas, porém não de maneira orgânica visto que o mais importante é a preparação para as avaliações sistêmicas. O bônus para a escola, o 14º salário para atingir as metas estabelecidas pelo sistema, é visto como mais importante do que a construção de outras relações étnico-raciais.

A pesquisa demonstra que a efetivação da Lei N° 10639/03, mesmo de forma incompleta, tem contribuído para construir uma educação antirracista na escola KOSMOS através da valorização das temáticas negras em seu currículo. Consideramos que ela tem contribuído para transformar as visões e leituras sobre o negro, sua história e cultura, em um grupo de estudantes do 9º do ensino fundamental de uma escola municipal situada na periferia carioca. No nosso entendimento, estamos em um processo cujo qualquer avanço, por menor que pareça, deve ser positivado devido às relações étnico-raciais assimétricas, dentro e fora da escola. Contudo, também fomos obrigados a reconhecer a fragilidade da Lei visto que os sujeitos ficam pouco tempo (no máximo 22 horas e meia por semana) neste espaço escolar que não a desenvolve em sua plenitude, ou seja, sua efetivação nesta escola não atende nem quantitativamente nem qualitativamente os seus pressupostos. Mas a lei dialoga com outros movimentos que, há muito tempo, reivindicam maior inclusão, democracia e equidade, em prol do exercício da cidadania. Portanto, o conjunto de instrumentos e ações em prol da educação das relações étnico-raciais, detentor de grande dialogismo e polifonia, intra e extra-escolares, tem sido o grande indutor das transformações nas RSs dos sujeitos. A despeito de 68 sujeitos asseverarem que percebem a efetivação da lei na escola, não existe garantia ou consistência em afirmar que ela tem sido a principal ferramenta no processo de transformação de suas RSs sobre as temáticas negras.

A investigação revela que parte significativa dos sujeitos está se autodeclarando negra, em contraposição a vergonha do passado. Dos 83 participantes, 51 se autodeclararam negros, sendo 19 (dezenove) pretos e 32 (trinta e dois) pardos. Uma combinação de fatores tem sido tributários para este fato, como as campanhas de conscientização dos movimentos sociais negros (MNs) e as políticas de identidade desenvolvidas pelo Estado Brasileiro. A Lei, que é uma política de valorização das temáticas negras, é dialógica e polifônica, entre outros motivos, porque é uma política de identidade que dialoga com o universalismo das políticas públicas. Por ela, muitos estudantes estão se vendo e/ou descobrindo a importância negra na história do mundo que reverbera no presente e se projeta no futuro. Isto não pode ser menosprezado no processo de aumento da autodeclaração negra entre os estudantes.

A pesquisa faz ver que no imaginário social, também influenciado pelo processo educativo escolar, a escravidão ainda é o tema mais relacionado ao negro e, por isso,

defendemos que o trabalho com esta temática deve passar por um processo de ressignificação no qual se evidencie as maneiras de resistência negra que ele levantou. Também, em relação às temáticas negras ocorre esquecimento, subvalorização e distorção, existindo a ideia de que a África é um país pobre. Este quadro também resulta do modo de tratamento deste conteúdo visto que, muitas vezes, o processo de ensino não mobiliza a cientificidade disponível para sua compreensão. Entretanto, também há valorização das temáticas negras e da luta antirracista, que são alguns objetivos a serem alcançados pela lei.

A investigação também revela que ser negro está para além da aparência física (corpórea), aspecto determinante a esta condição em épocas pretéritas que persiste, ainda hoje. A raça é um dos principais marcadores sociais para representar as diferenças humanas. No século XIX, a biologia fundou sua conceituação, porém o avanço científico do século XX demonstrou o quão este conceito era impróprio para ser aplicado à espécie humana. Contudo, este conceito e suas categorias permaneceram nas relações sociais para representar parte da diversidade humana. Portanto, raça é utilizada atualmente no contexto das relações sociais, sendo uma construção sociocultural cuja função é a classificação e controle social. Ela funda-se nas características físicas dos sujeitos, dentre elas a cor da pele é a mais prescritiva. Contudo, o cabelo, os lábios e a compleição corporal são marcadores corpóreos potentes para a classificação. Não haveria mal algum no uso da raça se ela não servisse para legitimar desigualdades e práticas antissociais nefastas. A partir dela foi elaborada uma hierarquização dos grupos sociais cujos traços físicos fundamentaram, artificialmente, suas características estéticas, morais, intelectuais e culturais. A cor da pele é um marcador social que pode abrir ou fechar portas de acordo com o espaço que o sujeito vive. Mais ou menos melanina pode representar maior ou menor possibilidade de oportunidades e situações de risco. A força da representação do negro a partir do fenótipo está presente em nosso cotidiano, assim como as suas relações artificiais que fundam estereótipos e, muitas vezes, estigmatizam esta parcela da população brasileira. A ideologia, a cultura e as linguagens concorrem para reforçar esta representação do negro reafirmando, a todo momento, o contrato que determina seu lugar social. Entretanto, a atual conjuntura proporciona que ser negro, com mais melanina, torne-se um produto interessante para os investimentos do mercado que o vincula a práticas físicas e culturais, artificialmente, que engendram outros produtos. Contraditoriamente, este sujeito fenotipicamente identificado como negro sofre com o racismo a ele direcionado em diferentes setores sociais.

A classe social também é outro marcador para identificar quem é negro no Brasil, categorizado como composta por pessoa pobre e de baixa instrução. O racismo, como sistema de exploração e exclusão social, imbricou as categorias raça e classe, sendo que no Brasil não foi necessária a formulação jurídica segregacionista. Outro marcador usado para identificar quem é negro no Brasil é a descendência africana ou afrodescendência. Considerando que a

espécie humana surgiu na África e depois migrou para outras porções emersas da superfície terrestre. No Brasil, as categorias afrodescendente e afrobrasileiro ganharam signo muito especial. A relação entre o Brasil e o continente africano não é artificial. Mesmo considerando as narrativas hegemônicas seguidoras de uma visão eurocêntrica, o Brasil recebeu milhares de negros africanos como trabalhadores escravizados. Estes recriaram no Brasil o que é ser negro através de instituições que os ligavam às memórias africanas. A África, seus povos, culturas e histórias, antes e depois da diáspora, constituem as memórias negras que desdobram na afrodescendência. Entretanto, é importante lembrar a grande diversidade étnico-racial existente na África devido à coexistência, muitas vezes não-pacífica, de povos negros aborígenes, de povos brancos de origens europeias e árabes, povos mestiços, muçulmanos, católicos, protestantes, seguidores de crenças locais, entre outros. No mundo, a afrodescendência é uma categoria política capaz de construir um “nós” com força reivindicatória. Os MNs também se apropriaram desta categoria com este fim e potencializar a conscientização negra. Devido a esta atuação, um número cada vez maior de sujeitos reconhece suas raízes africanas e une-se aos movimentos que visam enfrentar o racismo. As RSs fundamentadas na descendência negra são mais recentes e estão associadas aos movimentos de conscientização capitaneados pelos MNs.

O reconhecimento e o repúdio ao racismo também pode entrar neste conjunto que identifica o negro, sendo ele vítima desta prática antissocial. A posição de vítima mostra o negro como passivo das coisas do mundo, e não como sujeito que interage e cria. No entanto, a vitimização negra não engendra movimentos capazes de enfrentar as causas e manifestações de racismo que a cada dia está mais complexo devido ao novo padrão de acumulação capitalista. No conjunto de ações e ferramentas que promoveram estas mudanças no imaginário dos sujeitos nos últimos anos, mostrando outros marcadores capazes de identificar quem é negro, a lei não pode ser desprezada.

A pesquisa mostra que, ainda hoje, se acredita que a desigualdade racial é desdobramento da desigualdade social. No Brasil, existe um grande fosso separando ricos de pobres. Os ricos têm acesso ou se apropriam dos recursos fundamentais para desfrutar qualidade de vida digna, enquanto que os pobres não. Este quadro corrobora a crença na qual a pobreza é o principal problema do país e não o racismo, ou seja, o problema é de ordem social e não racial. De fato, os pobres sofrem muito devido à falta de condições dignas de vida e enfrentar este problema é uma maneira de promover o desenvolvimento humano e social. Mas, atualmente, se reconhece que o racismo é um grave problema social que produz e reproduz as desigualdades. Ele se fundamenta na raça que é um marcador social decisivo na construção e manutenção das desigualdades porque ela pode facilitar ou dificultar o acesso aos bens simbólicos e materiais imprescindíveis ao bom desenvolvimento humano e social. Portanto, as categorias raça e racismo são tributárias na construção e manutenção da

desigualdade social brasileira, forjando o lugar social do negro. No entanto, o pensamento da democracia racial forjou um país sem racismo no imaginário social pretérito, mesmo com as denúncias de algumas lideranças dos MNs. As pesquisas de parte da academia demonstraram que o racismo era eminentemente prescritivo na situação socioeconômica da população negra. No final do século XX, o Estado Brasileiro reconheceu que não existia democracia racial e que o racismo deveria ser combatido. A combinação entre as ações dos MNs, as pesquisas de parte da academia e a nova postura do Estado, que seguia as orientações internacionais, provocou a mudança no imaginário social, atribuindo ao racismo parte da desigualdade social. Mas só o racismo não é suficiente para explicar a situação do negro na sociedade visto que ele combina-se com outras práticas e ideias antissociais (machismo, homofobia, classismo, sexismo, xenofobia, ...) , edificando um sistema ainda mais excludente, injusto e nefasto. Portanto, após sua promulgação, a lei tem sido tributária na luta antirracista e presente, mesmo de modo incompleto, no processo de transformação do imaginário social.

A investigação também denota que os avanços dos indicares e da situação social do negro estão relacionados à luta e conscientização negra. Vários MNs ganharam expressividade e tinham como bandeira a luta contra o racismo. A FNB, com suas ações, procurava elevar o padrão moral e intelectual dos homens de cor. O TEN, além de abrir as artes cênicas para a população negra, realizou debates e congressos nacionais discutindo a questão do negro. O MNU denunciou o racismo e reivindicou do Estado Brasileiro uma agenda para combatê-lo. Em diferentes momentos, os MNs foram atores protagonistas na luta antirracista, com denúncias e propostas de enfrentamento. O Estado Brasileiro, orientado pelo novo padrão de acumulação capitalista da doutrina neoliberal, incorporou os princípios do multiculturalismo em suas ações. As políticas públicas ficaram cada vez mais focalizadas em determinado grupo sociocultural, sendo esta uma forma de atender demandas específicas dos grupos subalternizados. Seguindo a lógica do dividir para dominar, esta estratégia visa criar um curto circuito nas entidades representativas dos grupos subalternizados que se perdem do projeto de construção do sujeito coletivo porque eles reforçam as disputas por suas especificidades. Nesta perspectiva, políticas afirmativas focalizadas na população negra foram efetivadas pelo Estado Brasileiro que acolheu parte das reivindicações históricas dos MNs, as sugestões de parte da academia e as agendas internacionais com as quais ele se comprometeu. Todo este movimento contribuiu para aumentar a quantidade de pessoas que se autodeclara negra e potencializar o orgulho negro. Em diferentes setores sociais o negro está se fazendo presente, mesmo naqueles que a cultura racista destinava ao branco. Neste sentido, o mercado também atentou para o fato de que o negro aumentou seu poder de consumo e desenvolveu produtos e serviços específicos. Contudo, estamos em um processo de transformação que deve demorar muito tempo, com avanços e recuos, marcado por vitórias individuais, em detrimento das vitórias do coletivo negro. Mas a transformação em curso, com a inclusão e ascensão social de

muitos negros no plano formal, não representa mudanças reais na estrutura e no pacto social. Mas também existe a ideia de que as pessoas estão mudando de comportamento e dando mais oportunidades para a população negra. Após o fim da II Guerra, o mundo começou a analisar os motivos para práticas nefastas empregadas para subjugar e eliminar as diferenças. Estas práticas, apoiadas em ideias antissociais, foram identificadas e se tornaram o foco de políticas de enfrentamento. Foi neste contexto que emergiu a educação antirracista. Eventos internacionais foram organizados e pesquisas foram financiadas para debater e investigar os fenômenos que dificultavam a existência de relações sociais mais justas e solidárias e propor ações de combate. O Estado Brasileiro participou de vários desses eventos, seguindo as orientações e agendas de seus documentos finais. Os principais documentos reguladores da sociedade brasileira dialogam com estas orientações e agendas. As pesquisas de parte da academia demonstraram que o racismo era um grave problema da sociedade brasileira e que ele deveria ser combatido. Portanto, o combate ao racismo foi feito em diferentes trincheiras. Todo este movimento contribuiu para desconstruir parte da cultura e da ideologia racista, mas ainda há um longo caminho a percorrer. O racismo é visto como algo atrasado ou de mau gosto, e ninguém quer ficar assim conhecido. As pessoas condenam o racismo mas ele continua a fazer parte do cotidiano. No Brasil, a população reconhece a existência do racismo mas não se reconhece como racista, ou seja, somos racistas sem racistas. A existência de leis que criminalizam a prática racista e o receio de ter sua imagem ligada ao arcaico e de mau gosto pressionaram para mudanças comportamentais. Entretanto, não devemos desconsiderar o crescimento do nível civilizatório da população mundial que é desdobramento dos movimentos da luta antirracista, que estão em constante diálogo local-global. Os princípios dos direitos humanos, como a igualdade, a liberdade, a democracia e a solidariedade, são propalados e defendidos com o escopo de construir uma outra cultura mais humana. Para o novo padrão de acumulação capitalista a criação deste quadro de paz e harmonia social é interessante porque não levanta maior resistência à contínua exploração e expropriação que ele engendra. Portanto, no nosso entendimento, também aqui a lei tem contribuído, de alguma forma, para que os sujeitos criem um outro/novo imaginário sobre o negro, imaginário este que poderá fomentar ações em prol não apenas da tolerância às diferenças sociais, mas do respeito e da solidariedade, princípios do ser humano.

A pesquisa mostra que a construção imagética dos sujeitos também está em processo de transformação. Dos 78 desenhos analisados, 34 foram categorizados como representações negativas que estigmatizam e estereotipam os negros ligadas a RSs passadas. De novo a escravidão é a temática mais abordada nas imagens, mas também aparecem estereótipos que colam o negro a determinadas situações de menor prestígio social e desvio moral. Determinadas distorções são flagrantes, evidenciando que o ideário racista se faz presente. Foram categorizados 44 desenhos como representações positivas que potencializam a

autoestima negra. Considerando as imagens negativas do negro, que ainda hoje povoam o senso comum, a pesquisa mostra que este quadro está modificando mas muita coisa deve ser realizada. Além da luta antirracista, os aspectos fenótipos e culturais da população negra foram as temáticas mais abordadas que estão relacionadas ao fortalecimento da consciência negra em toda sociedade. Nesta perspectiva, inferimos que a lei é tributária no referido processo de transformação das RSs materializadas em imagens porque o ensino da história e cultura negra em sala de aula é obrigatório em todo currículo escolar, os estudantes tem tido mais oportunidades de (re)conhecer as contribuições negras na construção do país.

Por fim, a presente pesquisa aponta para diferentes aspectos no contexto da efetivação das temáticas das relações étnico-raciais no currículo escolar. Sendo assim, confirmamos parcialmente nossa hipótese inicial porque a Lei Nº 10639/03 integra um conjunto de ferramentas e ações desenvolvido nas últimas décadas para democratizar o currículo escolar, que é um artefato de ensino capaz de (des)(re)construir ou modificar RSs dos sujeitos (estudantes). A investigação demonstra que as RSs dos sujeitos acerca das temáticas negras estão, gradativamente, se transformando. Entretanto, percebemos o prejuízo da participação da Lei neste processo devido a sua efetivação incompleta na escola KOSMOS e a concorrência do currículo escolar praticado em 22 horas e meia, onde a lei também deve operar para atingir seus objetivos, com os estímulos oferecidos pela vida extra-escolar que reforça os princípios do sistema (individualismo, competição, mérito, ...). Por mais que o currículo escolar oculto, onde a lei também deve operar para atingir seus objetivos, fique nas estruturas mais profundas da consciência humana, extrapolando o período em que os sujeitos estão na escola, ele só ganhará sentido quando mobilizado para produzir determinados resultados. Fora da escola, os estímulos oferecidos pelo sistema produtivo mobilizarão os valores e atitudes propostas pela pedagogia revolucionária contida na lei? Nossa reflexão não é para desmerecer a importância da lei, até porque isto enfraqueceria a proposta da pesquisa realizada, e sim o resultado do conhecimento produzido pelo conjunto da investigação, que aqui divulgamos. Desse modo, a pesquisa nos instiga a investigar, de forma mais minuciosa, a capilaridade da lei para compreender mais as referidas temáticas por ela propostas e seus reais e visíveis desdobramentos na comunidade escolar, atitude que pretendemos colocar em prática em outros espaços e instâncias acadêmicas, aproveitando um tempo maior de investigação para elaboração da pesquisa.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABREU, Maurício de. **A Evolução Urbana do Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro: IPLANRIO/Zahar, 1987.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. Representações Sociais: aspectos teóricos e aplicações à Educação. **Em Aberto**, Brasilia, ano 14, n.61, jan./mar. 1994. p. 60-78.

_____; GEWANDSZNAJDER, Fernando. **O método nas ciências naturais e sociais – pesquisa quantitativa e qualitativa**. São Paulo: Pioneira, 1998.

ALEXANDRE, Marcos. "Representação Social: uma genealogia do conceito". **Revista Comum** - Rio de Janeiro - v.10 - nº 23 - p. 122 a 138 - julho / dezembro 2004.

ANDERSON, Perry. Balanço do neoliberalismo. In.: SADER, Emir; GENTILI, Pablo (orgs.) **Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995. p. 9-23.

ARAUJO, Marivânia Conceição de. "A teoria das representações sociais e a pesquisa antropológica". **Revista Hospitalidade**. São Paulo, ano V, n. 2, p. 98-119, jul.- dez. 2008.

ARRUDA, Ângela. "Teoria das representações sociais e teorias de gênero". **Cadernos de Pesquisa**, n. 117, novembro/ 2002 p. 127-147, novembro/ 2002.

BARBOSA *et al.* .BARBOSA, Maria Inês da Silva; CAVALLEIRO, Eliane; RIBEIRO, Matilde; SANTOS, Sales Augusto dos. "Ações Afirmativas: Polêmicas e Possibilidades sobre Igualdade Racial e o Papel do Estado". **Estudos Feministas**. Florianópolis, 16(3): 424, setembro-dezembro/2008. p. 913- 929.

BERND, Zilá. O elogia da crioulidade: o conceito de hibridação a aprtir dos autores francófonos do Caribe. In.: ABDALA JR., Benjamin (org.). **Margens da cultura: mestiçagem, hibridismo & outras misturas.** São Paulo: Boitempo, 2004. p. 99-111.

BRANDÃO, André. Afirmação da diversidade e criação de uma nova imaginação nacional. In: GONÇALVES, Maria Alice Rezende (org.). **Educação, arte e literatura africana de língua portuguesa: contribuições para a discussão da questão racial na escola**. Rio de Janeiro: Quartet: NEAB-UERJ, 2007. p. 21-38

BRASIL. Ministério da Educação. **LDB nº 9394/96**. Brasília, 2010. Disponível em <http:// portal.mec.gov.br/index.php>. Acesso em: 11 jul. 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 10639/03**. Brasília, 2010a. Disponível em <http:// portal.mec.gov.br/index.php>. Acesso em: 11 jul. 2010

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 1, de 17 de junho de 2004 – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília, 2010b. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/index.php>. Acesso em: 11 jul. 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Etnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africana**. Brasília, 2010c. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php. Acesso em: 11 jul. 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano de Desenvolvimento da Escola**. Brasília, 2013a. Disponível em <http:// pdeescola.mec.gov.br>. Acesso em: 13 jan. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano de Desenvolvimento da Educação**. Brasília, 2013b. Disponível em <http:// portal.mec.gov.br>. Acesso em: 13 jan. 2013.

CANCLINI, Néstor Garcia. Introdução. In.: _____. **Culturas híbridas**. 4ª ed. São Paulo: EDUSP, 2003. p. XVII-XL.

CANDAU, Vera Maria. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: MOREIRA, Antônio Flávio; CANDAU, Vera Maria (orgs.). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. 2ª ed. Petrópolis, RJ : Vozes, 2008. p. 13-37.

CANEN, Ana. A educação brasileira e o currículo a partir de um olhar multicultural: algumas tendências e perspectivas. In: BARROS, José Flavio Pessoa; OLIVEIRA, Luis Fernandes de (orgs.). **Todas as cores na educação. Contribuições para uma reeducação das relações étnico-raciais no ensino básico**. Rio de Janeiro: Quartet-FAPERJ, 2008. p. 59-79.

CARDOSO, Miriam Limoeiro. Sobre a teorização do capitalismo dependente em Florestan Fernandes. (In) Fávero, Osmar Fávero (org). **Democracia e educação em Florestan Fernandes.** Niterói: EDUFF, 2005, p: 7 a 40.

CARNEIRO, Sueli. “Movimento Negro no Brasil: novos e velhos desafios”. **CADERNO CRH**, Salvador, n. 36, p. 209-215, jan./jun. 2002.

CARRANO, Paulo. **“**Identidades culturais juvenis e escolas: arenas de conflitos e possibilidades”. **Revista DIVERSIA**. Nº1, CIDPA VALPARAÍSO, abril 2009, p. 159-184.

_____ ; MARTINS, Carlos Henrique dos Santos. “A escola diante das culturas juvenis: reconhecer para dialogar”. **Educação**, Santa Maria, v. 36, n. 1, p. 43-56, jan./abr. 2011.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. Introdução. In.: SANTOS, Sales Augusto dos (org.). **Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03**. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. p. 11-18

CERVO, Amado Luiz; BERVIAN, Pedro Alcino. **Metodologia Científica: para uso dos estudantes universitários**. 3ª ed. São Paulo: Mc Graw-Hill do Brasil, 1983.

CHEVITARESE, L. “As ‘Razões’ da Pós-modernidade”. **Analógos**. **Anais da I SAF-PUC**. RJ: Booklink. 2001. (ISBN 85-88319-07-1)

CHIZZOTI, Antônio. **Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1995. (Biblioteca da Educação. Série 1. Escola; V. 16).

COSTA, Warley da. As imagens da escravidão nos livros de história do ensino fundamental: representações e identidades. **Dissertação de Mestrado**. Orientadora: Prof.ª Drª Nailda Marinho da Costa Bonato. Rio de Janeiro: UNIRIO, 2006.

_____. Currículo e produção da diferença: “Negro” e “Não Negro” na sala de aula de história. **Tese (doutorado)**. Rio de Janeiro: UFRJ, 2012.

COUTINHO, Carlos Nelson. “A época neoliberal: revolução passiva ou contra-reforma?”. **Novos Rumos**. Marília, v. 9, Nº 1, P: 117 a 126, Jan-Jun, 2012.

CUCHE, Denys. **A Noção de Cultura nas Ciências Sociais**. RIBEIRO, Viviane (trad.). 2ª ed. Bauru: EDUSC, 2002.

CUNHA JR., Henrique. História e cultura africana e os elementos para uma organização curricular. In: BARROS, José Flavio Pessoa; OLIVEIRA, Luis Fernandes de (Orgs.). **Todas as cores na educação. Contribuições para uma reeducação das relações étnico-raciais no ensino básico**. Rio de Janeiro: Quartet-FAPERJ, 2008. p. 81-128.

DOMINGUES, Petrônio. Movimento Negro Brasileiro: alguns apontamentos históricos. **Revista Tempo (Artigos)**. N° 23. 2007. p 100-122.

_____. “Um “templo de luz”: Frente Negra Brasileira (1931-1937) e a questão da educação”. **Revista Brasileira de Educação** v. 13 n. 39 set./dez. 2008. p. 517-534.

DURAN, Marília Claret Geraes. “Representações sociais: uma instigante leitura com Moscovici, Jodelet, Marková e Jovchelovitch”. **Educação & Linguagem** • v. 15 • n. 25 • 228-243, jan.-jun. 2012. issn impresso:1415-9902 • issn eletrônico: 2176-1043. p. 228-243.

EAGLETON, Terry. **Ideologia. Uma introdução**. SILVANA VIEIRA, Luís Carlos Borges (trad.). São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista: Editora Boitempo, 1997.

_____. **A idéia de cultura**. São Paulo: Editora UNESP, 2005.

FERRACINI, Rosemberg Aparecido Lopes. A África e suas representações no(s) livro(s) escolar(es) de Geografia no Brasil – 1890 - 2003. **Tese de Doutorado**. Orientadora: Prof.ª Dr.ª Sonia Maria Vanzella Castellar. São Paulo: USP, 2012.

FERNANDES, Nelson da Nóbrega. Onde a cidade perde seu nome. In: SANTOS, Milton... et al.. **Território, territórios: ensaios sobre o ordenamento territorial**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007. p. 197-208.

FIORIN, José Luiz. Polifonia Textual e Discursiva. In.: _____ (org.). **Dialogismo, Polifonia, Intertextualidade: em torno de Bakhtin**. São Paulo: Edusp, 1999. p. 29-34.

_____. **Introdução do Pensamento de Bakhtin**. São Paulo: Ática, 2008. p. 9-59.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. “Representações sociais, ideologia e desenvolvimento da consciência”. **Cadernos de Pesquisa**, v. 34, n. 121, jan./abr. 2004. p. 169-186, jan./abr. 2004.

GENTILI, Pablo. Neoliberalismo e educação: manual do usuário. In: _____.; SILVA, Tomaz T (orgs.). **Escola S.A**. Brasília: CNTE, 1999. p. 9-49.

GOHN, Maria da Glória. **Movimentos sociais e redes de mobilização civis no Brasil contemporâneo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

GOMES, N. L. A questão racial na escola: desafios colocados pela implementação da Lei 10.639/03. In: MOREIRA, Antônio Flávio; CANDAU, Vera Maria (orgs.). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. 2ª ed. - Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p. 67- 89.

_____; JESUS, Rodrigo Ednilson de. As práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva de Lei 10.639/2003: desafios para a política educacional e indagações para a pesquisa. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, Editora UFPR, n. 47, jan./mar. 2013, p. 19-33.

_____; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. "10 anos da Lei 10639/03: Balanços e Perspectivas". **Mesa Redonda realizada pelo NAP – Brasil-África – FFLCH – USP**, em Abril de 2013. Disponível em: <www.brasilafrica.fflch.usp.br>. Acesso em: 15/10/2013.

GUIMARÃES. Antonio Sérgio Alfredo. "A questão racial na política Brasileira (os últimos quinze anos)". **Tempo Social**; Rev. Sociol. USP, S. Paulo, 13(2): 121-142, novembro de 2001.

_____. "Preconceito de Cor e Racismo no Brasil". **Revista de Antropologia**, vol. 47, n°1, São Paulo, 2004. Disponível em <www.scielo.br/scielo.php?pid=S0034-77012004000100001&script=sci_arttext>. Acesso em: 15 ago. 2009.

_____. Depois da democracia racial. **Tempo Social**, Revista de Sociologia da USP, v. 18, n. 2. Nov. 2006. p. 269-287.

HAESBAERT, Rogério. Concepções de território para entender a desterritorialização. In: SANTOS, Milton... [et al.]. **Território, territórios: ensaios sobre o ordenamento territorial**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007. p. 43-71.

HALL, Stuart. **Da Diáspora: Identidades e Mediações Culturais**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

_____. **A Identidade cultural na pós-modernidade**. SILVA, Tomaz Tadeu da Silva; LOURO, Guaracira Lopes (trads.). 11ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HAFBAUER, Andreas. Raça se impõe. In.: _____. **Uma história de branqueamento ou o negro em questão**. São Paulo: Editora Unesp, 2006. p. 95-139

IANNI, Octavio. "A racialização do mundo". **Tempo Social**; Rev. Sociol. USP, S. Paulo, **8**(1): 1-23, maio de 1996.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Síntese dos Indicadores Sociais**. Rio de Janeiro: IBGE, 2012.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA. **Desigualdades raciais, racismo e políticas públicas: 120 anos após a abolição**. Brasília, DF: IPEA, 2008.

INSTITUTO PEREIRA PASSOS (IPP). **Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro.** Disponível em <http://www.armazemdedados.rio.rj.gov.br/>. Acesso em: 20 abr. 2013.

JODELET, D.: Représentations sociales: un domaine en expansion. *In* JODELET**,** D. (Ed.) **Les représentations sociales**. Paris: PUF, 1989, pp. 31-61. Tradução: MAZZOTTI, Tarso Bonilha. Revisão Técnica: ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. UFRJ- Faculdade de Educação, dez. 1993.

Laboratório de Análises Econômicas, Históricas, Sociais e Estatísticas das Relações Raciais (LEASER). "A aplicação da Lei 11.645/2008 nas escolas públicas de acordo com a Prova Brasil 2009". **Tempo em Curso**. Ano V; Vol. 5; nº 2, Fevereiro, 2013.

LARAIA, Roque de Barros. **Cultura: um conceito antropológico**. 14ª .ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed. (Antropologia social), 2001.

LEFEVRE, Fernando; LEFEVRE, Ana Maria Cavalcanti; TEIXEIRA, Jorge Juarez Vieira (orgs.). **O discurso do sujeito coletivo: uma nova abordagem metodológica em pesquisa qualitativa**. Caxias do Sul: EDUCS, 2000.

LOPES, Nei. **Guimbaustrilho e outros mistérios suburbanos**. Rio de Janeiro: Dantes Editora e Livraria Ltda., nov. 2001.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 10ª. edição. São Paulo: Hucitec, 2007.

MONTAÑO, Carlos. A instrumentalização e a funcionalidade do "terceiro setor" para com o projeto neoliberal. In.: _____. **Terceiro Setor e Questão Social: crítica do padrão emergente de intervenção social**. São Paulo: Cortez Editora, 2002. p. 229-243.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. Currículo, conhecimento e cultura. In: BEAUCHAMP, Jeanete; PAGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro do (orgs). **Indagações sobre currículo.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

_____; SILVA, Tomaz Tadeu da. Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. In: MOREIRA, Antonio Flavio Babosa; SILVA, Tomaz Tadeu da (orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. 10ª ed. São Paulo: Cortez, 2008. p. 7-38.

MOSCOVICI, S. **Representações sociais: investigações em psicologia social**. 5ª Edição. GUARESCHI, P.A. (trad.). Petrópolis: Editora Vozes, 2007.

MOURA, Roberto. **Tia Ciata e a Pequena África no Rio de Janeiro**. 2ª ed. Rio de Janeiro; Secretaria Municipal de Cultura, Dep. Geral de Doc. e Inf. Cultural, Divisão de Editoração, 1995.

MUNANGA, Kabengele. "Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia". **Palestra proferida no 3º Seminário Nacional Relações raciais e Educação PENESB-RJ**, Rio de Janeiro, 2003. Disponível em: <http://www.ufmg.br/inclusaosocial/>; Acesso em: 28/05/2010.

_____. **"**Nosso racismo é um crime perfeito". **Revista Fórum**. 2009. Disponível em: http://www.revistaforum.com.br/noticias/2009/08/18/nosso_racismo_e_um_crime_perfeito/. Acesso em: 10/04/2013.

NOGUEIRA, Maira Alice; NOGUEIRA, Claudio M. Martins. **Bourdieu & a Educação**, 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

OLIVEIRA, Márcio S. B. S. de. "Representações sociais e sociedades: a contribuição de Serge Moscovici". **Revista Brasileira de Ciências Sociais** - VOL. 19 Nº. 55. 2004.

OLIVEIRA, Iolanda de. "A construção social e histórica do racismo e suas repercussões na educação contemporânea". In: _____; SOUZA, Maria Elena V (orgs.). **Cadernos PANESB - Educação e População Negra**. Niterói: Quartet, EDUFF, 2007.

PAIXÃO, Marcelo J. P. **Desenvolvimento humano e relações raciais.** Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

PEREIRA, Amauri Mendes; SILVA, Joselina da. Três faces do desafio acadêmico à implementação da Lei 10639/03: a face filosófica, a face teórica e a face epistemológica. In: GONÇALVES, Maria Alice Rezende (org.). **Educação, arte e literatura africana de língua portuguesa: contribuições para a discussão da questão racial na escola**. Rio de Janeiro: Quartet: NEAB-UERJ, 2007. p. 59-85.

POULANTZAS, Nicos. **O Estado, o Poder, o Socialismo**. São Paulo: Paz e Terra, 2000. (Biblioteca de Ciências Sociais; v. n° 19). p. 125 - p. 164.

ROCHA, José Geraldo da. "De preto à afrodescendente: implicações terminológicas". **Cadernos do CNLF**, Vol. XIV, Nº 2, t. 1, 2010. p. 899 – p. 907.

SANTOS, Douglas. Estado Nacional e capital monopolista. In: OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de (org.). **Para onde vai o ensino de Geografia?** 3ª ed. São Paulo: Contexto, 1991. p. 47-80.

SANTOS, Renato Emerson dos. O ensino de geografia e os tensionamentos da lei 10639: nótulas para um debate em construção. In: SOUZA, Maria Elena V (org.). **Relações Raciais no cotidiano escolar: diálogos com a Lei 10.639/03**. Rio de Janeiro: Rovelle, 2009. p. 107-136.

SANTOS, Sales Augusto dos. A Lei Nº 10.639/03 como Fruto da Luta Anti-Racista do Movimento Negro. In.: _____ (org.). **Educação anti-racista : caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03**. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. – Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. p. 21-37.

SANTOS, Wellington Oliveira dos. Dissertação: Relações raciais, Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e livros didáticos de geografia / Wellington Oliveira dos Santos. – Curitiba: UFPR, 2012. 192 f. Orientador: Prof. Dr. Paulo Vinicius Baptista da Silva. **Dissertação (Mestrado em Educação)** – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná.

SAVIANI, Dermeval. Instituições escolares: conceito, história, historiografia e práticas. **Cadernos de História da Educação** - nº. 4 - jan./dez. 2005. p. 27-33.

_____. Escola e saber objetivo na perspectiva histórico-crítica. In.: **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 10ª ed. (rev.). Campinas, SP: Autores Associados, 2008. (Coleção educação contemporânea). p. 5-9.

_____. Sobre a natureza e especificidade da escola. In.: **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 10ª ed. (rev.). Campinas, SP: Autores Associados, 2008a. (Coleção educação contemporânea). p. 10-22.

_____. "Ciência e educação na sociedade contemporânea: desafios a partir da pedagogia histórico-crítica". **Revista Faz Ciência**, v.12, n.16 Jul./dez. 2010, pp. 13-36.

_____. "Origem e desenvolvimento da pedagogia histórico-crítica". **Exposição na Mesa Redonda "Marxismo e Educação: Fundamentos Marxistas da Pedagogia Histórico-Crítica"** realizada no VII Colóquio Internacional Marx e Engels, no IFCH-UNICAMP em julho de 2012.

SEMERARO, Giovanni. A concepção da sociedade civil. (In) SEMERARO, Giovanni. **Gramsci e a sociedade civil: cultura e educação para democracia.** Petrópolis: Vozes, 1999, p:69 a 100.

SINGER, André. **Os sentidos do Lulismo: reforma gradual e pacto conservador**. 1ª Ed. São Paulo: Companhia da Letras, 2012.

SKIDMORE, Thomas E. **Preto no Branco: raça e nacionalidade no pensamento brasileiro**. BARBOSA, Raul de Sá (trad.). Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1976.

_____. "Fato e Mito: Descobrindo um problema racial no Brasil". AMADO, Tina (trad.). **Cad. Pesq. São Paulo**, n. 79, p. 5-16, nov. 1991.

SOUZA, Maria Elena Viana. "Diálogos possíveis entre concepções de currículo e a Lei 10.639/03". **ANPED**, 2009. Disponível em <www.anped.org.br/reunioes/.../ GT21-5547>. Acesso em: 10 jul. 2010.

SPINK, Mary Jane P. "O Conceito de Representação Social na Abordagem Psicossocial". **Caderno Saúde Pública**, Rio de Janeiro, 9 (3): 300-308, jul/set, 1993.

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

VIANNA, Hermano. **O mistério do samba**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed.:Ed. UFRJ, 2002.

VITELLI, Celso. "Adolescências e Identidades Estéticas no Cotidiano". **Educação em Revista**. Belo Horizonte. v.25. n.03. Dez. 2009. p.43-74.

YÚDICE, George. **A conveniencia da cultura; usos da cultura na era global**. Belo Horizonte; Editora UFMG/Humanitás, 2006.

APÊNDICE I

Instrumento de inserção no campo e coleta de dados

O presente instrumento de coleta de dados é parte integrante da pesquisa exploratória qualitativa para a elaboração de uma dissertação de mestrado, que procura investigar as representações sociais que foram construídas por um grupo de estudantes do ensino fundamental.

QUESTIONÁRIO DE CAMPO (estudantes)

I- DADOS DA UNIDADE ESCOLAR:

1- Atividade realizada na Escola Municipal _____, localizada no bairro de _____, em ____/___/2013.

_____

II- DADOS DE IDENTIFICAÇÃO:

1- Nome do participante (opcional) _____

2- Gênero: (M); (F). 3- Data de Nascimento: ___/___/_____. 4- Idade: ____ anos.

5- Neste ano, você estuda no (6º); (7°); (8º); (9º) ano do ensino fundamental, etapa do ensino básico.

6- O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) é o órgão responsável, entre outras ações, pelo levantamento quantitativo e qualitativo da população brasileira. Para coletar as informações necessárias ao levantamento, representantes do IBGE visitam cada residência e aplicam um formulário com várias questões. Na questão sobre cor/raça do participante, utiliza-se 5 categorias e a pessoa opta por uma delas. **Caso você fosse consultado(a) pelo IBGE, na questão cor/raça, você se declararia**:

(a) branco(a); (b) preto(a); (c) pardo(a); (d) amarelo(a); (e) indígena.

7- Nos últimos anos, nas matérias escolares ensina-se mais sobre os negros (pretos e pardos), sua cultura e história. Apoiados em livros, apostilas e outros materiais de ensino, em sala de aula os professores trabalham este importante conteúdo para melhor compreensão da história e cultura brasileira. **Você tem percebido este fato na sua escola?** (a) Sim. (b) Não.

_____

III- QUESTÕES

8- Devido à Lei Nº 10639/03 o ensino da História e da Cultura Negra, Africana e Afro-brasileira, tornou-se obrigatório nas escolas de ensino fundamental e médio (básico).

Você acha que este ensino é importante?

(a) Sim. (b) Não. Por favor, justifique a sua opção de resposta.

9- Cite o que você aprendeu e lembra da cultura e história negra, ao longo dos seus anos de estudo no ensino fundamental (da alfabetização ao 9º ano).

10- A população brasileira é multirracial porque é formada por vários grupos raciais que mantém relações entre eles. Sabendo que um deles é o **grupo negro**, formado pelos **pretos** e **pardos**. **Na sua opinião quem pertence a este grupo, ou melhor, quem é negro no Brasil?** Argumente sua resposta.

11- Pesquisas baseadas nos dados do IBGE mostram que, apesar das recentes melhorias, a população negra brasileira ainda tem indicadores sociais precários no que diz respeito à renda, escolaridade e saúde, interferindo no Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) deste grupo. **Como você explica este fato?** Opine, argumente.

12- Por outro lado, nos últimos anos, o número de negros nas universidades, nos meios de comunicação (televisão) e em determinados setores do mercado de trabalho, aumentou consideravelmente, mas ainda é pequeno diante do percentual de negros no conjunto da população brasileira. **Como você explica este fato?** Opine, argumente.

ANEXO I
Texto da Lei

Presidência da República
Casa Civil
Subchefia para Assuntos Jurídicos

LEI Nº 10.639, DE 9 DE JANEIRO DE 2003.

Mensagem de veto

Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescida dos seguintes arts. 26-A, 79-A e 79-B:

"Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere o **caput** deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

§ 2º 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.

§ 3º (VETADO)"

"Art. 79-A. (VETADO)"

"Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como 'Dia Nacional da Consciência Negra'."

Art. 2º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 9 de janeiro de 2003; 182º da Independência e 115º da República.

LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA
Cristovam Ricardo Cavalcanti Buarque

Este texto não substitui o publicado no D.O.U. de 10.1.2003.