

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

JUCIENE SILVA DE SOUSA NASCIMENTO

**AÇÕES PARA IMPLEMENTAÇÃO DA LEI 10.639/03: A (DES)CONSIDERAÇÃO
DA IDENTIDADE HÍBRIDA DO NEGRO CONTEMPORÂNEO**

**VITÓRIA - ES
2017**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

JUCIENE SILVA DE SOUSA NASCIMENTO

**AÇÕES PARA IMPLEMENTAÇÃO DA LEI 10.639/03: A (DES)CONSIDERAÇÃO
DA IDENTIDADE HÍBRIDA DO NEGRO CONTEMPORÂNEO**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo - UFES, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Educação, na linha de pesquisa em Educação e Linguagens.

Orientadora: Prof^a Dr^a Cleonara Maria Schwartz

**VITÓRIA – ES
2017**

Dados Internacionais de Catalogação-na-publicação (CIP)
(Biblioteca Central da Universidade Federal do Espírito Santo, ES, Brasil)
Bibliotecário: Clóvis José Ribeiro Junior – CRB-383 ES-000527/O

Nascimento, Juciene Silva de Sousa, 1977-
N244a Ações para implementação da lei 10.639/03 : a
(des)consideração da identidade híbrida do negro contemporâneo
/ Juciene Silva de Sousa Nascimento. – 2017.
273 f. : il.

Orientador: Cleonara Maria Schwartz.
Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do
Espírito Santo, Centro de Educação.

1. Negros – Brasil. 2. Negros – Identidade racial. 3. Relações
étnicas – Educação. I. Schwartz, Cleonara Maria. II. Universidade
Federal do Espírito Santo. Centro de Educação. III. Título.

CDU: 37

JUCIENE SILVA DE SOUSA NASCIMENTO

**AS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA EDUCAÇÃO ÉTNICO-RACIAL E A
LEGITIMAÇÃO DA DIVERSIDADE IDENTITÁRIA DO NEGRO BRASILEIRO**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo - UFES, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Educação, na linha de pesquisa em Educação e Linguagens.

Avaliado em ____ de _____ de _____.

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof^a Dr^a Cleonara Maria Schwartz
Universidade Federal do Espírito Santo
(Presidente)

Prof^a. Dr^a. Cláudia Maria Mendes Gontijo
(Membro)

Prof^a. Dr^a. Ivone Martins de Oliveira
(Membro)

Prof.^a Dr^a. Fernanda Zanetti Becalli
(Membro)

Prof. Dr. Aldieris Braz Amorim Caprini
(Convidado)

AGRADECIMENTOS

A Deus, por cuidar, proteger e providenciar tudo que me é necessário para viver nesse mundo.

Ao meu filho Nicolás, pela paciência e compreensão das muitas ausências de mãe.

À minha mãe Valdelice Santos, pelas orações e preocupação; ao meu pai, Braulino Santos, pela força e incentivo necessários em todo momento. Vocês são minhas melhores referências.

Às minhas queridas irmãs e amigas, Júnia, Jucimara, Jeane e Jeans, por tudo que me proporcionaram: incentivo financeiro, amor, preocupação, intervenção nas horas mais difíceis. Sem vocês não sou nada.

Aos integrantes da turma 11 do PPGE/UFES pelo crescimento intelectual e aprendizagens acadêmicas que jamais esquecerei.

Aos docentes do Programa de Pós-Graduação em Educação UFS, vocês são minha inspiração.

Às amigas Andressa Köeler, Andrea Grijó, Kaira Costa e Angélica Vago pelo acolhimento, carinho, apoio e diversões oferecidos durante o curso. Sucesso sempre para vocês.

Em especial, à minha orientadora prof. Dra. Cleonara Maria Schwartz pelo carinho, paciência e apoio em momentos difíceis.

O Brasil é o único país dos maiores que pode se dar ao luxo de ter todos as tragédias da civilização e de ter todos os recursos necessários para corrigir a tragédia.

(Cristovam Buarque, 2010, p. 252)

RESUMO

Esta pesquisa tem como principal objetivo investigar, a partir de textos de pesquisadores alinhados com programas e ações implementados pela política de Educação das Relações Étnico-Raciais desde o ano de 2003, com a publicação da Lei 10.639/2003, concepções de identidade negra que vêm fundamentando essa política, a fim de analisar se há (des)consideração da diversidade de concepções de identidades negra e reafirmação de outras que possibilitem que a escola se distancie do reconhecimento de uma identidade híbrida do negro brasileiro. Para conduzirmos a investigação, optamos pela abordagem qualitativa e pelos contornos da Pesquisa Documental, através da análise de publicações e pesquisas para formação e orientação de profissionais da educação sobre a temática da Educação das Relações Étnico-Raciais. O quadro teórico está composto por autores como Bhabha (2010, 2013) e Hall (2006, 2013), os quais nos auxiliaram com as concepções categóricas basilares de sujeito, cujas especificidades envolvem identidade, representação, as quais foram âncora para discutirmos as identidades e as representações do negro, bem como o processo de hibridismo e agenciamento; Burke (2005) e Chartier (2002), que tratam de discutir as noções de cultura e suas formas de representação; Mikhail Bakhtin (2014,2015) através das questões de Literatura, estética e representação narrativa; Rodrigues (2006), García (2003), Moehlecke (2016), Oliveira (2003), Silva (2007) e Barros (2013) que discutem a relação entre educação e diversidade. Consideramos a existência de uma diversidade de concepções de identidade negra no contexto brasileiro, e que algumas materializações das ações da política para educação étnico-racial implementada ainda (des)considera essa diversidade, reafirmando concepções identitárias que fazem com que os processos formativos na escola se distanciem do reconhecimento de uma identidade híbrida do negro brasileiro participe do fazer histórico da sociedade a qual pertence. Consideramos, ainda, que as ações promovidas pelas políticas públicas para Educação das Relações Étnico-Raciais vêm contribuindo para legitimar determinadas identidades negras e silenciar outras, mostrando descompassos com a diversidade de processos étnico-raciais do negro brasileiro.

Palavras-chave: Educação das Relações Étnico-Raciais. Identidade híbrida. Negro brasileiro.

ABSTRACT

This research has as main objective to investigate, from the texts of researchers aligned with programs and actions implemented by the Ethnic and Racial Relations Education policy since 2003, with the publication of Law 10.639 / 2003, conceptions of black identity that come in order to analyze whether there is a lack of consideration of the diversity of conceptions of black identities and the reaffirmation of others that allow the school to distance itself from the recognition of a hybrid identity of the Brazilian Negro. To conduct the research, we opted for the qualitative approach and the contours of Documentary Research, through the analysis of publications and research for training and guidance of education professionals on the theme of Ethnic-Racial Relations Education. The theoretical framework consists of authors such as Bhabha (2010, 2013) and Hall (2006, 2013), who have helped us with the basic categorical conceptions of the subject, whose specificities involve identity and representation, which were anchor for discussing identities and the representations of the Negro, as well as the process of hybridism and agency; Burke (2005) and Chartier (2002), who try to discuss the notions of culture and its forms of representation; Mikhail Bakhtin (2014,2015) through the issues of Literature, aesthetics and narrative representation; Rodrigues (2006), García (2003), Moehlecke (2016), Oliveira (2003), Silva (2007) and Barros (2013), discuss the relationship between education and diversity. We consider that there are a diversity of conceptions of black identity in the Brazilian context, and that some materializations of the actions of the policy for ethnic-racial education implemented still disregard this diversity, reaffirming identity conceptions that make the formative processes in the school distant from the recognition of a the hybrid identity of the Brazilian black participant in the historical history of the society to which he belongs. We consider here that the actions promoted by the public policies for Education of Ethnic-Racial Relations have contributed to legitimize certain black identities and silence others, showing mismatches with the diversity of ethnic-racial processes of the Brazilian Negro.

Keywords: Ethnic-Racial Relations Education. Hybrid identity. Black Brazilian.

LISTA DE FIGURAS

FOTO 1: Coleção Educação para todos, Volume 2.....	132
FOTO 2: Coleção Educação para todos, Volume 5.....	164
FOTO 3: Coleção Educação para todos, Volume 6.....	184
FOTO 4: Coleção Educação para Todos, Volume 7.....	199
FOTO 5: Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais.....	210
FOTO 6: Coleção Caminho das Pedras, Volume 3.....	247
FOTO 7: <i>Estórias Quilombolas</i> – Estórias Religiosas, p. 25.....	252
FOTO 8: <i>Estórias Quilombolas</i> – Estórias Religiosas, p. 41.....	255
FOTO 9: <i>Estórias Quilombolas</i> – Estórias Religiosas, p. 60/61.....	257
FOTO 10: <i>Estórias Quilombolas</i> – Estórias Religiosas, p. 70.....	258

LISTA DE TABELAS

Quadro 1: Síntese do corpus documental	119
Quadro 2: Síntese analítica Volume 2	164
Quadro 3: Síntese analítica Volume 5	183
Quadro 4: Síntese analítica Volume 6	198
Quadro 5: Síntese analítica Volume 7	206
Quadro 6: Síntese analítica <i>Orientações e Ações para ERER</i>	245
Quadro 7: Síntese analítica <i>Estórias Quilombolas</i>	260

LISTA DE SIGLAS E ABREVIACÕES

CNE - Conselho Nacional de Educação

CONSED - Conselho Nacional de Secretários de Educação

DCN - Diretrizes Curriculares Nacionais

DEDI - Diretoria de Educação para a Diversidade

ERER – Educação das Relações Étnico-Raciais

FIPIR - Fórum Intergovernamental de Promoção da Igualdade Racial

FNDE - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

GTI - Grupo de Trabalho Interministerial para elaboração do Plano Nacional de ampliação da Implementação da Lei 10.639/03

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

IEES - Instituição Estadual de Ensino Superior

IES - Instituições de Ensino Superior

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9394/1996

MEC - Ministério da Educação

NEAB - Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros

ONG - Organizações não Governamentais

PAR - Plano de Ações Articuladas

PDE - Plano de Desenvolvimento da Educação

PNBE - Programa Nacional Biblioteca Da Escola

SECAD - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão

SERPIR - Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial

UNIAFRO - Programa e Ações Afirmativas para a População Negra nas Instituições Públicas de Ensino Superior

SUMÁRIO

CONSIDERAÇÕES INICIAIS.....	14
1 A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E AS CONCEPÇÕES DE PROCESSOS IDENTITÁRIOS.....	29
1.1 PANORAMA DAS RELAÇÕES RACIAIS NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA E A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS.....	30
1.2 CONCEPÇÕES PÓS-COLONIALISTAS E AS DISCUSSÕES EM TORNO DA IDENTIDADE, RAÇA, NEGRO E HIBRIDISMO.....	35
1.3 LITERATURA E REPRESENTATIVIDADE NEGRA ATRAVÉS DAS APROPRIAÇÕES DO DIALOGISMO E POLIFONIA.....	47
1.3.1 A ESTÉTICA LITERÁRIA E A REPRESENTAÇÃO DISCURSIVA.....	48
1.3.2 O DIALOGISMO, A POLIFONIA E A REPRESENTAÇÃO DISCURSIVA DO NEGRO.....	53
2 ATRAJETÓRIA DAS DISCUSSÕES ACERCA DA NECESSIDADE DA EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS.....	61
2.1 AS ORIENTAÇÕES POLÍTICAS IMPLEMENTADAS PELOS ORGANISMOS INTERNACIONAIS.....	61
2.2 A CONFIGURAÇÃO NACIONAL DAS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO ÉTNICO-RACIAL.....	85
2.3 PANORAMA ACADÊMICO-CIENTÍFICO SOBRE AS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO ÉTNICO-RACIAL.....	93
2.3.1 PRODUÇÕES ACADÊMICO-CIENTÍFICAS EM RELAÇÃO À EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICORACIAIS.....	94
2.3.2 A REPRESENTAÇÃO DO NEGRO EM MATERIAIS DIDÁTICO-PEDAGÓGICOS PARA O ENSINO DE HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA E AFRICANA EM LÍNGUA PORTUGUESA.....	101
3 CAMINHOS METODOLÓGICOS.....	112
3.1 A COMPOSIÇÃO DO <i>CORPUS</i> DE PESQUISA.....	114
3.2 PROCEDIMENTOS UTILIZADOS NA PESQUISA.....	119
3.3 O PRINCÍPIO DA ALTERIDADE NA PESQUISA.....	120
3.4 A QUESTÃO DA ESTÉTICA NA ANÁLISE LITERÁRIA.....	126

4 CONCEPÇÕES DE PROCESSOS IDENTITÁRIOS QUE FUNDAMENTAM AS AÇÕES DECORRENTES DAS POLÍTICAS PÚBLICAS ÉTNICO-RACIAIS.....131

4.1 *EDUCAÇÃO ANTI-RACISTA: CAMINHOS ABERTOS PELA LEI FEDERAL Nº 10.639/03.....132*

4.1.1 PARTE I: CONTEXTUALIZAÇÃO DA LEI Nº 10.639/03.....133

4.1.2 PARTE II: POR UMA EDUCAÇÃO ANTI-RACISTA.....147

4.1.3 PARTE III: DIMENSÕES DO ENSINO DA TRAJETÓRIA DOS POVOS NEGROS NO BRASIL.....161

4.2 *AÇÕES AFIRMATIVAS E COMBATE AO RACISMO NAS AMÉRICAS.....164*

4.3 *HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DO NEGRO E OUTRAS HISTÓRIAS.....184*

4.4 *EDUCAÇÃO COMO EXERCÍCIO DE DIVERSIDADE.....199*

5 A (DES)CONSIDERAÇÃO DA IDENTIDADE HÍBRIDA DO NEGRO BRASILEIRO NO BOJO DAS AÇÕES IMPLEMENTADAS A PARTIR DE 2003.....209

5.1 *ORIENTAÇÕES E AÇÕES PARA A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS.....210*

5.1.1 ORIENTAÇÕES PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL.....217

5.1.1.1 Sugestões de atividades para a educação infantil.....222

5.1.2 ORIENTAÇÕES PARA O ENSINO FUNDAMENTAL.....224

5.1.2.1 Sugestões de atividades para o Ensino Fundamental.....231

5.1.3 ORIENTAÇÕES PARA O ENSINO MÉDIO.....234

5.1.3.1 Sugestões de atividades para o Ensino Médio.....237

5.1.4 ORIENTAÇÕES PARA EDUCAÇÃO QUILOMBOLA.....240

5.1.4.1 Sugestões de atividade para educação Quilombola.....242

5.2 A NARRATIVA COMO MATERIAL DIDÁTICO-PEDAGÓGICO DE REPRESENTAÇÃO DAS IDENTIDADES NEGRAS NO BRASIL.....246

5.2.1 *ESTÓRIAS QUILOMBOLAS*247

5.2.1.1 ESTÓRIAS RELIGIOSAS249

5.2.1.2 ESTÓRIAS DE ANIMAIS256

5.2.1.3 ESTÓRIAS DE ASSOMBRAÇÃO E MISTÉRIO.....257

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....263

7 REFERÊNCIAS.....276

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A diversidade no Brasil é notória. Não há como negar que tal diversidade perpassa o currículo escolar de forma indireta, muitas vezes de maneira inconsciente. A tendência natural, no espaço escolar, é a de querer padronizar todos. Contudo, a escola acompanha as mudanças históricas, sociais, econômicas e culturais da sociedade. A cada mudança, tensões e conflitos são evidenciados em diversos setores. Ao falar do currículo baseado na tendência da diversidade, Silva (2007) nos conduz à ideia de que

Um currículo inspirado nessa concepção não se limitaria, pois, a ensinar a tolerância e o respeito, por mais desejável que isso possa parecer, mas insistiria, em vez disso, numa análise dos processos pelos quais as diferenças são produzidas através de relações de assimetria e desigualdade. (SILVA, 2007, p. 88,89).

Não basta, então, um olhar sobre “o outro” (o diferente) como o “exótico” a ser observado, e sim valorizado como um universo com riquezas a serem exploradas. Sendo assim, um olhar diferenciado deve ser dispensado para a educação quando se trata de *diversidade*. A escola é considerada um ambiente que agrega indivíduos distintos, como homens, mulheres, adultos, jovens, crianças, negros, indígenas, brancos, pobres, ricos, quilombolas, o homem da cidade etc. As diferenças existem e não se pode negá-las, tampouco mascará-las. Diante disso, a diversidade na escola evidencia uma luta de classes para se firmar em uma sociedade em que o padrão toma lugar privilegiado, roubando a cena da diversidade existente no Brasil.

Sabe-se que o Brasil é formado a partir de raízes culturais distintas: branco, negro e indígena, por isso, ao se tratar de diversidade étnica, um grande desafio é a superação de estereótipos que conduzem ao preconceito. A sociedade dita normas em relação ao corpo e o modelo europeu toma destaque, considerando tudo que destoa do padrão impostas por práticas subjetivas vítimas de preconceito.

Desde cedo, muitas crianças negras, ao chegar à escola, experimenta rejeição. Apelidos, piadas sobre sua cor, seu cabelo, seus costumes são diariamente rechaçados, ironizados e/ou tratados com estranheza por outras crianças, forçando-a a tentar se adequar aos padrões, aproximando da identidade branqueada imposta pelas circunstâncias, como por exemplo, mudança nos padrões estéticos. No entanto, é nesse espaço que a apresentação de posicionamentos positivos sobre essa questão deve ocorrer, não apenas disseminando a

reprodução e as representações positivas sobre o corpo negro, mas de toda a dimensão de sua vivência, para, assim, superar negatividades seculares.

Por vezes, a imagem do negro é estereotipada, não se vendo representado nos seguimentos educacionais. Da mesma forma, livros didáticos e literários rotulam os caracteres identitários, tratando-os sempre associados a símbolos de fetiche, a artefatos de caráter artesanal ou a uma cultura exótica, como se não fizesse parte da realidade brasileira.

Nessa perspectiva, o trabalho com a Educação das Relações Étnico-Raciais em Língua Portuguesa e Literatura Brasileira é resgatar o conhecimento da História, uma vez que esta contribuirá no entendimento do processo de ensino aprendizagem dos educandos, bem como uma forma de valorização da cultura, dita minoritária e, por isso, esquecida nos seguimentos de formação social.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNS, 2001, p. 32) dizem que: “para viver em sociedade plural é preciso respeitar e valorizar a diversidade étnica e cultural que a constitui”. Dessa forma, percebe-se a importância de compreender a história da cultura afro-brasileira, no âmbito da história das relações étnico-raciais, como um dos fatores essenciais na educação, uma vez que é parte da formação nacional brasileira. Para garantir a inserção no currículo, o Ministério da Educação (2010, p.257) sanciona:

A Lei 10.639, de 09 de janeiro de 2003, 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.

Após a aprovação da Lei 10.639/03, fez-se necessário inserir o ensino da cultura afro-brasileira na escola como meio de garantir o estudo em todo o âmbito educacional, bem como, uma forma da valorização cultural das matrizes africanas que formam a diversidade cultural brasileira. Portanto, inserir tal cultura no currículo é contribuir para desmistificar conceitos de preconceito, racismo e discriminação que perpetua nas escolas, na sociedade, ainda de forma camuflada, conforme destacam os estudos de Maria Aparecida Silva Bento (2002) ao retratar o fenômeno do branqueamento e da branquitude no Brasil, bem como Edith Piza e Fúlvia Rosenberg (2002) ao discutir dados sobre a questão da cor nos censos brasileiros.

Compreende-se que a cultura é um fator relevante no contexto educacional e, por meio da educação, pode-se tomar iniciativas que possam inserir na práxis, métodos e propostas que

contribuam para o conhecimento das questões étnico-raciais no Brasil pelo educando. A escola é um lugar onde se compartilha ideias, troca informações, articulam várias formas de agir e pensar. Diante disso, uma das principais instituições em que os sujeitos compartilham suas experiências e estabelece relações é a escola. Em virtude disso, os sistemas educacionais procuraram orientar as ações de combate ao racismo e preconceito nesses ambientes, com a finalidade de se articular vivências que promovam experiências positivas e que extinga o preconceito na escola, já que esta é reflexo das relações sociais.

Assim, a educação tem um papel fundamental de levar para a práxis conceitos que articulam o passado e o presente, ou seja, a história das relações étnico-raciais deve estar inserida no contexto educacional. Levamos em consideração a premissa de que discutir o tema racial no contexto escolar é de suma importância, pois muitos negros carregam uma herança genética que por anos grande parte dos setores camuflaram-na, como por exemplo, políticos, sociais, culturais e econômicos. É uma forma de resgatar e compreender a história étnico-racial. Nossa identidade, que é múltipla, realiza sua vitalidade criadora a partir da fecunda contradição das partes que a integram. Mas temos sido adestrados para não nos enxergarmos. O racismo que é mutilador impede que a condição humana resplandeça plenamente com todas as suas cores (OLIVEIRA, 2002).

É preciso que se iniciem reflexões e discuta sobre as origens do negro no Brasil e dos graves problemas que até hoje se perpetuam. Por isso, o estudo da temática se justifica pela consideração de sua necessária abordagem em materiais que orientem a formação de professores, bem como a discussão na comunidade acadêmica ao provocar reflexões sobre a problemática da composição do currículo dos cursos, sendo necessária sua inserção no contexto educacional, de forma que os questionamentos suscitem respostas e esclareçam os problemas do passado.

Nessa compreensão, pode-se perceber que as desvantagens foram muitas e, além disso, o tempo que perpetuou também foi um fator que contribuiu para carregar essa marca por longos anos e, nessa perspectiva, a pesquisa se direciona para algumas conquistas em torno da temática no cenário brasileiro, evidenciando os espaços favorecidos para essa discussão, relevando-se, também, no campo político-social. Dessa forma, o conceito da identidade negra deve ser compreendido levando em consideração a importância que a cultura negra tem na história do Brasil, a partir daí problematizar a prática pedagógica de forma que os elementos dessa cultura

possam ser valorizados e trabalhados em disciplinas como Língua Portuguesa e Literatura Brasileira.

É preciso considerar que por vários séculos, e recentemente, a educação não inseria, não trabalhava ou trabalhava de forma feitichizada/folclorizada a cultura negra em seu contexto, nisso estavam presentes várias formas de interesses hegemônicos políticos e culturais. Antes de tudo, é preciso ter claras quais eram as relações de poder ali inseridas, que comungaram nesse papel de repugnância do negro, pois o conhecimento não chegava de forma real, como consta na Apresentação da SEPPIR (Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial), no documento das DCN's Educação das Relações Étnico-Raciais¹ (p.7), ao dizer que

Após a promulgação da Constituição de 1988, o Brasil busca efetivar a condição de um Estado democrático de direito com ênfase na cidadania e na dignidade da pessoa humana, contudo, ainda possui uma realidade marcada por posturas subjetivas e objetivas de preconceito, racismo e discriminação aos afro-descendentes, que, historicamente, enfrentam dificuldades para o acesso e a permanência nas escolas.

Esse *déficit* educacional proporcionado no decorrer da história aos afro-descendentes² cerceou por longo tempo a ampla qualificação dos negros, decorrendo em estereótipos depreciativos, práticas e modos de entender a vivência negra explicitamente violentos, que veladamente evidenciam sentimentos obscuros de hierarquização racial, conseqüentemente social e desigual.

Ficou por muito tempo camuflado o ensino da temática negra que valorize, divulgue e respeite os processos desencadeados pelos oriundos de África escravizados no Brasil e as resistências provenientes desses processos no contexto escolar. Isso explica porque temos de compreender os fenômenos que envolvem a história e a cultura do negro e repassar de maneira esclarecedora, sabendo que houve várias interferências e contribuições de outras culturas no decorrer desses acontecimentos.

Como professora/pesquisadora da área de Letras, e Mestre em Literatura e Diversidade Cultural, as preocupações inerentes a essa problemática me serviram de incômodo, sobretudo quando, a partir do ano de 2012, ao adentrar à Universidade Estadual da Bahia (UNEB), exercendo o ensino dos componentes curriculares Prática Pedagógica em Letras e Estágio Curricular Supervisionado em Letras, percebi que a maioria dos professores do Ensino Fundamental e Médio com os quais os alunos do curso de graduação tinham contato e

¹Doravante adotaremos a expressão hifenizada por ter como base a utilização nas *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira*.

² Idem nota anterior.

observavam no estágio, não contemplavam e/ou não conseguiam trabalhar a temática étnico-racial por dificuldades formativas específicas na área da educação inicial e continuada. O pouco acesso aos materiais produzidos por instâncias promotoras do estudo e, muitas vezes, a falta de interesse por parte de uma boa parcela dos profissionais do ensino fundamental e médio, em buscar conhecer, especializar-se e engajar-se no atendimento de tais demandas, tem dificultado o bom andamento e execução da lei supracitada.

A nossa intenção para esta pesquisa não é a de tratar a questão de forma corriqueira ou banalizá-la tautologicamente, mas sim ampliar o debate em relação à Educação das Relações Étnico-Raciais, direcionando-o para as conquistas logradas no âmbito federativo, como mostra de espaço favorecido para essa discussão, ou seja, focalizamos com mais ênfase nas soluções do que nos diversos problemas sofridos pela população negra no Brasil. Por essa razão, intrigamos a discussão de como a identidade do sujeito negro está sendo legitimada, promovida e reconhecida socialmente nos materiais que orientam a educação étnico-racial chancelados pelas instâncias superiores educativas da federação brasileira. Indagamos se essa representação ainda situa o negro na História como subserviente e se as ações políticas educacionais ainda são povoadas por representações do negro que ainda (des)consideram as próprias especificidades históricas e culturais étnicas e raciais que consolidaram o negro contemporâneo.

Para a área de Letras, na qual estou inserida, e como Mestre em Literatura e Diversidade Cultural, princípios como *representação* e *identidade* são considerados elementos constituintes de extrema relevância no que tange aos caracteres idiossincráticos dos sujeitos falantes de uma língua. Assim, estudar tais princípios no âmbito do ensino da Língua Portuguesa é viabilizar a afirmação destes como norteadores discursivos e simbólicos de uma nação, haja vista que ela está se configurando na História a partir do “advenimiento de la nación como um sistema de significación cultural, como la representación de la vida social más que como la disciplina de la organización social, pone de relieve esta inestabilidad del conocimiento” (BHABHA, 2010, p.12).

As heranças africanas oriundas das relações formativas da nação brasileira encontram-se imbricadas nas várias formas do sujeito nacional demonstrar e viver sua brasilidade, seja em maior ou menor grau, haja vista a diversidade que compõe tais formações. Portanto, torna-se de vital importância descentrar o ensino hegemônico eurocentrista e viabilizar o conhecimento mais apurado dos elementos representativos que fizeram, e ainda fazem parte da língua e da cultura, de forma igualitária às outras nações que contribuíram para a configuração da História

e Cultura da nação brasileira. Também é importante dar a conhecer como tais relações provocaram o hibridismo dessas culturas, fazendo surgir novas identidades e novas representações cujo tempo encarregou-se de situar o sujeito negro nesses interstícios.

Pensar nas possibilidades de estudar a cultura afro-brasileira no âmbito da Língua Portuguesa e Literatura Brasileira, de forma que contribua para a formação do indivíduo de maneira a levá-lo a se reconhecer como sujeito partícipe na engrenagem social na qual está inserido, é garantir ao educando o conhecimento e a informação, sendo isso apenas uma parte que lhe é de direito, outorgada legalmente. Ao negro não lhe pode ser furtado o direito de ser representado em quaisquer seguimentos, inclusive no Ensino de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira, esse deve ser o princípio basilar da Educação das Relações Étnico-Raciais.

Infelizmente, no ensino de língua, pouco se produz sobre as contribuições dos negros para o aparato lexical de nossa nação. Em pleno século XXI quase não se conhece quais elementos linguísticos que os africanos inseriram em nossa língua, sobretudo os que foram trazidos para o Brasil em tempos de colonização e no período escravocrata. Com base nos estudos de Lobo e Oliveira (2009), faz-se necessário examinar documentos da língua portuguesa escritos por africanos e afrobrasileiros alforriados a fim de se (re)desenhar a escrita da história linguística a partir de uma, por assim dizer, arqueologia da língua brasileira, como propõem Tânia Lobo e Klebson Oliveira (2009, p.6), ao sinalizar a importância da análise desses documentos mediante dois aspectos primordiais, dentre outros:

1. São fontes, que se supõe, devam permitir uma reconstrução significativamente mais aproximada das chamadas normas vernáculas do português brasileiro.
2. Desvelam, nas investigações sobre a história da cultura escrita no Brasil, um campo de estudos ainda quase por explorar: o dos caminhos trilhados por negros livres ou libertos, integrantes de grupos sociais subalternos, para aprenderem a ler e escrever.

Os estudos existentes insistem em continuar veiculados apenas no espaço acadêmico, constituindo em mais uma lacuna do ensino de língua nos níveis Fundamental e Médio no tangente à educação étnico-racial. Os alunos que não possuem essa noção linguística, lamentavelmente não conseguem discernir como as desinências dos dialetos africanos, os verbetes, prefixos e sufixos, incorporados no aparato morfológico do falante da nossa língua são aspectos ignorados, mas relevantes do conhecimento oral e escrito. São elementos presentificados no ato da fala de qualquer membro da sociedade brasileira, assim, não se releva, tão somente, as contribuições oriundas da Europa. Todavia, esse aspecto não foi foco de nossa pesquisa, uma vez que para isso teríamos de nos concentrar em um estudo tão aprofundado

quanto o que se desvela nessas páginas. No entanto, não poderíamos deixar de mencioná-lo, pois mostra como a política educacional secundariza elementos importantes para uma educação étnico-racial que contemple a diversidade de aspectos da cultura negra.

Em relação à Literatura Brasileira, a natureza subjetiva inerente à mesma pode ser de grande valia para sua utilização em sala de aula, como uma maneira de adentrar em temáticas e exercícios práticos do cotidiano dos aprendizes, como questões sociais, políticas, econômicas, reflexões que envolvam as práticas culturais que esquadrinham o movimento da vida em sociedade. Além disso, as obras literárias também podem ser um instrumento efetivo para o desenvolvimento das ações que permitam a valorização e promoção do negro em situações diversas, cujas especificidades apresentam problemas e conflitos cotidianos que urgem soluções e busca de alternativas para possíveis resoluções psicológicas, políticas, sociais, culturais e econômicas em estágios distintos da existência.

No que tange à representação negra na literatura Afro-brasileira, especificamente, é possível afirmar que esta pode ser capaz de auxiliar os indivíduos, a encontrar-se com a cultura do outro e a identificar-se em sua própria cultura, em um movimento de alteridade, reconhecendo-se e sendo reconhecido. Além de lhe ser proporcionada a oportunidade de dialogar sobre as questões da diversidade, multiculturalismo, equilibrando concepções e ponderando traços identitários a partir daquilo que lhe é representado. Dessa forma, o trabalho dessa natureza com a literatura pode proporcionar a compreensão de questões que afetam as “populações consideradas minorias ou marginalizadas sócio-economicamente [que] não são geralmente representadas em textos literários, ou então, sua representação nem sempre corresponde à realidade vivida por estes grupos” (NAIDITCH, 2009, p. 26), omitindo suas características ou provocando o não-reconhecimento de suas idiossincrasias pela maioria social.

Ao adentrarmos no campo teórico literário, é possível pensar que, como arte, a literatura é influenciada pelas condições e fatores sociais que a circunda, distinguindo-se das outras artes não apenas na forma, mas também na matéria de sua expressão: as palavras. Isso posto, compreenderemos, aqui, o caráter utilitário da representação literária, cuja essência está em servir-se das palavras, haja vista que as “realidades históricas” são existências movidas por *representações*, mediante o envolvimento, ainda que involuntário, em fatores políticos, econômicos, sociais e culturais, se levarmos em consideração a discussão do historiador Jacques Le Goff (1990) ao dar a conhecer que a História passa a ser considerada a “história dos indivíduos em sociedade”, na perspectiva historiográfica, dando relevo ao documento literário

como a “história do imaginário”, cujas especificidades devem ser respeitadas. Esta deve ser compreendida como

[...] história das condutas, das práticas, dos rituais, que remete a uma realidade oculta, subjacente, ou história do simbólico, que talvez conduza um dia a uma história psicanalítica, cujas provas de estatuto científico não parecem ainda reunidas. (LE GOFF, 1990, p. 12)

Apropriamo-nos dessa vertente historiográfica, embora ainda existam preconceitos de determinados métodos históricos em relação à literatura, no método historiográfico a obra literária pode ser considerada um documento, considerando o aporte teórico e tal método para abordá-la, uma vez que a ciência histórica, a partir dos desdobramentos historiográficos, ou da “história da história”, também é colocada em uma perspectiva histórica, cuja especificidade coaduna com a Literatura no tangente a sua instância também narrativa, bem como inclui perspectivas possíveis olvidadas pela história oficial.

Assim, reiteramos o pensamento de que (re)discutir representações que a literatura propaga possibilita a compreensão de como as mesmas estão sendo perpetuadas na contemporaneidade. Para tanto, é necessária a compreensão de que a relação entre a narrativa histórica e a literária sempre foi motivo de muitas discussões teóricas, pela necessidade que se tem de estar sempre demarcando um espaço limite entre o que realmente pode ser considerado acontecimento factual, reconhecido empiricamente através de provas cabais, ou aquilo que pode ser fruto da imaginação do autor, ou seja, o produto ficcional. Contudo, há de se considerar a possibilidade de as duas vertentes convergirem em um dado momento da escrita, já que os elementos contextuais em torno das obras são de grande relevância na formação do imaginário, se levadas em consideração as influências históricas, econômicas, sociais, religiosas, entre outras, que estão próximas do indivíduo e que o moldam, fazendo com que os signos representativos desses indivíduos remetam às condições pelas quais o texto foi produzido (NASCIMENTO, 2013).

Dessa forma, a linguagem literária articula e informa a respeito do mundo e os sujeitos que nele estão inseridos, prolongando os sentidos em relação a outros fins. A linguagem pode ser percebida quando o outro a emprega no curso de uma atividade. Logo, faz-se necessário a percepção prévia de que existe uma finalidade empreendida através da necessidade do recurso discursivo.

No ato da fala, o sujeito tende a posicionar-se a partir de um lugar social, direcionando seu discurso a outrem. Assim, no movimento entre interlocutores, no momento do desenvolvimento discursivo, são alocados processos históricos e sociais, como também representações ideológicas dos indivíduos, cuja produção de fala, significam-se, revelando suas intencionalidades.

No âmbito discursivo, é possível compreender que o ato discursivo deve ser concebido como um conjunto de enunciados que podem pertencer a campos distintos, obedecendo a normas de funcionamento, inseridas na propriedade discursiva, impondo-se aos que falam ou tentam falar a partir de um espaço discursivo. Nesse sentido, o discurso é local de exterioridade, no qual se expande um entrelaçamento de lugares diferenciados.

Nota-se, aqui, que o discurso não deve ser compreendido como um pronunciamento simplório, mas como um construto histórico e social interligado ao contexto sob o qual é desenvolvido, cujas ideologias nele presentificados serão determinadas pelo contexto político-social de onde oriundam suas vozes.

Dessa maneira, ao dizer, o escritor desvenda a situação por seu próprio projeto de mudá-la; desvendando-a a si mesmo e aos outros para mudá-la. A cada palavra dita, este se engaja mais no mundo e, ao mesmo tempo, passa a emergir dele um pouco mais, uma vez que o ultrapassa na direção futura, isso posto, a Literatura só poderá ser reconhecida enquanto movimento discursivo. Logo, para que este surja, faz-se necessário a concretização da leitura, durando tal movimento apenas enquanto essa leitura durar. Assim, o ato de escrever torna-se um apelo ao leitor para que este transponha à existência objetiva o desvendamento que foi empreendido por meio da linguagem e do discurso.

Configura-se, aqui, uma relação intrínseca entre o que é escrito pelo indivíduo e o que é significado pelo sujeito interlocutor de tal escrita, uma vez que como para-realidade, a literatura deve ser examinada a partir do modo como a realidade paralela se organiza, sendo que “o universo para-real não está no texto, o que seria confundir-se com ele enquanto objeto, mas num espaço que o texto engendra com a cumplicidade do leitor” (MOISÉS, 2000, p.27).

Ao reconhecermos o objeto literário como um dos sistemas simbólicos, exercendo o papel de instrumento de conhecimento e comunicação vinculado ao contexto em que está inserido, acaba por exercer uma relação entre o imagético e o factual, sendo possível a compreensão de como a realidade se apresenta literariamente, podendo, em seu movimento,

exercer a representação discursiva, cuja especificidade é a construção do sentido imediato do mundo, como também o mundo social.

Resta dizer, de acordo com estudos supracitados, que a literatura exerce papel fundamental na formação do sujeito, no seu reconhecimento enquanto pertencente a uma engrenagem política, histórica e social, cuja participação é reiterada no saber ser e no saber fazer sua história, sendo proposição da arte literária a liberdade do leitor. Espera-se, com isso, que ao representar a figura negra na literatura, a principal intenção seja a de levá-lo a libertar-se de estereótipos, preconceitos e de tantos outros ranços históricos ainda existentes no discurso de indivíduos que preferem não legitimar tal liberdade.

É importante colocar, aqui, que por já existirem bastantes trabalhos escritos neste sentido, não nos dedicaremos à análise das produções e/ou publicações de obras literárias ou linguísticas que subsidiam a temática da Educação Étnico-racial, especificamente. Porém, é importante reconhecer que esses estudos sobre a língua portuguesa e a literatura vem sinalizando para o fato de que a cultura negra demanda ser problematizada se levarmos em conta a política de educação étnico-racial implementada a partir da Lei 10.639/03. Dessa forma, partindo dos pressupostos supracitados, esse trabalho se justifica, como uma pesquisa *Stricto Sensu* para o Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, pela necessidade de se verificar como os programas governamentais em educação têm subsidiado a outorga da lei 10.639/03, no tangente às ações de implementação da mesma, constituindo-se na sistematização de estratégias para uma pesquisa sobre aspectos identitários afro-brasileiros representados em documentos de programas para a Educação das Relações Étnico-raciais, chancelados e promovidos pelo Ministério da Educação e Cultura, que orientam a afirmação e o estudo de tais culturas no âmbito da língua portuguesa.

Ao considerar o homem como ser histórico, analisamos a presença do negro representado em algumas publicações didáticas de Programas para a Educação das Relações Étnico-raciais, promovidas por ações do MEC, sobretudo os parâmetros de representação do negro relacionada à linguagem discursiva, literatura, cultura e identidade, traçando um cotejamento entre a teoria e os documentos eleitos como objeto de análise. Refletimos, a partir dessa análise, as possibilidades de um trabalho no âmbito educacional, apontadas no discurso da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) que prevê a inclusão do estudo da disciplina no ensino da história e cultura afro-brasileira no currículo do Ensino Fundamental e Médio. Além disso, examinamos, a partir das dimensões conceituais de identidade, cultura e educação étnico-racial,

o que se tem produzido com tais publicações, a fim de que estas não sejam apenas um pretexto didático para atender a lei supracitada, bem como em que medida podemos considerar esses objetos como ações de políticas de reparações, e reconhecimento e valorização da história, cultura e identidade do negro, diante das prerrogativas de quais representações de negro se tem apontado como tendência e o que, especificamente, estamos identificando como representação em relação à educação étnico-racial. Se as publicações não causarem desconforto e/ou inquietações no que concerne aos discursos proferidos em relação à temática étnico-racial e ao fomento do respeito e promoção da identidade negra, não podemos considerá-las políticas afirmativas, entendidas em nosso estudo como a democratização de benefícios que promova uma educação horizontal entre os indivíduos e de qualidade.

Diante das discussões realizadas e, em se tratando da problemática, o conceito da identidade negra deve ser compreendido levando em conta a importância que essa cultura tem na história do Brasil, devendo ser vivenciado na prática pedagógica de forma que os conceitos sejam viabilizados, valorizados e trabalhados. O estudo da Língua Portuguesa e Literatura Brasileira, na realidade educacional vigente, evidencia a existência de situações inusitadas que na teoria não foram problematizadas, causando desconforto e questionamentos sobre o simbolismo, recursos e linguagem que representam autenticidade e verossimilhança sobre o sujeito negro e a história de sua formação étnico-racial no Brasil. Diante disso, é mister que se situe o negro no presente em relação a um passado de lutas e conquistas, mediante elementos identitários e culturais que ora se apresentam.

A fim de atender a esses pressupostos, traçamos como objetivo geral, para esta pesquisa, investigar, a partir de textos de pesquisadores alinhados com programas e ações implementados pela política de Educação das Relações Étnico-Raciais desde o ano de 2003, com a publicação da Lei 10.639/2003, concepções de identidade negra que vêm fundamentando essa política, a fim de analisar se há desconsideração da diversidade de concepções de identidades negra e reafirmação de outras que possibilitem que a escola se distancie do reconhecimento de uma identidade híbrida do negro brasileiro.

O objetivo da pesquisa requer, nesse sentido, retomar materiais produzidos para formar e orientar os profissionais das escolas de Ensino Fundamental e Médio, uma vez que muitos documentos não chegam até o professor ou às escolas, a nosso ver, possibilitarão especificamente analisar

- a) articulações entre teorizações e a apropriações destas para a compreensão da Educação das Relações Étnico-Raciais que fundamentam as ações de políticas

públicas implementada pela Lei 10.630/2003, materializadas em orientações para a prática docente no Ensino Fundamental;

- b) (des)considerações e (re)afirmações de concepções de identidade negra que perpassam textos produzidos para formar profissionais da área educacional no que diz respeito à Educação das Relações Étnico-Raciais;
- c) (des)conhecimento de uma identidade híbrida do negro brasileiro em textos que orientam e em uma publicação de literatura infanto-juvenil produzidos como ações das políticas públicas implementadas a partir de 2003 no Brasil.

O quadro teórico está composto por autores como Bhabha (2010, 2013) e Hall (2006, 2013), os quais nos auxiliaram com as concepções categóricas basilares de sujeito, cujas especificidades envolvem identidade (apropriada, aqui, como o *ser*), representação (compreendida, nesse trabalho, como *considerar*), as quais foram âncora para discutirmos as identidades e as representações do negro, bem como o processo de hibridismo e agenciamento; Burke (2005) e Chartier (2002), que tratam de discutir as noções de cultura e suas formas de representação; Mikhail Bakhtin (2014,2015) através das questões de Literatura, estética e representação narrativa; Rodrigues (2006), García (2003), Moehlecke (2016), Oliveira (2003), Silva (2007) e Barros (2013) que discutem a relação entre educação e diversidade, tal escolha se deu a fim de não nos utilizarmos de base teórica cujas autorias se encontram no *corpus* de análise, não por desconsiderar estudos tão relevantes para a área. Os documentos nacionais, como fontes documentais: Brasil (2010), cujo estudo aponta para a descrição da História e Cultura africana desde 1935, recorte temporal que interessa a esta pesquisa; Brasil (2009) que trata de expor as Leis de Diretrizes e Bases da Educação, âncora maior deste estudo; Brasil (2004), com o *Plano nacional de implementação das diretrizes curriculares nacionais para educação das relações étnico-raciais e para o ensino de História e Cultura afrobrasileira e africana*, e Ministério da Educação (2010), com as *Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-raciais*, apresentando caminhos possíveis para a formação e a prática pedagógica, entre outros.

Por se tratar de um estudo que considera a prerrogativa de que há uma diversidade de concepções de identidade negra no contexto brasileiro, e que algumas materializações das ações da política para educação étnico-racial implementada ainda desconsidera essa diversidade, reafirmando concepções identitárias que fazem com que os processos formativos na escola se distanciem do reconhecimento de uma identidade híbrida do negro brasileiro participe do fazer

histórico da sociedade a qual pertence, consideramos, aqui, a tese de que as ações promovidas pelas políticas públicas para Educação das Relações Étnico-Raciais vem contribuindo para legitimar determinadas identidades negras e silenciar outras, mostrando descompassos com a diversidade de processos étnico-raciais do negro brasileiro, por isso o recorte foi realizado através da escolha de textos dedicados à formação e orientação de profissionais da educação.

Nessa perspectiva, nossa pesquisa reconhece o negro como ser social, imbuído na luta igualitária já lograda por lei, mas que ainda necessita dizimar os ranços sustentados por noções estereotipadas e racistas no curso da História que ainda são perpetuadas mesmo com as políticas e ações afirmativas voltadas para a educação étnico-raciais. Acreditamos que essa pesquisa poderá contribuir para estudos em Educação e Linguagem, posteriormente, poderá ainda subsidiar outras pesquisas. Sendo assim, esperamos que os resultados, por meio do estudo sobre representação identitária, discurso literário e cultura afro-brasileira, auxiliem profissionais da educação, especialmente professores de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira do Ensino Fundamental e Médio, a fim de que possam trabalhar com a literatura afro-brasileira descobrindo melhores caminhos para a promoção de atividades de sensibilização em relação às temáticas, uma vez que nessa literatura

[...] Valores culturais precisam também ser compreendidos com relação a valores pessoais e comunitários que os estudantes trazem consigo para a sala de aula. Mensagens recebidas na infância e na família, em instituições, através de religiões ou organizações comunitárias, representam aspectos de diversidade que também precisam ser negociados na sala de aula. (NAIDITCH, 2009, p. 28).

Nesse sentido, a literatura afro-brasileira tem a possibilidade de refletir a diversidade de valores e representações culturais em sala de aula, ajudando na configuração de diálogos entre as experiências vividas pelos aprendizes e as possibilidades discursivas no ambiente acadêmico.

O estudo baseia-se na proposta de *re-visão* da presença do sujeito negro em materiais didático-pedagógicos chancelados por programas governamentais, norteando-se mediante as tensões que envolvem a identidade negra e as políticas de afirmações promovidas pela Educação para as Relações Étnico-raciais. A latência de uma forte necessidade de se repensar as formas de valorização desse sujeito no âmbito do ensino de Língua Portuguesa nos impulsionou a essa pesquisa. Para tanto, a fim de descrever seus elementos constituintes do estudo: ***Ações para implementação da lei 10.639/03: a (des)consideração da identidade híbrida do negro contemporâneo***, organizamos o trabalho em cinco capítulos.

No primeiro capítulo, o quadro teórico é apresentado a partir de categorias conceituais que tomamos como princípio para analisar o que estamos propondo e que nos serviu de base norteadora para discussão e análise do objeto, subdividimos em subitens em que no primeiro são discutidos os temas da diversidade e educação em torno da Lei 10.639/03 e como esses serão tratados neste trabalho especificamente, no segundo trago as contribuições das teorias pós-colonialistas em relação à identidade, hibridismo, *entre-lugar*, diferença, ambivalência, agência, noção de discursividade e *reinscrição*, categorias que nos servirão de pressupostos básicos para análise do objeto, enquanto no terceiro é apresentado como o processo diaspórico e de mestiçagem consolidaram a fragmentação identitárias na pós-modernidade, produzindo sujeitos e culturas híbridas. E, em um último item como o processo de criação estética pode representar essa figura negra.

No segundo capítulo, é feita uma contextualização do objeto de estudo, discutindo a política de Educação das Relações Étnico-Raciais, através da trajetória internacional e nacional, trazendo a partir dos estudos da área da educação, análise dessa política e como se configurou a implementação da Lei 10.639/03, o que autores/pesquisadores analisam/dizem sobre as políticas públicas de educação para esse fim, na tentativa de ser demonstrada a demanda do estudo, salientando fenômenos educativos recorrentes que envolvem a problemática do negro na escola, sobretudo em se tratando da histórica situação de branqueamento, preconceito, subalternidade e alijamento social que os sujeitos aprendizes de cor negra sofrem no âmbito escolar. Em seguida, apresento os caminhos que levaram a promulgação da Lei 10.639/03, bem como um diálogo temático com a produção acadêmico-científica sobre a representação do negro em materiais que orientam a implementação da lei 10.639/03, cuja discussão dividimos em duas vertentes que se complementam, com a finalidade de localizar o objeto da pesquisa. Assim, na primeira, apresento as produções acadêmico-científicas em relação à Educação das Relações Étnico-Raciais sobre o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana no ensino de Língua Portuguesa e, na segunda, especificamos a temática a partir do olhar voltado para a representação do negro em materiais didático-pedagógicos para o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e africana em língua portuguesa.

Logo em seguida, descrevemos ações planejadas para a implementação da outorga da referida lei, através de uma breve descrição do Plano Nacional de implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, bem como os principais programas do Ministério da educação, cujo principal objetivo é subsidiar escolas e programas para a capacitação dos

profissionais em relação ao ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana. Por fim, mediante as noções temáticas supracitadas, são demonstrados o problema, os objetivos e a possível hipótese para esta tese.

No terceiro capítulo, são elencados os aspectos metodológicos que nos servirão de caminhos para a realização do trabalho científico, sendo caracterizadas e justificadas a abordagem e o tipo de pesquisa, evidenciando a adequação destas com o objeto de estudo, em que documentos são tomados como textos, materializações de discursos de diferentes sujeitos e vozes. Ademais, configuramos o *corpus* que compôs a pesquisa, bem como a descrição dos procedimentos que foram utilizados.

O quarto capítulo apresenta a análise de concepções de processos identitários que fundamentam as ações decorrentes das políticas públicas para a implementação da política de educação étnico-racial para o Ensino Fundamental. Para isso, retoma programas implementados pelo MEC voltados para a formação política do educador do Ensino Fundamental, em especial, centraliza a análise nos materiais produzidos para inserir e discutir questões da educação étnico-racial na perspectiva da educação inclusiva no âmbito da implementação das políticas públicas nos Estados, dos quais está a *Coleção Educação Para Todos*, volumes 02, 05, 06, 07, pondo em relevo as diferentes concepções de identidade negra que fundamenta o material e destacando as demais que o material desconsidera, como a identidade híbrida.

O quinto e último capítulo evidencia a tese de que as ações de implementação da Educação das Relações Étnico-Raciais legitimam determinadas identidades e silenciam outras, mostrando descompassos com a diversidade de processos étnico-raciais do negro brasileiro, através da discussão estabelecida com as *Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais* e com o livro de literatura infanto-juvenil *Estórias Quilombolas*.

Consideramos em nossa pesquisa a existência de uma (des)consideração dos fenômenos híbridos que participam da identidade negra na contemporaneidade, o que acarreta em mais um *déficit* referente ao grupo negro, sobretudo pelo fato de a criança ou o jovem negro, partícipe das relações sócio-culturais contemporâneas, não se sentir contemplado em um contexto identitário com o qual não consegue se ver inserido, tampouco sua família, religião, comunidade e relações sociais, perpetrando uma afirmação negra em descompasso com os fenômenos identitários manifestados nas vivências dos afro-brasileiros inseridos nas várias relações sociais, culturais, políticas e religiosas do nosso país.

1 A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E AS CONCEPÇÕES DE PROCESSOS IDENTITÁRIOS

Este capítulo apresenta aspectos teóricos que nortearam a pesquisa, sistematizando categorias conceituais que tomaremos como princípio para analisar os materiais chancelados pelo MEC para a formação de educadores, os quais estão a serviço da política de Educação das Relações Étnico-Raciais. Assim, apresentaremos as categorias tomando como eixo o objetivo do trabalho.

Tendo em vista que este trabalho defende a tese de existência de uma diversidade de concepções de identidade negra no contexto brasileiro que é desconsiderada pela política para Educação das Relações Étnico-Raciais implementada pela Lei 10.639/03, por reafirmar concepções de processos identitários que fazem com que os processos formativos na escola se distanciem do reconhecimento de uma identidade híbrida do negro brasileiro, tomaremos como base a linha pós-colonialista, já que opera a mesma opera subversivamente no momento de contingência, permitindo a contiguidade da cadeia discursiva, bem como realizar uma *re-visão* das questões do negro sob outro ângulo, que não o hegemônico. Como aporte teórico as contribuições de Homi K. Bhabha (2010/2013), Stuart Hall (2006/2013) e para dialogar com estes, Mikhail Bakhtin (2014/2015), que embora marxista, nosso diálogo será a partir das categorias do dialogismo e da estética da criação literária, as quais também nos serviram de base analítica, em que a apropriação de tais teorias se efetivam, na maioria das vezes, no construto subjetivo do discurso desse trabalho, bem como ancora os diálogos com Homi K. Bhabha e Stuart Hall através da consideração do princípio da alteridade na formação identitária dos sujeitos.

Fez-se necessário contextualizar a relevância da compreensão de identidade na perspectiva pós-colonialista, através dos dois primeiros autores, e como ela vem sendo construída mediante as relações sócio-histórico-político-culturais e em narrações literárias, com vistas a identificar como as identidades do sujeito negro é concebida em meio a essa movimentação, bem como analisar se há desconsideração da diversidade dessas concepções identitárias e a possibilidade do distanciamento do reconhecimento de uma identidade híbrida do negro brasileiro, tanto nas fontes documentais de orientações internacionais e nacionais, dispositivos normativos e ações decorrentes desses dispositivos para a implementação da política para a educação étnico-racial, como os programas implementados pelo MEC voltados para a formação política do educador (Materiais produzidos para inserir e discutir questões da

educação étnico-racial na perspectiva da educação inclusiva no âmbito da implementação das políticas públicas nos Estados). Já Mikhail Bakhtin (2014/2015) nos auxiliou nas questões de Literatura, estética e representação narrativa, no intuito de situar como os Programas implementados para orientação didático-pedagógica do professor, concretizados nas produções de materiais com orientações para o trabalho dos educadores (livros de literatura), concebem a representação identitária do sujeito negro, e se essa representação possibilita o auto reconhecimento do aprendiz.

O diálogo estabelecido entre as concepções teóricas e as fontes documentais ratificam os motivos que nos possibilitaram a defesa da tese de que as políticas públicas para educação étnico-racial legitimam determinadas identidades e silenciam outras, mostrando descompasso com a diversidade de processos étnico-raciais do negro brasileiro. Para tanto, contextualizaremos o que se tem discutido sobre a diversidade na escola, bem como o que se entende por Educação Étnico-Racial no Brasil atualmente.

1.1 PANORAMA DAS RELAÇÕES RACIAIS NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA E A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

Antes de tecermos uma formulação conceitual do que vem a ser a Educação das Relações Étnico-Raciais no Brasil, faz-se necessário contextualizar como a questão racial vem sendo tratada no âmbito da educação federativa, a fim de que se percebam as demandas que levaram a possibilidade de consolidação dessa modalidade educacional em nosso país. Não nos deteremos em aspectos cronológicos específicos, uma vez que já existem diversos estudos apurados que deram conta disso, sobretudo os históricos, como também não nos utilizaremos de base teórica cujas autorias se encontram no *corpus* de análise. Para tanto, dialogaremos com discussões de intelectuais envolvidos com a temática de publicações recentes, bem como materiais norteadores deste princípio educativo. Isso posto, salientaremos aspectos principais que provocaram ações provenientes de discursos ideológicos no sistema educacional brasileiro.

Desde o século XIX, com o surgimento constitucional dos países independentes ocidentais, nem os afro-descendentes nem indígenas eram reconhecidos enquanto cidadãos pertencentes à engrenagem social, principalmente pelo fato de que a população negra seguia submetida ao sistema escravocrata. De maneira ideológica, os negros libertos não eram

considerados aptos para tal liberdade e, por isso, foram excluídos pelo próprio sistema constitucional republicano que começava a eclodir. Legalmente o negro era visto como igual, no entanto, nas práticas e relações sociais a exclusão se mostrava latente (GARCÍA, 2003).

Já durante o século XX através do pensamento de modernizar os Estados, os grupos humanos que deveriam ser considerados para compor essa ação de povoamento ainda foi pensado a partir das ideias das novas repúblicas, ficando invisíveis as contribuições dos africanos e descendentes na construção da modernidade. Mas, foi na década de 1930 que o discurso da cidadania moderna foi acentuando e alicerçando a exclusão dos setores sociais menos favorecidos, sobretudo o étnico, o que indubitavelmente atingiu, e ainda atinge, os afro-descendentes e indígenas. Foi nessa década que a educação passou a ser considerada “recurso privilegiado no processo de definição do novo perfil de cidadão adequado ao Brasil em mudança [...]. Tal fato estimulou a realização de reformas educacionais, cuja concepção e organização, amparadas pelo discurso de democracia racial” (RODRIGUES, 2006, p. 110). É nesse contexto de criação de nova concepção de nação que o Ministério da Educação e Saúde foi desenvolvido, sendo erigido mediante aplicabilidade de princípios racionais e científicos de que esse novo formato social poderia ser consolidado a partir da “reforma de atitudes e comportamentos das classes populares” (idem, p. 111), a finalidade era estruturar um perfil homogêneo do homem brasileiro.

Diante desse intento, a educação surgiu como auxiliar para a prática da consolidação da imagem branca do perfil do homem brasileiro, tendo como alicerce os parâmetros da eugenia, expandidos em meados da década de 1940, lançando mão de

Conteúdos curriculares e práticas no interior das escolas que teriam o objetivo de aperfeiçoar a degeneração ocasionada pela mistura racial, desenvolvendo bons hábitos de higiene e o apreço pelo trabalho, indiretamente o sistema educacional associou o branco à virtude, força e beleza. (RODRIGUES, 2006, p. 112).

É a partir dessas reverberações e efetivações ideológicas hegemônicas que o branqueamento do sujeito negro começa a ser adotado pelos sujeitos de cor, não só em aceitações ideológicas, como também na tentativa de se aproximar cada vez mais da epiderme da suposta raça superior mediante aproximações variadas de sua cor, comportamento e estética. O ser negro poderia ser passivo de má interpretação e rechaça social, já que o conjunto de saberes, costumes e práticas destoavam do que seria ideal naquele contexto.

Foi no final da década de 1960 e início dos anos de 1970 que correntes pedagógicas apontam para a existência de um sistema educacional excludente e elitista. Ainda assim, não se pensou em mudança, fortalecendo os discursos e lutas denunciadoras dos movimentos negros, bem como a tomada de consciência intelectual de alguns pesquisadores imbuídos em evidenciar o distanciamento colossal entre negros e brancos na educação federativa.

Os movimentos afro-americanos, a partir dessas discussões e tomada de consciência da condição do negro, começa a promover processos de autorreconhecimento e reconhecimento identitário e cidadão caracterizados por difíceis lutas pela inserção nos espaços públicos, sobretudo pelo reconhecimento legal cidadã contra a exclusão dos grupos menos favorecidos, fatos que marcaram o fim da década de 1980 e toda a década de 1990.

É nesse contexto que a questão étnico-racial passa a ser refletida, demandando ações sistêmicas que preze por uma educação desprovida de quaisquer formas de exclusão. Os estudos passam a apontar a necessidade da democratização de benefícios de uma educação de qualidade que contemple os negros brasileiros sem discriminações, desnaturalizando os espaços sociais perpetrados pela ausência desse seguimento, emanando uma educação horizontal entre os indivíduos. Assim, “a escola básica é salientada como parte de um sistema excludente, inviabilizadora da continuidade dos estudos e do acesso a profissões de maior remuneração e de prestígio” (OLIVEIRA, 2003, p. 112). Embora diversos indicadores nacionais evidenciassem o caráter discriminatório e excludente do referido grupo, reconhece-se que as políticas públicas educacionais de todo o século XX carregou uma desconsideração aos povos e culturas não originárias do mundo ocidental.

A insurgente demanda provocou uma dedicação maior dos movimentos de luta pela igualdade racial, bem como a participação efetiva de intelectuais que pensassem na possibilidade de resignificação das políticas educacionais no Brasil com vistas a romper paradigmas eurocêtricos. Tais ações provocaram alterações legislativas educacionais, sobretudo o impulsionamento de formulação de políticas públicas de educação que atendessem a essa demanda. Nesse movimento, inúmeras ações que buscavam a superação de paradigmas das mais diferentes formas de organização da sociedade brasileira, sobretudo na educação, passaram a estar presentes nas discussões e efetivações das políticas nacionais, sendo reconhecidas como ações afirmativas, as quais podem ser compreendidas

[...] como uma ação reparatória/compensatória e/ou preventiva, que busca corrigir uma situação de discriminação e desigualdade infringida a certos grupos no passado,

presente ou futuro, através da valorização social, econômica, política e/ou cultural desses grupos, durante um período limitado. A ênfase em um ou mais desses aspectos dependerá do grupo visado e do contexto histórico e social. (MOEHLECKE, 2016, 434)

O intento com as ações afirmativas é o de gerar programas e práticas que atendam a esses grupos olvidados nos sistemas públicos a fim de que estes se insiram igualmente em todas as esferas nacionais, valorizando-os através de ações de reparações, reconhecimento e afirmação dos ditos grupos marginalizados. Assim, diretrizes, normas e leis, políticas e processos tomam corpo e seguem sendo aprimoradas desde o final do século XX até hoje sob pressões de movimentos de caráter social e identitário e do olhar vigilante da produção acadêmica. Reverberações que fez eclodir a promulgação da Lei 10.639/03, objeto desse estudo.

Nessa perspectiva, os estudos se dedicam a análise da diversidade no seio da educação nacional, a qual sempre passiva de “ser reduzida à diferença de desempenho, de percursos escolares no acesso e na permanência à educação escolar e até mesmo de capacidades intelectuais” (ARROYO, 2008, p. 23). Sendo assim, as pressões internacionais em favor da melhoria dos índices sociais do país, a luta dos movimentos sociais e intelectuais engajados na questão, bem como a aproximação do Movimento Negro com o Estado, ora representado pelo então presidente Luís Inácio Lula da Silva, resultou na promulgação da lei, proporcionando ações e discussões que ajudaram a configurar uma educação preocupada com a trajetória do negro no Brasil, desde suas origens, os processos pelos quais passou, até o reconhecimento valorativo de sua participação enquanto cidadão constituinte da nação brasileira.

Posteriormente, amplas discussões, debates, estudos, pesquisas apuradas fazem surgir o princípio da Educação das Relações Étnico-Raciais, sobre a qual podemos coadunar com as colocações de Barros (2013, p. 60) ao colocar que

A introdução do ensino de História e Cultura Afro-brasileiras e Africanas e Africanas (*sic*) nos currículos escolares, se efetivada conforme previsto na Lei, poderá contribuir para a construção de um novo olhar sobre África e africanos na diáspora e para efetivação da possibilidade de existência igualitária para negros, negras e outros movimentos sociais.

De forma geral, a Educação das Relações Étnico-Raciais releva visões sobre a temática que contemplem princípios e conhecimentos provenientes das vivências de matriz africana e, sobretudo da dinâmica e organização social negras. Somado a isso, as questões que envolvem tal modalidade de ensino são movimentadas por intermédio do conjunto de políticas e ações no âmbito da educação, que envolvam, produzam, analisem programas, projetos, currículos, estudos, ensino e formação a partir de conteúdos referentes à história e a cultura de matriz

Africana e Afro-Brasileira. Nesse sentido, compreendemos que a EREER se configura como trabalho expressivo de qualificação e efetivação do trato com as questões da diferença e etnia africana no âmbito educacional, além de promover a identificação e entendimento de teorias e políticas voltadas para a finalidade da busca pela igualdade entre indivíduos de variadas etnias e raças através do processo educativo em todas as etapas e modalidades da educação brasileira.

Entendemos que a Educação das Relações Étnico-Raciais prima, em suas ações e diversas formas de atuação, pela valorização da diversidade com a intenção de promover convivência de qualidade e paritária entre os sujeitos pertencentes à comunidade escolar mediante a valorização dos conteúdos de matriz africana nas diversas dinâmicas pedagógicas da Educação Básica, o que refletirá nos espaços fora da escola, em todo e qualquer convívio social.

As reflexões a serem exploradas devem ser direcionadas às formas de desconstruções hegemônicas de identidades, práticas culturais, construções do conhecimento, formas de organização social, compreensão dos sujeitos, entre outras concepções epistemológicas desconsideradas pelos primórdios da colonização das Américas. Nesse sentido, a EREER examina acuradamente

[...] a perspectiva teórico-política acerca da diferença e das estratégias pedagógicas a serem adotadas na abordagem da História e Cultura Afro-brasileiras e Africanas, em virtude da longa história de omissão dos currículos escolares no que se refere à história e cultura negras, a formação de professores requer a ampliação do investimento público na formação destes profissionais desde as licenciaturas [...]. (BARROS, 2013, p. 65/66).

Busca-se, nessa perspectiva, lançar um olhar mais apurado sobre a diversidade nas formações individuais e coletivas, repolitizando o espaço formativo ao considerar as questões étnico-raciais pelo prisma da confluência entre como a sociedade, as ciências, a educação considera essa diversidade enquanto desigualdade, revisando historiograficamente como a identidade negra foi construída, o que ficou esquecido, ou foi ignorado nas formações sociais, políticas, culturais e educativas e de que forma essa segregação pode ser superada, ao ser preenchidas as lacunas da História do negro.

Em virtude dos parâmetros do reconhecimento, da consciência histórica e política da diversidade, do fortalecimento identitário e dos direitos, do combate ao racismo e discriminação, bem como o conhecimento da história e cultura africana e afro-brasileira, é que se deve pensar as práticas educativas, suas metodologias, currículos e políticas com a

diversidade, principalmente considerando as raízes, os processos pelos quais passaram os sujeitos pertencentes a esse grupo no curso do tempo, as lutas travadas e os logros dessas lutas que contribuíram para seu reconhecimento identitário na contemporaneidade.

O trabalho comprometido com essa temática deve, então, promover a formação, o ensino e a pesquisa por intermédio da pragmática de discussões conceituais, paradigmáticas entre relações étnico-raciais e políticas públicas, o que fundamenta o processo de ensino-aprendizagem no tangente a essas relações, o estudo das construções hegemônicas e a promoção da desconstrução desses paradigmas sociais, políticos e culturais, o conhecimento apurado da história, filosofia, cultura, arte e religiosidade africana, bem como suas manifestações na vida prática e escolar desses conhecimentos. No entanto, faz-se necessário a relevar que

Aliada à discussão sobre a fundamentação teórico-política das propostas de ensino de História e Cultura Afro-brasileiras e Africanas, surge a necessidade de reflexão sobre os aspectos metodológicos a ele relacionados. [...] o esforço das/os professoras/es o esforço em positivar a história e cultura africanas e afro-brasileiras, frequentemente incorre em mitificação e homogeneização. Outro perigo envolvido na abordagem da História e Cultura Afro-brasileiras e Africanas seria a simples memorização de datas, acontecimentos e personagens, numa transposição de novos conteúdos ao modelo tradicional de ensino. Apesar de valorizar a importância do destaque dado ao protagonismo histórico negro, observar a história como um processo social coletivo que envolve relações conflituosas e contraditórias contribuiria [...], para uma abordagem crítica da história dos africanos e afro-brasileiros. (BARROS, 2013, p. 65)

Portanto, as desconstruções dos estereótipos e dos discursos ideológicos que situam o negro em um lugar que não é dele dependem primordialmente desse movimento, o que justifica o nosso posicionamento de discutir a Educação das Relações Étnico-Raciais pelo viés das categorias pós-colonialistas e dos princípios dialógico e alteritário.

1.2 CONCEPÇÕES PÓS-COLONIALISTAS E AS DISCUSSÕES EM TORNO DA IDENTIDADE, RAÇA, NEGRO E HIBRIDISMO

Ao selecionar os princípios norteadores para essa pesquisa, as ideias propostas por Homi K. Bhabha (2013) e Stuart Hall (2013) são de extrema relevância, por apontar, a partir das teorias pós-coloniais, as categorias que auxiliarão a análise dos dados coletados nos materiais

que orientam o trato com as temáticas étnico-raciais, cujas especificidades poderão abrir caminhos para a noção de representação do negro em relação ao ensino de Língua e Literatura Portuguesa. Diante disso, trataremos de explorar as principais discussões pós-colonialistas dos autores em relação ao Hibridismo, o Entre-lugar, a Diferença, a Ambivalência, a questão da Agência Narrativa, a noção de Discursividade e Re-inscrição das minorias.

Os apontamentos que serão realizados versarão as discussões pós-colonialistas como já citado, as quais propõem a inferência da necessidade de se repensar a História a partir dos estudos sobre as minorias, levando em consideração aquilo que pode ter ficado oculto pelos registros oficiais. Faz-se necessário pontuar as conjecturas em relação à identidade, sob o prisma de que estas se encontram fragmentadas na pós-modernidade, estando o sujeito negro também inserido nesta. Da mesma forma, seremos servidos pelos Estudos Culturais, pelas noções de Diferenças Culturais, Hibridismo e Diáspora, uma vez que tais fenômenos situam a existência dos entre-lugares dos sujeitos nas sociedades atuais, proposições muito semelhantes à corrente anterior.

A fim de se compreender como a representação do negro se deu no curso do tempo, ancoraremos-nos nas discussões autorais no tangente a como a narrativa, por muito tempo, e ainda hoje, serviu e serve para agência e disseminação de tais representações de forma estereotipada e discriminativa. Sendo assim, torna-se relevante verificar como Homi K. Bhabha (2013) discute e apresenta as noções de Representação Narrativa, a fim de que possamos identificar tais planos no *corpus* da pesquisa, como a Coleção *Educação Para Todos* (volumes 02, 05, 06, 07). À priori, faremos uma descrição panorâmica sobre as discussões gerais da obra *O local da cultura*, publicada em 1994, constituindo-se uma das referências base para este trabalho de pesquisa.

A partir de Homi Bhabha (2013), tomamos o conceito de identidade gerado mediante as relações nos *entre-lugares* da vida hodierna. Esse autor considera a discussão em torno das questões existenciais sobre o sujeito moderno a partir da ideia de que a existência hoje está marcada pela sensação de viver constantemente nas fronteiras do presente. Tanto o indivíduo cosmopolita quanto o interiorano não é mais passivo de ser identificado como alguém demarcado por características identitárias homogêneas, de apenas um espaço, tempo ou cultura. É um sujeito do mundo, cuja transitoriedade não o limita a ser nem daqui, nem dali, mas de vários tempos, vários espaços e diferenciadas culturas ao mesmo tempo, sendo elementos que

se cruzam a fim de produzir culturas complexas de diferença e identidade. Assim, a consciência da posição dos sujeitos torna-se resultado da pretensão à identidade no mundo moderno.

A partir de tais asserções, torna-se relevante a compreensão de que esses processos são introduzidos na articulação de diferenças culturais, sendo seus caracteres constituídos através do fornecimento de estratégias de subjetivação pelos *entre-lugares*. Diante disso, surgem duas problemáticas fundamentais, colocadas por Homi Bhabha, que impulsionam a reflexão sobre o objeto desta pesquisa:

De que modo se formam sujeitos nos “entre-lugares”, nos excedentes da soma das “partes” da diferença (geralmente expressas como raça, classe, gênero)?

De que modo chegam a ser formuladas estratégias de representação ou aquisição de poder [empowerment] no interior das pretensões concorrentes de comunidades em que, apesar de histórias comuns de privação e discriminação, o intercâmbio de valores, significados e prioridades pode nem sempre ser colaborativo e dialógico, podendo ser profundamente, conflituoso e até incomensurável? (BHABHA, 2013, p.20).

Tais problemáticas nos conduzem a reflexões preponderantes sobre o objeto da pesquisa, em que a primeira nos leva a pensar nas questões étnicas situadas no mundo contemporâneo, a partir da perspectiva de que hoje as identidades encontram-se fragmentadas, isto é, as relações globais, as intersecções humanas, bem como as relações econômicas e culturais fundem-se e confundem-se, fragmentando característicos identitários que outrora foram considerados sólidos, reunindo traços diversificados ao passo que configura novas identidades hibridizadas. Assim, o autor enfatiza o distanciamento das idiossincrasias de “classe” e de “gênero” como categorias definitivas e organizativas basilares apresentaram no curso do tempo uma consciência das posições dos sujeitos às pretensões identitárias no mundo moderno, diante da necessidade de dar relevância aos fatos e processos construídos na engrenagem das diferenças culturais.

A representação da diferença pode ser considerada um processo divergente do reflexo de traços culturais ou étnicos pré-estabelecidos. Mediante esse deslocamento, o “direito” do indivíduo de se expressar a partir da margem é alimentado pelo poder de se reinscrever, sendo “os próprios conceitos de culturas nacionais homogêneas, a transmissão consensual ou contígua de tradições históricas, ou comunidades étnicas ‘orgânicas’ [...], estão em profundo processo de redefinição” (BHABHA, 2013, p. 25), sendo todo esse processo possível mediante a força da linguagem, a qual corrobora as questões de recentes crises sociais eclodidas por histórias de diferenças culturais.

Ao nos conscientizarmos dessa noção de força da linguagem nas estruturas sociais e culturais, é aceitável a compreensão de que as reconhecidas narrativas que conectam o capitalismo e a classe direcionam os mecanismos de reprodução social, no entanto não oferecem uma estrutura que fundamente os modos de identificação cultural e “afeto político que se formam em torno de questões de sexualidade, raça, feminismo, o mundo de refugiados ou migrantes[...]” (BHABHA, 2013, p. 28), necessitando ser revisadas constantemente.

A concepção pós-colonialista considera o trabalho fronteiriço com a cultura uma exigência em busca do encontro com “o novo”, descartando a continuidade do passado e presente, fazendo surgir uma ideia do novo como “ato insurgente de tradução cultural”:

Essa arte não apenas retoma o passado como causa social ou precedente estético; ela renova o passado, refigurando-o como um “entre-lugar” contingente, que inova e interrompe a atuação do presente. O “passado-presente” torna-se parte da necessidade, e não da nostalgia, de viver. (BHABHA, 2013, p. 29).

Em virtude disso, a experiência da história, para além das incursões instrumentalistas, é levada pela vontade do ser reconhecido outro lugar e/ou outra coisa, sendo o espaço da intervenção, surgidos nos interstícios culturais, mecanismos introdutórios da invenção criativa no âmbito da existência. A identidade *re*-criada por intermédio do *eu* no mundo, em que os intentos negativos desta a intervenção que estabelece uma fronteira, todavia é essa captação do espírito de distanciamento que auxiliará a *re*-locação do “lar e do mundo”, convertendo esse movimento em iniciações extraterritoriais e interculturais.

A definição de cultura, até os dias de hoje, tem sido grande motivo de discussões, sobretudo quando se trata dos estudos culturais, os quais trazem como finalidade a consideração das comunidades culturais esquecidas ao longo da história e que oficialmente não foram reconhecidas como pertencentes a um seio cultural por serem consideradas marginais. Diante disso, torna-se necessária a compreensão do que de fato tem sido considerado como cultura ao longo do tempo, para, assim, reconhecer aquilo que foi esquecido e/ou ignorado como produção cultural e, recorrentemente furtado o direito de estudo no âmbito educacional.

Se retomarmos, aqui, a cultura “como produção e criação da linguagem, da religião, da sexualidade, dos instrumentos e das formas de trabalho, dos modos da habitação, do vestuário e da culinária, das expressões de lazer, da música, da dança, dos sistemas de relações sociais”,

como salienta Marilena Chauí (2007, p.24), podemos considerar cultura tudo aquilo que o homem produz como signo representativo das manifestações de suas experiências, não subtraindo qualquer uma que esteja sendo privilegiada ou não pelos poderes estatais. Contudo, é possível perceber que “as diferenças regionais e étnicas foram sendo colocadas, de forma subordinada, sob [...] ‘teto político’ do estado-nação, que se tornou, assim, uma fonte poderosa de significados para as identidades culturais modernas”³, sendo possível compreender que para ser legitimada como uma forma de cultura as manifestações das diferenças regionais, étnicas, sexuais, religiosas, de gênero, entre outras, estas necessitam passar pela aprovação das classes hegemônicas da política, da cultura e, até mesmo, da educação.

Diante dessa perspectiva, desde os primórdios, pode-se notar como a cultura letrada exerce grande força repressiva sobre a cultura oral, buscando desconsiderar suas produções, folclorizando tudo aquilo que se tem como costumes, crenças e valores.

O estudioso Stuart Hall, também pós-colonialista, discute sobre um tipo de mudança estrutural que está em pleno movimento atualmente, ao afirmar que:

[...] Um tipo de mudança estrutural está transformando as sociedades modernas no final do século XX. Isso está fragmentando as paisagens culturais de classe, gênero, sexualidade, etnia, raça e nacionalidade, que, no passado, nos tinham fornecido sólidas localizações como indivíduos sociais. Estas transformações estão também mudando nossas identidades pessoais, abalando a idéia que temos de nós próprios como sujeitos integrados. Esta perda de um “sentido de si” estável é chamada, algumas vezes, de deslocamento ou descentração do sujeito. Esse duplo deslocamento – descentração dos indivíduos tanto de seu lugar no mundo social e cultural quanto de si mesmos – constitui uma “crise de identidade” para o indivíduo. (HALL, 2006, p. 9).

Esse deslocamento do sujeito dialoga com as assertivas de Homi Bhabha (2013) no tangente às relações fronteiriças. Por sua vez, Stuart Hall (2006), ao distinguir as concepções de identidade, esclarece que o sujeito do Iluminismo estava fundamentado em uma concepção humana de indivíduo centrado, unificado, cujo “centro essencial do eu era a identidade de uma pessoa” (p.11). Contudo, a partir das reflexões ascendentes em direção à complexidade do mundo moderno, a noção identitárias do sujeito sociológico apresenta a vertente de que a identidade é configurada na “interação” entre o eu e a sociedade, isto é, o “núcleo interior do sujeito não era autônomo e autossuficiente, mas era formado na relação com ‘outras pessoas

³ HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*, 2006, p. 49. É importante salientar que nessa parte da obra o autor trata as culturas nacionais como comunidades imaginadas, dando a ideia de que não existe uma cultura nacional coesa se levada em consideração a fragmentação nas formações de tais sociedades.

importantes para ele’, que mediavam para o sujeito os valores, sentidos e símbolos – a cultura – dos mundos que ele/ela habitava” (Idem, *ibidem*).

A projeção humana às identidades culturais acontece ao mesmo tempo em que são internalizados seus significados e valores, transformando-os em partes de nós, o que auxilia no alinhamento de nossas idiossincrasias a espaços objetivos que ocupamos no universo cultural e social. Mediante esse movimento, “ a identidade costura o sujeito à estrutura”, estabilizando os universos culturais e os indivíduos. No entanto, essa estabilidade está se invertendo, tornando o sujeito fragmentado, configurado não apenas de uma identidade, mas de várias, tornando o processo de identificação, ao qual nos projetamos, provisório, variável e problemático.

A formação e transformação contínuas da identidade, em decorrência das formas que somos significados nos construtos culturais remete-nos à prerrogativa de que a identidade é formada historicamente. Dessa forma, não existe identidade unificada, ao contrário

[...] à medida em que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis, com cada uma das quais poderíamos nos identificar – ao menos temporariamente. (HALL, 2006, p. 13)

Isso se deve ao caráter de mudança rotineira das sociedades modernas, as quais possuem uma forma demasiada de reflexão sobre a vida, em que as práticas sociais são hodiernamente averiguadas através das informações recebidas sobre tais práticas, alterando seus caracteres construtivos, provocando a descontinuidade.

Cabe, aqui, enfatizar que a modernidade tardia está sendo composta por sociedades caracterizadas pela diferença. Ela produz uma variedade de diferentes ‘posições de sujeito’ em virtude das divisões e antagonismos sociais. Porém, consideremos que “o deslocamento tem características positivas. Ele desarticula as identidades estáveis do passado, mas também abre a possibilidade de novas articulações: a criação de novas identidades, a produção de novos sujeitos[...]” (HALL, 2006, p. 17-18), pluralizando as identidades.

As consequências políticas dessa fragmentação identitária, leva-nos a crer que os porquês da luta racial estão no entorno de questões mais abrangentes, como por exemplo, os sujeitos não identificam mais suas motivações sociais em termos exclusivos de classe, a qual não pode mais servir de aparato discursivo ou vertente mobilizadora de reconciliação e representação das variadas identidades, e sim por identificações rivais e deslocantes, das crescentes paisagens políticas do mundo moderno, as quais são rompidas por tais identificações.

Essas rupturas são promovidas, sobretudo, pela ‘erosão da identidade mestra’ da classe e da emergência de novas identidades, as quais pertencem à uma base política modificada e definida pela eclosão de novos movimentos sociais, como o feminismo, as lutas negras, movimentos ecológicos, de libertação da nação e antinucleares.

Com base nisso, apropriamo-nos da concepção de que

A identidade é realmente algo formado, ao longo do tempo, através de processos inconscientes, e não algo inato, existente na consciência no momento do nascimento. Existe sempre algo “imaginário” ou fantasiado sobre sua unidade. Ela permanece sempre incompleta, está sempre “em processo”, sempre sendo formada”. (HALL, 2016, p. 38)

Ela surgirá mediante a falta completude que será processualmente preenchida a partir de nosso exterior. Assim, a identidade não pode ser reconhecida como algo acabado, mas como um processo em andamento e, por isso cambiante, cujo fenômeno de globalização põe em declínio as identidades nacionais e eclodem *novas* identidades: as híbridas.

Sendo assim, desconsiderar esse processo cambiante seria, também, negar o processo pelo qual passa a existência humana, o qual forma os indivíduos, bem como as relações sociais, as quais coadunam valores e comportamentos dos sujeitos nelas inseridos, tendo como seu principal produto a identidade cultural dessa formação social. Nesse sentido, se as relações sociais são cambiantes e estão em incessante movimento de troca de características formativas na existência humana, podemos afirmar que não se intenta, dessa forma, desaparecer com seres, identidades e culturas específicas, mas que desse movimento de troca surge nova especificidade: a reunião de vários característicos identitários em sujeitos contemporâneos, como é o caso dos negros do século XXI.

Se as *velhas* identidades são passivas de questionamentos e discussões, com a finalidade de *re-inscrição* no fazer histórico do sujeito pós-moderno, logo poderemos, também, repensar as questões étnico-raciais sob esse prisma, já que, embora vítima de opressão, esquecimento e estereotipação na História, o negro conquistou vários resultados positivos, provenientes de lutas seculares na esfera social. Assim, as perspectivas de análise da representação da figura negra em materiais de orientação das políticas étnico-raciais, que tenham sido chanceladas pelo governo para serem utilizadas por programas de auxílio na implementação da Lei 10.639/03, deverão ser pautados, também, na representatividade do negro situado nos *entre-lugares*, nos

intertícios das relações humanas, cujas identidades não se encontram mais solidificadas, tampouco puras, mas fragmentadas e reestruturadas no curso da pós-modernidade.

Nesse sentido, interessa aqui analisar tais representações narrativas na tentativa de evidenciar um negro cuja história e cultura contribuíram para a formação de uma nação híbrida, sendo sua subjetividade também hibridizada na medida em que suas experiências e/ou vivências embatiam ou conflitava com outras. Para tanto, o necessário entendimento sobre a categoria do Hibridismo se dará a partir de um breve diálogo proposto entre Stuart Hall, com a obra *Da Diáspora* (2013), e Homi K. Bhabha, com *O local da cultura* (2013).

A partir dos estudos de Hall (2013), apropriamo-nos da concepção de Hibridismo que pode ser compreendida a partir das relações diaspóricas, em que sua perspectiva se apresenta como

[...] uma subversão dos modelos culturais tradicionais orientados para a nação. Como outros processos globalizantes, a globalização cultural é desterritorializante em seus efeitos. Suas compreensões espaço-temporais, impulsionadas pelas novas tecnologias, afrouxam os laços entre a cultura e o “lugar”. Disjunturas patentes de tempo e espaço são abruptamente convocadas, sem obliterar seus ritmos e tempos diferenciais. (HALL, 2013, p. 40).

A partir dessas colocações, é notável que a mediação do movimento diaspórico se dá em torno do tempo e do espaço, desmarcando territórios solidificados, sobretudo o sentimento de pertença a locais determinados pelas experiências sociais e culturais. Dessa forma, a alternativa da diáspora é “abarcar processos mais amplos [...] que estão transformando a cultura no mundo inteiro. Esse é o caminho da ‘diáspora’, que é a trajetória de um povo moderno e de uma cultura moderna” (HALL, 2013, p. 52). Essa cultura precisa ser reconhecida enquanto produção, a qual possui sua matéria-prima e seus próprios recursos, que depende da compreensão de que ela não uma questão apenas de ser, mas de se tornar. Em virtude disso, as migrações livres ou forçadas estão diversificando os processos culturais e pluralizando as identidades, mais pontualmente as identidades dos antigos Estado-nação dominantes, provocando a confusão entre o que se poderia definir como local e global, esferas hoje atadas uma a outra, sendo cada uma a condição de existência da outra.

Ao projetar tais discussões, o autor se refere ao hibridismo como “um processo de tradução cultural, agonístico, uma vez que nunca se completa, mas que permanece em sua indecidibilidade” (HALL, 2013, p. 82), aludindo, de forma dialógica, aos estudos de Homi

Bhabha (1997 apud HALL, 2013), nos quais o direcionamento aponta para o hibridismo como um processo que requer revisão de seus próprios sistemas de referência, normas e valores em decorrência do distanciamento de suas regras habituais ou “inerentes” de transformação.

Partindo desse pressuposto, o diálogo com as prerrogativas supracitadas se instaura no momento em que Homi Bhabha (2013) considera o hibridismo como

[...] o signo da produtividade do poder colonial, suas forças e fixações deslizando; é o nome da reversão estratégica do processo de dominação pela recusa (ou seja, a produção de identidades discriminatórias que asseguram a identidade “pura” e original da autoridade). O hibridismo é a reavaliação do pressuposto da identidade discriminatórias (*sic*). (BHABHA, 2013, p. 185).

Sob esse prisma, torna-se evidente a constituição da proposta investigativa deste trabalho, haja vista a necessidade vigente de reavaliação dos pressupostos identitários discriminatórios sobre a figura do negro, perpassados nos discursos educativos no decorrer da História, e a possível *re*-inscrição dessa figura como parte integrante, tão relevante quanto as demais etnias, na engrenagem sócio-histórica, político-social e cultural da nação, através dos mesmos agentes de disseminação.

Nesse ínterim, Homi Bhabha (2013) coloca a passagem *interticial* como eixo viabilizador de um hibridismo cultural sem hierarquia, caindo sobre o imaginário da distância espacial a responsabilidade de dar relevo a diferenças sociais e temporais, cujas potencialidades interrompem a noção conspiratória de contemporaneidade cultural. Assim, as convicções que concernem as culturas nacionais em homogêneas, tradições históricas ou comunidades étnicas estão em processo de redefinição, sendo o trabalho fronteiriço da cultura uma exigência do encontro com o novo, considerado como ato insurgente de tradução cultural, renovando o passado com um *entre-lugar*, o qual inova e interrompe a atuação do presente.

Irrompemos, aqui, a noção de alteridade que envolve o processo identitário, haja vista que a identidade só é possível em relação ao “Outro”, a qual dialoga com o princípio da formação do sujeito discursivo alteritário fomentado por Bakhtin (2003), o qual será retratado mais adiante. Diante disso, a alteridade pode ser o desvendar-se “Outro” ou descobrir o “Outro” em mim. Para Hall (2013, p. 127),

A própria noção de identidade cultural idêntica a si mesma, autoproduzida e autônoma, [...] teve que ser discursivamente construída no “Outro” ou através dele, por um sistema de similaridades e diferenças, pelo jogo da *différance* e pela tendência que esses significados fixos possuem de oscilar e deslizar. O “Outro” deixou de ser

um termo fixo no espaço e no tempo externo ao sistema de identificação e se tornou uma exterioridade constitutiva” simbolicamente marcada, uma posição marcada de forma diferencial dentro da cadeia discursiva.

Nesse momento, podemos inferir que não existem culturas inteiramente isoladas, tampouco isolamento das culturas de classe, as quais tendenciam ao entrecruzamento de seus construtos e, ao mesmo tempo, à sobreposição em um mesmo campo de luta. Sendo o relacionamento deslocado entre a cultura e as classes responsáveis por dar origem a aliança de classes e forças que constituem as “classes populares”, as quais podem ser consideradas como a cultura dos oprimidos, das classes excluídas. Eis, então, a natureza da luta política e cultural: “a capacidade de constituir classes e indivíduos enquanto força popular [...] em uma força cultural popular-democrática” (HALL, 2013, p. 291).

A partir dessas noções fundamentais, voltemos à segunda problemática levantada por Bhabha (2013), sobre como as estratégias de representações chegam a ser formuladas no âmbito das pretensões concorrentes de comunidades. Como possibilidades, podemos considerar as conjecturas de que: 1) a linguagem corrobora as questões de recentes crises sociais; 2) a representação da diferença é distinta do reflexo de traços culturais ou étnicos preestabelecidos; 3) O “direito” de se expressar a partir da periferia é alimentado pelo poder de se *re-inscrever*; 4) os embates da diferença cultural têm tanta possibilidade de serem consensuais quanto conflituosos; 5) as diferenças sociais como signo da emergência da comunidade concebida como projeto (revisão, reconstrução das condições políticas do presente). Dessa forma, para que a comunidade cultural étnica seja revisada, reconstruída sócio-politicamente, a linguagem literária servir de agente representativo dessas formas de existência social.

A literatura mundial, como estudo do modo pelo qual as culturas se reconhecem através de suas projeções de alteridade, converte-se em um ato crítico, como uma produção em que sua principal característica é a representação discursiva. A linguagem e o discurso não ocorrem isolados, assim como afirma Hall (2013, p. 316-317),

[...] As ideias e conceitos não ocorrem, nem na linguagem nem no pensamento, daquela forma única e isolada, com seus conteúdos e referências irrevogavelmente fixos. A linguagem, em seu sentido mais amplo, é o veículo do raciocínio prático, do cálculo e da consciência, por causa das formas pelas quais certos significados e referências têm sido historicamente confirmados. Mas seu poder de convencimento depende da “lógica” que conecta uma proposição a outra na cadeia de significados;

onde as conotações sociais e o significado histórico estão condensados e reverberam um no outro.

Isso nos esclarece o fato de que em qualquer momento de criação literária existem referências pré-estabelecidas pelo tempo, pelo espaço, pelas relações sociais e culturais e que são perpassados no ato do ensino. Logo, a condicionalidade temporal torna-se o risco dos discursos sociais, sustentando a prerrogativa de que a tradição diz respeito ao tempo e não ao conteúdo (BHABHA, 2013). Para tanto, localizar o sujeito cultural dentro da instância narrativa pode ser um movimento de extrema relevância a fim de que se encontre o sujeito descentrado, deslocado, no qual está instaurada a problemática da diferença cultural, o que faz da diferença cultural uma categoria enunciativa.

Como veículo de disseminação, o ensino de literatura está inserida em um tempo e em um enunciado, promovendo a representação das margens da nação moderna. Nessa perspectiva, as assertivas de Homi K. Bhabha (2013) são de que a metáfora transporta o significado de casa (nação), de sentir-se em casa (pertencer), por isso a localidade da cultura da nação ocidental está mais em torno da temporalidade do que sobre a historicidade, logo as estratégias complexas de identificação cultural funcionam em nome do povo e da nação.

A linguagem da cultura e da comunidade equilibra-se nas fissuras do presente, tornando-se as figuras retóricas de um passado nacional e é nesse tempo disjuntivo da modernidade da nação que as questões da “nação como narração” vem a ser colocadas, tornando-se um espaço limítrofe de significação, demarcado em seu interior por discursos de minorias, por histórias heterogêneas de povos em constante disputa, por autoridades antagônicas e por locais tensos de diferença cultural. A nação passa a ser compreendida, por esses motivos, como sintoma de etnografia do contemporâneo. Dessa forma, “a liminaridade do povo [...] demanda um “tempo” de narrativa que é recusado no discurso do historicismo, no qual a narrativa é somente a agência do acontecimento ou o meio de uma continuidade naturalista da Comunidade ou da Tradição” (BHABHA, 2013, p. 245).

A discussão sobre a narração como agente pode ser também a discussão dos problemas de representação do sujeito, uma vez que se faz necessário questionar o modo de representação da alteridade no âmbito das relações psíquicas e sociais, sendo o imaginário visual nas histórias das sociedades a transformação que ocorre no sujeito durante fase formativa no momento em que assume uma imagem distinta, a qual permite postular equivalências, semelhanças e

identidades. Assim, o reconhecimento da diferença, como pontos imaginários de identidade e origem, é perturbado pela representação da cisão no discurso.

O poder da complementaridade não está na negação das contradições sociais pré-estabelecidas do passado ou do presente, mas sim na renegociação dos tempos, dos termos, das tradições (BHABHA, 2013), isto é, não se trata aqui de negar a função histórica que exerceu o estereótipo, de fobia e fetiche, reconhecimento e recusa, em relação ao sujeito negro, o qual por séculos testemunhou sua raça sendo o signo da diferença negativa nos discursos coloniais, vendo sua pele como representação da diferença cultural e racial estereotipada como inferioridade degenerativa, mas de reinscrever esse sujeito em seu tempo. Para tanto, a proposta dessa tese coaduna com a ideia de Bhabha (2013, p. 258), ao dizer que a função pedagógica da modernidade

Introduz no presente enunciativo da nação um tempo diferencial e iterativo de reinscrição através do princípio não naturalista da nação moderna, que está representado na vontade de nacionalidade, cuja memória histórica é unificada e assegurado o consentimento de cada dia, sendo esta a articulação do povo-nação. Estranho esquecimento da história do passado nação. É esse esquecer que constitui o começo da narrativa da nação.

A partir desse princípio, constituímos uma análise singular da representatividade do negro na literatura infanto-juvenil e, mediante seus resultados, promoveremos a *re-inscrição* supracitada sob o olhar dos estudos culturais, o qual incita a atenção às minorias de forma que estas sejam identificadas como integrantes da engrenagem social na modernidade. Sendo assim, a ideia de que o sujeito negro de hoje pode ser identificado e representado com uma identidade híbrida, configurada nos deslocamentos diaspóricos de suas experiências do presente, torna-se latente no seio do discurso escolar no ensino de língua e literatura.

Ao considerar as categorias pós-colonialistas supracitadas, trataremos em nossa pesquisa, *identidade negra híbrida do negro contemporâneo* como pertença às matrizes africanas, mas que no curso da história sofreu outras influências, sejam elas diaspóricas ou híbridas, fragmentando as matrizes e adquirindo novos traços que *re-configuraram* a identidade através de influências sociais, históricas, culturais e plurais, bem como a apropriação dos resultados das lutas e conquistas logradas pelas reivindicações históricas, consolidando a tomada de consciência dos sujeitos pertencentes ao grupo étnico-racial, mediante as relações contemporâneas.

Isso posto, buscamos chamar atenção para o fato de que se faz necessário o reconhecimento pelas políticas afirmativas voltadas para a educação das relações étnico-raciais dessa concepção de identidade negra híbrida, bem como em materiais produzidos para a discussão temática no bojo da política implementada a partir de 2003 no Brasil.

1.3 LITERATURA E REPRESENTATIVIDADE NEGRA ATRAVÉS DAS APROPRIAÇÕES DO DIALOGISMO E POLIFONIA

Traçando um paralelo entre as assertivas de Home K. Bhabha e Stuart Hall, abordaremos as teorias de Mikhail Bakhtin, embora este último pertença a uma linha teórica completamente distinta, optamos por estabelecer um diálogo mediante tão somente os critérios analíticos da estética da criação literária, do dialogismo e da formação do sujeito social considerando a coexistência entre o *eu* e o *outro*, a fim de aludir as questões de literatura e representação discursiva a partir de uma sistemática noção da criação artística literária e associação desta com a representação do sujeito negro. Assim, esse autor nos serviu para a apropriação de um princípio de representação identitária negra mediante o discurso literário, o qual norteou a análise das (des)considerações e (re)afirmações de concepções de identidades negras na/pela política educacional brasileira nos materiais com orientações para implementação de ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais, como a obra *Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-raciais* e as *Estórias Quilombolas* (material para uso nas escolas como paradidático).

Em princípio, faz-se necessário relevar a prerrogativa bakhtiniana de que o conceito estético pode ser encontrado na própria literatura. Além disso, sendo a arte autônoma, sua participação na unidade da cultura serve-lhe de base e garantia, em vista disso “somente uma definição sistemática na unidade semântica da cultura superará o caráter fatural do valor cultural” (BAKHTIN, 2014, p. 16). Sendo assim, cabe lembrar que a semantização literária perpassa pelo viés cultural, que, por sua vez possui origem nas relações sociais estabelecidas entre os seres humanos.

As peculiaridades factuais, para terem direito à voz, precisam transformar-se em sentidos, para tanto em sua base devem estar presentes uma orientação estético-geral e

sistemático-filosófica, observação constante e sistematicamente refletida de outras artes. A partir disso, Bakhtin (2014, p. 17) orienta que o estudo de quaisquer obra e arte literária se “esquiva de todos os problemas que conduzem a arte para a grande estrada da cultura una, e que são insolúveis fora de uma vasta orientação filosófica”. Nesse sentido, caberá esclarecer sob que ponto de vista a estética literária poderá ser compreendida, a fim de nortearmos como o sujeito negro vem sendo representado em materiais pedagógicos no contexto atual.

1.3.1 A ESTÉTICA LITERÁRIA E A REPRESENTAÇÃO DISCURSIVA NO ROMANCE

Para essa pesquisa, apropriar-nos-emos da premissa arrolada por Mikhail Bakhtin, caracterizada sob o ponto de vista psicológico e histórico, formulada da seguinte forma:

A atividade estética, orientada sobre o material, apenas o forma: a forma esteticamente eficaz é a do material, compreendida do ponto de vista das ciências naturais ou da linguística; as afirmações dos artistas de que sua obra é válida, que está voltada para o mundo, para a realidade, que ela trata das pessoas, das relações sociais, dos valores éticos, religiosos e outros, não são mais que uma metáfora, pois na verdade só o material pertence ao artista: o espaço físico-matemático, a massa, o som da acústica, a palavra da linguística e o próprio artista, só podem ocupar uma posição artística em relação a um material dado e definido. (BAKHTIN, 2014, p. 18).

Fica, então, definido o padrão estético geral, cujos atributos serão basilares para a consideração da estética material, cuja concepção autônoma nos permitirá submeter os componentes representativos do material literário à discussão e à crítica. Logo, torna-se imprescindível adotar, também, o conceito de forma como organização do material na arte, a qual se converte em um estimulador de sensações agradáveis e dos estados do organismo psicofísicos. A forma artística pode ser considerada como as expressões metafóricas habituais, que enaltece, orna, transforma, justifica, confirma alguém ou algo, entre outras coisas, na arte literária, haja vista que se orienta a partir de um valor além do material ao qual está ligada.

Mediante a problemática do domínio da cultura está a condição de seus limites, já que as obras literárias surgem e seus pontos de vistas nascem de uma necessidade, onde encontra fundamento e justificação sólida. Contudo, se retirada a participação de tais obras da unidade da cultura, transforma-se em mero fato apenas.

Em se tratando da noção identitária cultural, reforçamos com Bakhtin a noção fronteiriça de cultura evocada por Homi K. Bhabha (2013), estabelecendo um diálogo teórico muito próximo sobre o movimento das trocas de traços culturais nas relações entre os indivíduos, ao Bakhtin afirmar que “não há território interior no domínio cultural: ele está inteiramente situado sobre fronteiras, fronteiras que passam por todo lugar, através de cada momento seu, e a unidade sistemática da cultura aos átomos da vida cultural [...]” (2014, p. 29).

Diante disso, é possível aludir a autonomia participante de cada ato cultural isolado no *sistematismo concreto* de cada fenômeno cultural, pois o fenômeno deixa de ser um simples fato quando relacionado à unidade da cultura, passando a ter sentido. O ato cognitivo da criação literária é proveniente da representação estética ordenada do objeto, da visão do objeto, cujo pensamento já chega a ela apreciado e regulamentado por procedimentos éticos, práticos, cotidianos, sociais e políticos, sendo a obra de arte delimitada no espaço e no tempo, vivaz e significativa em sua reciprocidade, estabelecendo tensão ativa com a realidade valorizada e identificada no ato.

A realidade que ainda não se estetizou somente se tornará concreta e unida através da intuição estética, e em uma unidade sistemática sob o viés do conhecimento filosófico, podendo ser contemplados tantos seus aspectos objetivos quanto subjetivos. Todavia, lembre-nos de que

[...] não se pode opor à arte nenhuma realidade em si, nenhuma realidade neutra: pelo próprio fato de que falamos dela e a opomos a algo, nós, como que a definimos e lhe damos um valor; é preciso sermos claros [...] e compreender o verdadeiro sentido de nossa apreciação. (BAKHTIN, 2014, p. 30).

Assim, consideramos que os fenômenos culturais são concretos e sistemáticos, para tanto o conhecimento destes é definido por ele mesmo, à priori, determinado em sua totalidade, persistindo no objeto, identificando os problemas e refletindo sobre eles, pois a valoração canonizada do objeto é ignorada pelo conhecimento, a este interessa aquilo que lhe trará formas variadas de dissecação e análise desse objeto.

A criação literária se difere do movimento do conhecimento e do fato/ato pelo caráter receptivo e acolhedor, uma vez que a realidade, que preexiste ao ato de criação, é identificada e colocada à prova através do comportamento, se convertendo em elemento constitutivo indispensável na obra artística-literária, ratificando a premissa de que a vida não pode ser encontrada apenas no fato/ato, mas também dentro da arte, de forma plena axiológica: social,

político, cognitivo, cultural, entre outros. Nesse sentido, a estética submete a realidade a uma nova unidade, transferindo-a para outro plano axiológico.

A arte, em sua singularidade, evoca a realidade preexistente do conhecimento e do fato/ato, ornando-a, celebrando-a, enriquecendo a natureza e humanidade social complementando a criação através da unidade concreta e intuitiva desses dois mundos. Mas é preciso dizer que não significa que a arte é menor que o ético ou o conhecimento por criar a sua própria realidade, é na criação concreta e intuitiva dos dois mundos que habita a singularidade do campo estético.

Para o círculo bakhtiniano, a obra literária que não se ocupa da realidade, e isto implica também as relações humanas, não tem nenhum significado, sendo o conteúdo representado pelo “momento constitutivo indispensável do objeto estético, ao qual a forma estética que, fora dessa relação, em geral, não tem nenhum significado”, no entanto é mister lembrar que “a forma esteticamente significante é a expressão de uma relação substancial com o mundo do conhecimento e do ato [...]” (BAKHTIN, 2014, p. 35).

O diferencial da substancialidade a ser considerado, aqui, é o de que a literatura torna o conteúdo mais leve, constituindo-o na arte através de uma forma mais branda. Na obra literária o conteúdo é assimilado mediante considerações externas e, por isso, deve-se considerar a ordem semântica das mesmas, observando que os elementos do real são inseridos na forma, assim, “o que é verdadeiro do ponto de vista cognitivo torna-se elemento da realização ética” (Idem, p. 41). Para tanto, os acontecimentos morais precisam da profundidade e coerência cognitiva da visão de mundo do autor.

Ao tentar compreender a obra literária, a análise do elemento cognitivo pode ser realizada a partir de uma visão filosófica do mundo. Desse modo, de acordo com a teoria bakhtiniana, a obra literária artística e a contemplação são relacionadas aos sujeitos éticos, aos sujeitos do comportamento humano e com as suas interrelações sociais, o que se torna um princípio analítico.

Quanto ao material, a palavra utilizada na criação literária é dotada de todas as significações culturais, está a serviço da criação artística, como também do cultural religioso e, por isso, não há enunciados neutros. A palavra somente terá significado linguístico se retirada do contexto cultural, uma vez que “a língua, na sua determinação linguística, não entra no objeto estético da arte literária” (BAKHTIN, 2014, p.48), apenas comporão o elemento técnico da arte todos os fatores da impressão artística, físico e linguístico como um todo, não os constituintes

esteticamente significativos do conteúdo da impressão. Assim, no estudo da obra, cabe julgamento interpretativo e científico se considerado o seu processo de realização, definido como

Um processo de transformação sistemática de um conjunto verbal, compreendido linguística e composicionalmente, no todo arquitetônico de um evento esteticamente acabado; naturalmente, todas as ligações e inter-relações verbais de ordem linguística e composicional transformam-se em relações arquitetônicas extraverbais. (BAKHTIN, 2014, p. 51).

A partir dessa prerrogativa, faz-se necessário observar não apenas o construto linguístico, mas também a relação imagética e sua composição no curso da obra, já que se considera dois momentos relevantes da criação artística-literária: a obra material exterior e o processo psíquico.

O objeto estético somente poderá realizar-se por meio da criação, ao lançar mão da temática, esta teoriza o objeto tecnicamente, não sendo este movimento técnico mecanicista, sem desviar-se do seu fim e do seu sentido.

A partir dessas conjecturas, e dos estudos de Mikhail Bakhtin, a estética tem como principal ofício

O estudo do objeto estético na sua singularidade, sem de modo algum substituí-lo por uma etapa intermediária qualquer do caminho da sua realização e, em primeiro lugar, deve compreender o objeto estético sinteticamente, no seu topo, compreender a forma e o conteúdo na sua inter-relação essencial e necessária: compreender a forma como forma do conteúdo da forma, compreender a singularidade e a lei das inter-relações. (BAKHTIN, 2014, p. 69)

Logo, o trabalho com material didático literário utilizado nas escolas, que representem a saga histórica do negro, ainda que não seja o foco principal dessa pesquisa, mas não deixa de ser relevante, necessita ser executado mediante a consideração das relações políticas, sociais, culturais, históricas, entre outras e como estas se relacionam no construto artístico-literário entre palavra, forma e conteúdo, em uma relação álgica e dialógica entre seus partícipes.

E relação à pessoa que fala no romance, temos de saber que o que rege o tema do romance é o plurilinguismo social, bem como a consciência da diversidade social e linguística do mundo, esses são inseridos no romance como estilizações impessoais, no entanto gerando imagens as quais comunicam a linguagem dos gêneros, das profissões, bem como outras linguagens sociais, seja como personificações autorais convencionais, de narradores ou dos próprios personagens.

No romance, a linguagem é oferecida ao autor diversificada e fragmentada, por essa razão o romancista tem consciência de que essa linguagem não é significativa para tampouco incontestável, uma vez que o plurilinguismo reside no exterior do romance no qual o autor se apresenta com linguagem una e fixa, ressoando em meio a esse plurilinguismo.

Para Bakhtin (2014), o objeto principal do gênero romanesco é justamente aquele que o caracteriza, ou seja, *o homem que fala e sua palavra*, o qual cria sua originalidade estilística. Nessa perspectiva, necessitamos relevar três momentos essenciais para compreendermos tal proposição: 1) A pessoa que fala e sua palavra, na obra romanesca, são objetos da representação literária como também da verbal. O discurso de quem fala na obra não é meramente transmitido ou reproduzido, mas *representado artisticamente* e, representado pelo próprio discurso autoral. 2) Quem fala no romance é um sujeito *essencialmente social*, historicamente existencial e definido, sendo seu discurso uma linguagem social, não um dialeto individualizado. 3) A fala autoral no romance é sempre, até certo ponto, um *ideólogo* e suas palavras são sempre um *ideograma*. Uma comunicação particularizada significa sempre um ponto de vista isolado sobre o mundo no romance, o qual aspira a uma representação social.

As personagens são apenas variantes temáticas, pois sua posição ideológica é significativa, já que não possui uma ideologia particularizada ao lado da existência de outras. A ideologia autoral se funde à ideologia geral, unicamente possível. O herói do romance executa suas ações e vivências em seu próprio mundo ideológico, estas sempre sublinhadas por sua própria concepção de mundo, personificadas em suas atitudes e palavras.

As linguagens são encarnadas nas personagens e concretizadas sobre um plano social e histórico previamente objetivados, em virtude disso as imagens das pessoas que falam são transparecidas em figurações concretas sociais e históricas, como por exemplo vestimentas, objetos, apetrechos, entre outros. Assim,

Se o objeto específico do gênero romanesco é a pessoa que fala e seu discurso, o qual aspira a uma significação social e uma difusão, como uma linguagem especial do plurilinguismo – então o problema central da estilística do romance pode ser formulado como o problema da representação literária da linguagem, o problema da imagem da linguagem. (BAKHTIN, 2014, p. 138).

Se levarmos em consideração que a análise do discurso e das palavras de outros é uma das temáticas mais amplas e vitais da fala humana, podemos perceber a riqueza da criação literária em todos os âmbitos da vida e da criação ideológica, haja vista que em nossas palavras

estão contidas uma infinidade de palavras de Outros, retransmitidas intensamente e distintamente. Quanto maior a elevação da vida social de uma coletividade falante, tanto maior será a presença da palavra do Outro no enunciado, como objeto de uma discussão, apreciação, análise, reforço ou refutação. Sendo assim, faz-se importante discorrer a respeito do que o círculo bakhtiniano orientou sobre o que venha a ser o Dialogismo, como faremos no item a seguir.

1.3.2 O DIALOGISMO, A POLIFONIA E A REPRESENTAÇÃO DISCURSIVA DO NEGRO

Os estudos bakhtinianos propõem uma forma inovadora de pensar as ciências humanas a partir do dialogismo, uma asserção cujo objetivo principal é trazer a interação social para o centro das questões, como princípio primordial de seu pensamento, e a filosofia da linguagem como a sua teoria basilar, haja vista que a configuração do social e do indivíduo se define em meio a relações sociointeracionais e tem como prerrogativa de existência a possibilidade da linguagem – contudo não é qualquer concepção de linguagem, mas sim uma concepção dialógica da linguagem, fundada na comunicação. O trabalho dos estudiosos de Bakhtin busca, principalmente, montar um novo sistema filosófico, e não um viés teórico ou um método do qual possamos nos apropriar.

Dessa forma, podemos colocar em relevo a ideia de que Bakhtin não oferece uma teoria particular ou um modelo formalizado nos termos com que a academia se acostumou, o que ocorre também quando conjectura as questões de estética, ao isentar-se de citações e referências, o que denomina “desnecessárias ao leitor competente e inúteis ao que não o é” (BAKHTIN, 2014, p. 13). O que foi construído pode ser compreendido antes como uma espécie de sistema filosófico, ou em outras palavras um engendramento sábio, conjecturado pelo próprio autor do dialogismo. Tais estudos também podem ser entendidos como uma antropologia filosófica, em decorrência do que se tem discutido sobre a temática.

As conjecturas mais completas desse estudo estão presentificadas de forma mais contundente na Filosofia da Linguagem, cujos trabalhos do Círculo estão na obra *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. Nesta obra, mediante rigor crítico às principais concepções da linguagem divergentes na época, mas através de um minucioso exercício de retenção daquilo

que fosse útil em cada uma delas, com fins a construir uma proposta marxista das questões da linguagem, o pensamento dos estudiosos bakhtinianos avança fazendo interrelacionar as noções de sistema (do objetivismo abstrato, cujo principal precursor foi Ferdinand de Saussure) e atividade (do subjetivismo idealista, tendo como principal autor William Humboldt).

Assim podemos compreender as concepções a partir de dois prismas muito tênues, sendo a *Língua* definida a partir do *subjetivismo idealista* como atividade, processo criativo ou ato de fala, de criação individual como seu fundamento, já no *objetivismo abstrato* como sistema estável, normativo, sendo sistema linguístico (as formas fonéticas, gramaticais e lexicais) o fundamento da língua, totalmente independente dos atos de fala. Em relação às leis da língua, no subjetivismo idealista tem-se a ideia de que as leis da psicologia individual, o psiquismo individual, são a fonte da língua, enquanto que no *objetivismo abstrato* as leis linguísticas específicas estabelecem relações entre signos linguísticos no interior de um sistema fechado. Em terceiro plano está a relação da língua e o ato de fala, o que podemos chamar de criação linguística, esta no subjetivismo idealista pode ser compreendida a partir da ideia de que a língua, enquanto produto acabado e sistema estável, é um depósito inerte, construída abstratamente pelos linguistas. O sentido está no ato de fala, já no *objetivismo abstrato* a criação linguística tem como princípio que o ato de fala é apenas a realização do sistema linguístico num ato individual e não reiterável, sendo que os atos de fala são desprovidos de sentido.

A crítica de que o sistema abstrato e estável da língua não existe de forma objetiva se coloca em posição contrária ao objetivismo abstrato. Vista como acima dos sujeitos, a língua não se coloca como um sistema estático, mas em constante transformação:

[...] sistema sincrônico da língua só existe do ponto de vista da consciência subjetiva do locutor de uma dada comunidade linguística num dado momento da história (...) Todo sistema de normas sociais encontra-se em posição análoga; somente existe relacionado à consciência subjetiva dos indivíduos que participam da coletividade regida por essas normas. São assim os sistemas de normas morais, jurídicas, estéticas (tais normas realmente existem), etc. (BAKHTIN/ VOLOSCHINOV, 1988. p.91).

A crítica referente às concepções do subjetivismo idealista concentra-se no caráter expressionista da teoria, fundamentada mediante uma dualidade entre o que é interior e o que é exterior, com forte tendência para o interior, assumindo a postura de que tudo o que é essencial é interior, convertendo o exterior em apenas a expressão, o receptáculo, do conteúdo interior. Todavia, para os pensadores bakhtinianos, de modo algum será a interioridade, mas sim a atividade mental que se expressa no exterior, no enunciado, havendo uma diferença qualitativa entre elas, convertendo o enunciado em uma tradução, infalivelmente destorcida, do

pensamento, mas será “a expressão que organiza a atividade mental, que modela e determina sua orientação” (BAKHTIN/ VOLOSCHINOV, 1988. p.112).

Baseada em uma concepção completamente materialista e social, a ideia dialógica da linguagem traz o encontro das duas posições. Assim, existe a atividade individual de criação da linguagem, na forma de enunciado, entre indivíduos socialmente organizados, inseridos nas relações sociais historicamente constituídas, havendo um sistema, relativamente estável, como resultado histórico destas interações e não como abstração estável.

Mediante esses pressupostos, considera-se como fundamental contribuição desses autores a reconsideração do problema da linguagem, como um todo, no âmbito do direcionamento marxista geral, o que permitiu enxergar a atividade (de Humboldt) como algo na engrenagem social, como também enxergar o sistema (nova linguística objetiva) relacionada a atividade, e não como ocorria até o momento, como arbitrariamente distinta desse sistema. Dessa maneira, a recorrência a forças tradicionais, colocando-as uma ao lado da outra para evidenciar seus pontos fracos, mas radicalmente interligadas, possibilitou conjecturar outro tipo de teoria que há muito urgia por acontecer.

Diante disso, podemos dizer que entendemos dialogismo como uma categoria essencialmente envolta na natureza da linguagem, além das ciências humanas, uma vez que esta é composta por completo de enunciados e linguagem. Tal concepção afirma somente existir a palavra, o signo, o enunciado, a linguagem, na interação entre indivíduos, entre centros de valor relacionados a algum tipo de atividade humana (esferas ideológicas) que se entrecruzam, se complementam, discordam e se questionam, concordam e se reforçam, etc., em uma cadeia de atividade e responsividade. Essa dialogicidade apresenta três dimensões:

1. todo dizer não pode deixar de se orientar para o “já dito”. Todo enunciado é uma réplica, não existe fora da corrente discursiva da comunicação;
2. todo dizer é orientado para a resposta. Todo enunciado espera uma réplica, uma atitude responsiva ativa, presume um interlocutor, seja ele o sujeito empírico mais imediato, o “auditório social”, o “superdestinatário”;
3. todo dizer é internamente dialogizado. Todo enunciado é uma articulação de múltiplas vozes sociais, é o ponto de encontro e confronto dessas vozes, é heteroglótico. (FARACO, 2003. p. 48).

No dialogismo a linguagem pode ser compreendida como um construto comunicativo e sua unidade concreta e real é o enunciado, a unidade da comunicação, da interação, a qual somente poderá ter substancialidade existencial através da forma concreta dos enunciados de

um sujeito social, e têm os seus limites e propriedades definidas a partir da relação de comunicação concreta em que existe.

Os indivíduos são interativos e, por isso, não trocam orações, assim como não trocam palavras, se for remetida uma acepção rigorosamente linguística, ou combinações de palavras, eles negociam enunciados construídos mediante auxílio de característicos da língua, como palavras, combinações de palavras, orações. Ainda assim, não há impedimento para que o enunciado seja constituído de uma única oração, ou de uma única palavra, por assim dizer, de uma única unidade de fala (o que acontece sobretudo na réplica do diálogo), mas não é isso que converterá uma unidade da língua numa unidade da comunicação verbal (BAKHTIN/VOLOSCHINOV, 1988).

As fronteiras do enunciado são definidas pela alternância dos sujeitos falantes, “o locutor termina seu enunciado para passar a palavra ao outro ou para dar lugar à compreensão responsiva ativa do outro” (BAKHTIN/VOLOSCHINOV, 1988. p.294), sendo a possibilidade de responder, de adotar uma atitude responsiva ativa acerca do enunciado, o que caracteriza o seu acabamento e a sua totalidade.

É nesse sentido que esse trabalho se apresenta, uma vez que buscamos, aqui, fazer entender que as questões étnico-raciais só serão atenuadas mediante uma relação dialógica com as forças sociais e políticas da nação brasileira. Por isso, torna-se pertinente que os enunciados em torno da questão sejam embatidos, mas que não estabelecem relações binárias, mas sim uma relação dialógica entre ideias distintas, no entanto que se convergem em um ponto do diálogo: a igualdade entre os indivíduos. Em decorrência dessa tomada de consciência, a aceitação de que todos os sujeitos, independentes de sua origem, devem ter direitos igualitários, bem como condições de vida digna.

Diante disso, a partir das prerrogativas dialógicas, o *querer-dizer* do locutor, a sua intencionalidade, os seus objetivos numa dada situação concreta de comunicação, cuja relação está estabelecida com o complexo das relações sociais, sendo um elo na cadeia dos atos discursivos, determina o todo do enunciado, sua amplitude e suas fronteiras, o seu objeto e o gênero do discurso. O objetivo entra em diálogo com o objeto “para formar uma unidade indissolúvel, que ele limita, vincula à situação concreta (única) da comunicação verbal” (BAKHTIN/VOLOSCHINOV, 1988. p.300).

Após essas reflexões, é possível reconhecer o dialogismo como lugar de interação entre o *Eu* e o *Outro*, uma vez que os significados, os sentidos se dão através desse encontro, considerando que a palavra é do ser humano, mas traz sempre em si a perspectiva de outras vozes, do outro ser.

Em *Marxismo e filosofia da linguagem*, os autores se apropriam de um aspecto fundamental para o entendimento da construção discursiva dos enunciados: a noção de signo ideológico, ao discutirem o dialogismo como concepção central das condições de constituição das relações sociais. Nessa perspectiva, em nosso trabalho, também concebemos a compreensão da representação identitária do negro em materiais literários para o trabalho com a educação étnico-racial pelo viés dessa noção, relevando a percepção dialógica nas relações sociais projetadas no texto literário.

De certa maneira, Bakhtin considera que as palavras são sempre carregadas de valores, refletem ou retratam as realidades, apropriando-se da perspectiva ideológica material da língua, sobretudo quando afirma ser “as palavras não são de ninguém, em si mesmas nada valorizam, mas podem abastecer qualquer falante e os juízos de valor mais diversos e diametralmente opostos dos falantes” (BAKHTIN, 2003, p.290). É exatamente ao tratar de signo ideológico que os autores relacionam língua e vida, língua e sociedade, língua e interação – articulada à noção já explorada de dialogismo.

Os autores de *Marxismo e filosofia da linguagem* ainda consideram os signos como condicionados tanto pela organização social dos sujeitos como pelos modos pelos quais eles interagem entre si. Por isso, a inexistência da linguagem fora da realidade material do signo e das formas de sua apropriação pelos sujeitos nas diferentes esferas da produção é real. A língua somente pode operar e significar a partir do modo como media as relações entre os sujeitos e os contextos imediatos, sociais e históricos.

A palavra pode funcionar sempre como um signo neutro numa língua abstrata, em uma língua concreta, de experiência, sempre será carregada de valores. O modo como uma palavra se inscreve em ou outra ordem histórica e simbólica reflete ou refrata as realidades. Isso nos outorga a considerar a representação também pelo viés linguístico construtivo, capaz de disseminar possíveis crenças e imagens do sujeito político, social histórico e cultural, remetendo a ideia de como o sujeito negro vem sendo representando através dos agentes disseminadores de sua existência corrobora para a consideração de sua subalternidade no curso da História.

Faz-se necessário atentar, aqui, para o caráter mediador da polissemia e ideologia do signo, conseqüentemente da língua, em sua relação com o mundo. Portanto, as reações com a realidade serão, em grande escala, indiretas e mediadas, sendo todas estabelecidas com nossas condições de existência, ocorrendo mediadas semioticamente. Dessa forma, vivemos em um mundo de linguagens, signos e significações. Bakhtin afirma “O dado puro não pode ser realmente experienciado” (BAKHTIN, 1993. p.32), isso nos faz entender que nos relacionamos com um real composto por matéria significante, no qual o mundo vai adquirindo sentido quando semiotizado e como a relação com os signos envolve sempre uma dimensão valorativa, por isso podemos inferir que a relação com o mundo sempre se dá através dos valores. A partir disso, compreende-se os atos enunciativos como não somente linguísticos, mas ideológicos. Em decorrência disso, a enunciação pode ser considerada a unidade fundamental de investigação para quem efetivamente quer analisar a interação, a produção humana em oposição à língua, uma vez que é nas dificuldades da palavra que são encontrados os infortúnios sociais e dos sujeitos que dela fazem uso.

Já a noção de polifonia engendra uma problemática frequente, ao ser constantemente confundida com a ideia de dialogismo. A polifonia é outro elemento primordial da gama de conhecimento dos estudiosos bakhtinianos, sobretudo por superar o campo dos estudos literários, primazia do Círculo, como também por sua relevância na perspectiva das ciências humanas.

A partir de estudos sobre a prosa romanesca que Mikhail Bakhtin distinguiu duas modalidades de romances: monológico e o polifônico. Ao romance monológico, associou: autoritarismo e acabamento, enquanto ao polifônico: inconclusibilidade, não acabamento e dialogismo. Na noção de autoritarismo se associam a impossibilidade de discutir verdades materializadas em discursos e o dogmatismo, sendo apagados os universos individuais das personagens, uma vez que o autor concentra em si mesmo todo o processo de criação, tornando-se o centro que emana a consciência, as vozes, imagens e pontos de vista do romance:

Coisifica tudo, tudo é objeto mudo desse centro irradiador. O modelo monológico não admite a existência da consciência responsiva e isônoma do outro; para ele não existe o “eu” isônomo do outro, o “tu”. O outro nunca é consciência, é mero *objeto* da consciência de um “eu” que tudo enforma e comanda. (BEZERRA, 2005. p.192).

No romance monológico descarta-se o outro (os personagens) como entidade viva, como falante das múltiplas facetas do mundo social, o autor fecha em seu modelo o mundo representado e os homens representados, negando a isonomia entre as consciências. Qualquer que sejam as formas assumidas pelos personagens, eles são objeto do discurso do autor que não os concebe como sujeitos, capazes de falar e responder por si mesmos, são “matéria muda que se esgota e se imobiliza no acabamento definitivo que ele lhe dá” (BEZERRA, 2005. p.192).

Contrária a essa categoria romanesca, Bakhtin engendra o polifônico, esclarecendo que seu autor por excelência é Fiódor Mikhailovich Dostoiévski (1821 – 1881), cuja obra constituiu-se objeto de análise dos membros do Círculo, sendo as condições objetivas para o surgimento dessa outra tipologia romanesca deram-se na Rússia, na era capitalista, por acreditarem que nesse país, a diversidade de universos e grupos sociais – individualizados e conflituosos – romperam com o equilíbrio ideológico criando as premissas dos múltiplos planos e vozes de existência, materializando os conflitos sociais.

No romance polifônico, a autoconsciência da personagem é o traço dominante na construção de sua imagem e isso pressupõe:

[...] uma posição radicalmente nova do autor na representação da personagem. Trata-se precisamente da descoberta de um aspecto novo e integral do homem (do indivíduo ou do homem no homem). [...] O homem no homem não é uma coisa, um objeto silencioso; é outro sujeito, outro “eu”, investido de iguais direitos no diálogo interativo com os demais falantes, outro eu a quem cabe auto-revelar-se livremente. (BEZERRA, 2005. p.193).

Nesse ínterim, o dialogismo pode ser considerado como um processo em que o homem constrói sua imagem nos processos de interação, no qual se vê e se reconhece por meio do outro e por meio da imagem que o outro faz de si, princípio que dialoga com o pensamento pós-colonial em relação à identidade cultural dos sujeitos na pós-modernidade, ponderação que nos faz compreender que os indivíduos projetam-se mutuamente e dialogam em pé de igualdade. Já a polifonia pode ser definida pela convivência e pela interação – em um mesmo espaço do romance – de uma multiplicidade de vozes e consciências independentes e que não se misturam, vozes plenivalentes e com o mesmo poder e sujeitos de seu próprio discurso.

A apropriação do conceito de polifonia para os outros campos das ciências humanas, especialmente para traçar caracterização do trabalho de pesquisa e de pesquisador aponta para

um procedimento (do romance) necessário à vida: não reduzir os outros a objetos e reconhecer nesses seu próprio discurso e dono de sua própria maneira de materializá-lo.

Ao considerar essa discussão pelas categorias bakhtinianas, podemos afirmar que essa é apenas uma voz que ecoa diante das várias já eclodidas e daquelas que ainda estão por eclodir no amálgama de tantos enunciados produzidos por aqueles que buscam evidenciar seu tempo, seu espaço e as condições interativas que estes proporcionaram aos indivíduos atuantes na engrenagem social. Compreender tais nuances oportuniza uma clarividência de como a Educação das Relações Étnico-Raciais pode ser discutida e viabilizada mediante uma relação dialógica entre seus pares, bem como a tomada de consciência de que os sujeitos que compõem esse construto sócio-político-cultural também demandam atenção às necessidades inerentes a revisão de sua História.

Pretendemos, aqui, considerar os materiais teóricos de orientação para o trabalho didático da Educação das Relações Étnico-Raciais a partir das propostas de trabalho com o discurso literário “com as relações dialógicas que o sedimentam”, sendo objeto de estudo “de uma nova teoria da cultura, assentada em fundamentos interdisciplinares e capaz de contemplar um vasto leque de formas humanas de pensar e agir” (BEZERRA, 2015, p. 15).

Em suma, as categorias aqui retratadas, discutidas e admitidas tem como intuito primordial basilar as ponderações da representatividade, identidade e relações sociais sob o viés de que há uma pluralidade incomensurável de vivências e experiências humanas na pós-modernidade, sobretudo pela ponderação de vozes teóricas, ainda que distintas, cujas interações dos indivíduos permitem que este não seja reconhecido apenas por um prisma, mas diante de experiências híbridas, no seio de uma sociedade polifônica e de relações discursivas dialógicas, as quais convergem para um encaminhamento alteritário entre os sujeitos sociais.

2 A TRAJETÓRIA DAS DISCUSSÕES ACERCA DA NECESSIDADE DA EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

Este capítulo discute a política de Educação das Relações Étnico-Raciais implementada a partir da Lei 10.639/2003, apresentando reverberações estabelecidas no âmbito internacional e nacional, desde o reconhecimento da necessidade de ações de reparações até a configuração sócio-política de uma educação voltada para as relações étnico-raciais, trazendo a partir dos estudos da área da educação, análise dessa política.

À princípio, pensamos ser de grande relevância o conhecimentos de documentos que serviram como pilares para as tomadas de decisões no Brasil, cujos teores são provenientes de conferências internacionais, cujo objetivo era discutir a temática da discriminação e do racismo em relação à educação. Para tanto, faremos uma abordagem descritivo-crítica desses documentos, dentre os quais, 1) *Convenção relativa à Luta contra a Discriminação no campo do Ensino*, de 1960; 2) *Declaração e Programa de Ação adotados na III Conferência Mundial de Combate ao Racismos, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata*, de 2001, e 3) cronologicamente produzido pós Lei 10.639/03, se intitula *II Taller de Expertos/as de la temática Afrodescendente em las Americas*, de 2011. Na esfera nacional, debruçar-nos-emos nos documentos que incidem na trajetória legal do estabelecimento da Educação para as Relações Étnicorraciais no Brasil, dentre eles estão 1) *Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africana*, de 2004; 2) *As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*, de 2004. Ainda que estes não sejam discussões absolutistas, mas necessitam ser abordados a fim de que entendamos o surgimento da educação objeto dessa pesquisa.

2.1 AS ORIENTAÇÕES POLÍTICAS IMPLEMENTADAS PELOS ORGANISMOS INTERNACIONAIS

A Educação das Relações Étnico-Raciais nacional tem origem em uma série de discussões cronologicamente ocorridas no contexto internacional até chegar ao nosso território,

haja vista as demandas de reconhecimento e promoção da categoria negra, tão oprimida e rechaçada por longos séculos. Assim, a política brasileira para essas questões se orientou a partir de políticas implementadas pelos organismos internacionais, as quais propunham ações de reparação educativa e disseminação de trabalhos dessa natureza.

O primeiro documento surgiu através da Conferência Geral da UNESCO, em 1960, ocorrida em Paris, no período de 14 de novembro à 15 de dezembro de 1960, sendo que este documento intitulado *Convenção relativa à Luta contra a Discriminação no campo do Ensino* foi adotado aos 14 dias do mesmo mês como produto das diversas discussões no evento e em sua 11ª sessão.

Essa Convenção tardiamente entra em vigor no Brasil através do Decreto n. 63.223, de 06 de setembro de 1968, após ser aprovado pelo Congresso Nacional, em 1967. A Convenção que produziu este documento lembra o princípio da não discriminação e o direito de todo indivíduo à educação, direitos constitucionalizados na Declaração Universal dos direitos humanos e considerados invioláveis por quaisquer Estado/Nação, julgando a discriminação uma violação a esses direitos.

No documento da Convenção, as nações participantes da Organização das Nações Unidas para a educação, ciência e cultura se propõem, na Convenção, a instaurar a cooperação entre as nações para propiciar a todos o cumprimento universal dos direitos humanos e possibilidades igualitárias de educação.

À ONU para a ciência, educação e cultura assume, desde então, a incumbência de preconizar qualquer distinção em matéria de ensino, gerando, na mesma proporção, igualdade de oportunidades e acolhimento para todos nesses campos.

Composta por dezenove artigos, a Convenção clarifica o sentido de “discriminação” adotado para aquelas discussões, o qual, é descrito no Artigo I como:

[...] qualquer distinção, exclusão, limitação ou preferência que, por motivo de raça, cor, sexo, língua, religião, opinião pública ou qualquer outra opinião, origem nacional ou social, condição econômica ou nascimento, tenha por objeto ou efeito destruir ou alterar a igualdade de tratamento em matéria de ensino, e, principalmente:

- a) privar qualquer pessoa ou grupo de pessoas do acesso aos diversos tipos ou graus de ensino;
- b) limitar a nível inferior à educação de qualquer pessoa ou grupo;
- c) sob reserva do disposto no artigo 2 da presente Convenção, instituir ou manter sistemas ou estabelecimentos de ensino separados para pessoas ou grupos de pessoas;

ou

d) de impor a qualquer pessoa ou grupo de pessoas condições incompatíveis com a dignidade do homem. (UNESCO, 2003, p. 3)

Aqui, cabe dizer a importância de tal definição, haja vista o entendimento das atrocidades vivenciadas por sujeitos negros, sobretudo no plano educacional brasileiro, como resquícios de práticas escravistas e dívidas sociais sofridas a partir do período pós-abolição. Isto implica no fato de que quaisquer práticas ou políticas que ofereçam às minorias um serviço de ensino inferior ao que se propõe às classes e etnias política, econômica e socialmente favorecidas podem ser consideradas francas violações aos direitos humanos e incompatibilidade legislativa.

De igual forma, foi importante apropriar-se convencionalmente de outro termo também relevante para as deliberações ali propostas. Assim, os componentes entenderam que o termo “ensino” alude “aos diversos tipos e graus de ensino e compreende o acesso ao ensino, seu nível e qualidade e as condições em que é subministrado” (Idem, Ibidem), em uma dimensão macro, uma vez que o acesso à escola já pode ser considerado um aspecto compositor do processo educativo que merece estudo com fins interventivos no que demanda a qualidade, bem como a sucessão desse processo em seus vários níveis, tornando o procedimento mais complexo e coeso. Além disso, conhecer as condições em que o ensino no Brasil é “subministrado” é papel relevante na área das ciências da educação, já que a identificação das problemáticas requer também inferência não só teórica, como também práticas governamentais contributivas para uma “Educação [de qualidade] para todos”.

O Artigo III da Convenção admite um objetivo preciso em relação ao combate à discriminação. No sentido eliminar e prevenir, outorga:

- a) ab-rogar quaisquer disposições legislativas e administrativas e fazer cessar quaisquer práticas administrativas que envolvam discriminação;
- b) tomar as medidas necessárias, inclusive legislativas, para que não haja discriminação na admissão de alunos nos estabelecimentos de ensino;
- c) não admitir, no que concerne às despesas de ensino, às atribuições de bolsas e qualquer forma de ajuda aos alunos e à concessão de autorizações e facilidades que possam ser necessárias ao prosseguimento dos estudos no estrangeiro qualquer diferença de tratamento entre nacionais pelos poderes públicos, senão as baseadas no mérito e nas necessidades;
- d) não admitir, na ajuda que, eventualmente, e, sob qualquer forma, for concedida pelas autoridades públicas aos estabelecimentos de ensino, nenhuma preferência ou restrição baseadas unicamente no fato de que os alunos pertençam a determinado grupo;
- e) conceder aos estrangeiros que residirem em seu território o mesmo acesso ao ensino que o concedido aos próprios nacionais. (UNESCO, 2003, p. 3-4).

A orientações supracitadas legalmente são um marco no tangente às conquistas logradas em relação à educação étnico-racial, sobretudo nos itens “a” e “b”, cujas moções legalizam a sanção caso a legislação não seja cumprida pelas instituições de ensino. No entanto, a identificação de problemáticas, ainda recorrentes, demanda a ampliação de tais outorgas, a fim de que se atenda a realidade vigente e evite circunstâncias recalcitrantes no sistema educacional federativo.

A partir das reverberações do Artigo IV da Convenção, que versa sobre o compromisso dos Estados participantes de formular, desenvolver e aplicar uma política nacional com fins de promoção, mediante métodos adequados aos contextos e aplicabilidades nacionais, a paridade de oportunidades e tratamento em relação ao ensino, é possível inferir que a Lei 10.639/03 não surgiu somente das lutas nacionais, mas também das imposições internacionais, e muito tardiamente, pois a proposta que se concretizou no Brasil foi 43 anos após a configuração desta convenção, a qual releva

- a) tornar obrigatório e gratuito o ensino primário: generalizar e tornar acessível a todos o ensino secundário sob suas diversas formas; tornar igualmente acessível a todos o ensino superior em função das capacidades individuais; assegurar a execução por todos da obrigação escolar prescrita em lei;
- b) assegurar em todos os estabelecimentos públicos do mesmo grau um ensino do mesmo nível e condições equivalentes no que diz respeito à qualidade do ensino dado;
- c) encorajar e intensificar, por métodos apropriados, educação de pessoas que receberam instrução primária ou que não a terminaram e permitir que continuem seus estudos em função de suas aptidões;
- d) assegurar sem discriminação a preparação ao magistério. (UNESCO, 2003, p. 4).

Se observarmos atentamente, os princípios enunciados que compuseram esse documento são reformulados em programas de políticas públicas para o alcance de todos no Brasil, como a Educação de Jovens e Adultos, e a proposta educacional objeto de nossa pesquisa, a Educação para as Relações Étnico-raciais, dentre outras. Todavia, embora haja uma linha cronológica entre este documento e as ações brasileiras, as problemáticas ainda são latentes no sistema educacional de nossa nação, principalmente se levarmos em consideração os excertos que dizem: “tornar acessível a todos o ensino secundário sob suas diversas formas; tornar igualmente acessível a todos o ensino superior”, infelizmente ainda estamos longe de atingir o acesso ao nível secundário em suas diversas formas, tanto as profissionalizantes quanto as científicas, como o acesso igualitário a todos do ensino superior, haja vista o processo excludente dos níveis anteriores e as condições socioeducativas que não permitem o sujeito

adotar a educação como prioridade, mas sim a sobrevivência mediante o trabalho. Mesmo aqueles que conseguem alternar suas atividades entre trabalho e estudo, em sua maioria, não obter uma educação de qualidade ou igualitária.

Subsequentemente, as propostas acolhidas pela Convenção no Artigo V, oferece a prerrogativa de que a educação deve ter por finalidade o desenvolvimento da personalidade humana em sua plenitude, sobretudo o fortalecimento do respeito aos direitos humanos e da liberdade fundante, favorecendo o entendimento, a tolerância e as relações amistosas entre as nações. No entanto, nesse mesmo artigo, o que mais chama a atenção, segundo o foco desta pesquisa, é a afirmativa de que todos os grupos raciais ou religiosos, deve ser respeitada a liberdade de os responsáveis pelo aprendiz

2.º) de assegurar, conforme as modalidades de aplicações próprias da legislação de cada Estado, a educação religiosa e moral dos filhos, de acordo com suas próprias convicções, outrossim, nenhuma pessoa ou nenhum grupo poderão ser obrigados a receber instrução religiosa incompatível com suas convicções. (Idem, Ibidem).

Aqui é possível notar a relevante preocupação da Convenção em assegurar veementemente o direito de exercício religioso a partir das convicções próprias de cada indivíduo, sobrepujando as práticas de invisibilização das religiões oriundas de culturas outrora ditas pagãs, massacradas e/ou praticamente dizimadas pelo processo de colonização. Entre estas estão as religiões provenientes de África, cujos rituais, cultos e práticas por muito tempo foram condenadas, das quais seus praticantes sofreram um processo de exclusão e condenação por partes daqueles que julgavam a religião como impraticável. Em decorrência disso, inúmeras comunidades negras se viram a adaptar suas práticas a religiões cristãs, estabelecendo relações de sincretismo a fim de continuarem exercendo seus credos de forma velada, resultando em marcos culturais sincréticos históricos em várias regiões do país, como a festa da “Lavagem do Bonfim” e a festa da “Nossa Senhora da Boa Morte”, na Bahia, entre tantas outras.

Tais traços históricos são ocorrências lamentáveis na formação da nação brasileira, contudo, hoje, é impossível negar as consequências desses fatos e, sobretudo, como tais inferências culturais e religiosas foram sendo apreendidas pelos sujeitos, moldando-os hibridizadamente, até mesmo nos aspectos religiosos. Dessa forma, é possível encontrar indivíduos, na sociedade brasileira contemporânea, que embora possuam raízes africanas, professem outras modalidades de fé que não seja a de sua matriz, isso se deve ao processo histórico consolidado. Resgatá-la ou não, caberá à liberdade deste indivíduo do século XXI

decidir, pois forçá-lo a abandonar seu *ser* seria violentar sua identidade, ora híbrida, e isso não é resgate, tampouco liberdade.

Na sequência do documento, há a ratificação do compromisso por parte dos Estados que compõem a Convenção, em oferecer atenção máxima ao que foi recomendado pela conferência da ONU em relação à educação, à ciência e à cultura, a fim de ir de encontro aos diversos aspectos discriminatórios no ensino, garantindo a igualdade de oportunidade e tratamento. Assim, no Artigo XV os Estados ratificam o reconhecimento de que a Convenção

[...] é aplicável não somente a seu território metropolitano, mas também a todos os territórios não autônomos, sob tutela, coloniais, e outros por cujas relações internacionais são responsáveis; eles comprometem-se a consultar se for necessário, os governos ou outras autoridades competentes dos referidos territórios, no momento ou antes da ratificação, da aceitação, ou da adesão, a fim de obter a aplicação da Convenção a esses territórios e notificar ao Diretor Geral da Organização das Nações Unidas para a educação, a ciência e a cultura, os territórios aos quais a Convenção se aplica, devendo esta notificação entrar em vigor três meses após seu reconhecimento. (UNESCO, 2003, p. 6).

Fica, então, estabelecido nesse documento a séria preocupação das autoridades internacionais em lutar, por meio de ações de curto, médio e longo prazo, contra práticas seculares de discriminação e violação dos direitos humanos adquiridos por lei. Assim sendo, há quase cinco décadas a temática vem sendo discutida em âmbito internacional, no entanto, no Brasil, após quarenta e três anos as ações começaram a ganhar corpo e se concretizar mediante a sanção da Lei 10.639/03, embora as lutas sociais para tal fim existirem em larga escala, contribuindo veementemente para esse ápice. Um país cujas formações culturais envolvem diretamente as problemáticas aqui mencionadas, tardiamente “toma pé” da situação e busca saldar suas dívidas com a população negra, embora de forma ainda muito insipiente.

Outro documento sumariamente importante, no âmbito internacional, que respalda as discussões em torno da questão negra no Brasil é a *Declaração e Programa de Ação adotados na III Conferência Mundial de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata*, de 2001, em Durban, produzido por um comitê para Eliminação da Discriminação Racial, no qual são citados vários outros documentos internacionais que possuíram a mesma finalidade: clamar pela rápida e abrangente eliminação de todas as formas de racismo, discriminação racial, xenofobia e intolerância correlata, como a Declaração de Viena e o Programa de Ação, de 1993; a Resolução 1997/74, de 1997 e a Resolução 52/111 das Conferências Mundiais em Genebra, em 1978 e 1983, respectivamente.

O documento foi produzido inspirado pela luta contra o sistema do Apartheid e de outros eventos ocorridos a nível internacional que deram início às discussões sobre o tema da igualdade, justiça, estado de direito e respeito aos direitos humanos. Neste documento é clara a preocupação de que a temática sobre o combate ao racismo e à discriminação racial ainda é um problema mal resolvido, apresentando que os esforços da comunidade internacional, representada pelas forças políticas da ONU e UNESCO, não conseguiram atingir os principais objetivos estabelecidos em três décadas de combate ao racismo e à discriminação racial, salientando que, ainda hoje, um número imensurável de indivíduos continua a ser vítimas de racismo, discriminação racial, xenofobia e intolerância correlata, o que se evidencia como grande preocupação, haja vista que a luta deverá ser contínua e sem tréguas, caso contrário o retrocesso será iminente.

A reunião para essa Convenção foi realizada em Durban, África do Sul, de 31 de agosto a 8 de setembro de 2001, da qual a relevância maior era a comemoração de que esse mesmo ano foi considerado o Ano Internacional de Mobilização contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância correlata, objetivando chamar a atenção do mundo para um novo compromisso políticos de eliminação de tais práticas.

Embora no documento conste que os esforços dos Estados representados na conferência, cujo registro não consta no texto, e citados como “comunidade internacional”, bem como organizações não-governamentais para o combate ao racismo, discriminação racial, xenofobia e intolerância correlata foram de grande contribuição, é notável, a partir dos registros desse documento, que a temática ainda é um problema mal resolvido, considerando a soma de seres humanos que ainda são vítimas das diversas formas de racismo, discriminação racial, xenofobia e intolerância correlata. Embora haja um distanciamento de mais de uma década do documento para os nossos dias, temos de considerar o quão latente estão tais práticas no mundo hodierno, haja vista os noticiários, bem como quaisquer veículos de comunicação, informando a todo instante as péssimas condições de vida e recepção de refugiados, sobretudo a resistência de nações, social e financeiramente estáveis, em aceitar essas pessoas em seu meio, banindo-os de forma degradante.

Embora haja uma preocupação latente por parte dos órgãos mundiais capitalistas em minorar a incidência de ações que gerem racismo, intolerância e/ou xenofobia, colocamos que é necessária certa cautela com a abordagem de tais documentos para que estes não sejam considerados verdades absolutas, uma vez que a principal intenção de tais órgãos é controlar os conflitos ou gerar uma coesão entre grupos. Em virtude disso, aparentemente a intenção é

louvável, mas há um risco iminente de que as forças dos movimentos e lutas sociais sejam perdidas mediante acomodação, podendo ser perpetuadas posições separatistas de classes sociais no bojo das políticas estatais.

Em sequência, é proclamado pela Assembleia Geral que o período de 2001-2010 a Década por uma Cultura de Paz e Não-Violência para as Crianças do mundo, adotando a Declaração e o Plano de Ação sobre uma Cultura de Paz, considerando, dessa forma que as práticas de racismos e afins configuram “a negação dos propósitos e princípios da Carta das Nações Unidas” (UNESCO, 2001).

Nessa convenção, é considerado a implementação das resoluções como principal instrumento para a eliminação do racismo, discriminação racial, xenofobia e intolerância correlata, bem como a reafirmação dos princípios de igualdade e as liberdades fundamentais a todos os seres humanos, sem distinção de qualquer tipo. Assim, a maior preocupação é a de que se houver lacunas nestas propostas, não haverá eliminação dos males sociais.

Entre os pressupostos que levaram à consolidação do documento, consta que a “Visão para o século XXI”, declaração lançada pelo então Presidente da África do Sul e subscrita pelo Honorável Nelson Mandela, é observada mediante: 1) a reafirmação de que a diversidade cultural é um elemento de suma importância para o avanço e bem-estar da humanidade como um todo; 2) o reconhecimento que a proibição da discriminação racial, e seus derivados, não admite exceção; 3) a atenção ao pedido dos povos mundiais por justiça, igualdade de oportunidade para todos; 4) a participação igualitária em sociedades justas, equitativas, democráticas e inclusivas, podem contribuir para um mundo livre do racismo e seus derivados; 5) a constituição da grave violação de todos os direitos humanos pelo racismos e afins; 6) *o reconhecimento da necessidade de ações nacionais e internacionais para o combate ao racismo e afins*; 7) a reafirmação da importância da ênfase da cooperação internacional na promoção e proteção dos direitos humanos e no alcance dos objetivos da luta contra o racismo; 8) o reconhecimento da xenofobia contemporânea como uma das principais fontes de discriminação e conflito; 9) a consciência de que o flagelo do racismo e seus derivados persistem dando continuidade às violações dos direitos humanos, dentre outros; 10) o alarme do “ressurgimento e/ persistência do racismo, discriminação racial, xenofobia e intolerância correlata nas suas formas e manifestações contemporâneas mais sutis e, como por outras ideologias e práticas baseadas em discriminação/superioridade”; 11) a firme rejeição de qualquer doutrina de superioridade racial, assim como as teorias demonstrativas da existência das ditas raças humanas distintas, entre outras reafirmações e reconhecimentos (UNESCO,

2001, p. 3 e 4 – *grifo nosso*). Em relação ao objeto de nossa pesquisa, queremos relevar, aqui, o item 6, o qual nos remete a reflexão de que as políticas públicas em relação à Educação Étnicorracial no Brasil começaram a ser pensadas a partir do indicativo internacional, cujos teores sobre a educação veremos mais adiante.

Das Questões Gerais, foram salientadas as que consideram a ocorrência do racismo e seus correlatos baseados na raça, cor, descendência, origem nacional ou étnica, como também pelo sexo, língua, opinião política, origem social, propriedade, nascimento, entre outros; o reconhecimento da prioridade para os Estados representados de uma avaliação e identificação de todas as dimensões desses males; a expressão de solidariedade aos povos de África em luta incessante contra o racismo; a importância atribuída aos valores solidários, de respeito, tolerância e multiculturais, que constituem o fundamento moral de tal luta; a afirmação de que todos os povos e indivíduos constituem “uma só família humana, rica em diversidade”.

Lamentavelmente, é preciso inferir que, ainda hoje, essa noção de humanidade encontra-se extremamente distanciada da realidade na relação entre as nações, sobretudo quando se considera mais o status econômico como poder determinante de inserção nos grupos hegemônicos. Além disso, o desrespeito e a discriminação étnico-racial se sobrepõe nessas relações, o que provoca constante violação aos direitos humanos.

O que mais nos chamou a atenção é o fato de o documento refutar quaisquer teorias que provoquem distinção, bem como a indicação do papel das religiões em meio às problemáticas supracitadas:

6. Declaramos que todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos e têm o potencial de contribuir construtivamente para o desenvolvimento e bem-estar de suas sociedades. Qualquer doutrina de superioridade racial é cientificamente falsa, entre outros, entre outras coisas. Moralmente [*sic*] condenável, socialmente injusta e perigosa, e deve ser rejeitada juntamente com as teorias que tentam determinar a existência de raças humanas distintas;

7. Reconhecemos que a religião, a espiritualidade e as crenças desempenham um papel central nas vidas de milhões de mulheres e homens, e no modo como vivem e tratam as outras pessoas. Religião, espiritualidade e crenças podem e devem contribuir para a promoção da dignidade e dos valores inerentes à pessoa humana e para a erradicação do racismo, discriminação racial, xenofobia e intolerância correlata. (UNESCO, 2001, p. 6)

Sequencialmente, é-nos apresentada uma das maiores preocupações que justifica também o reconhecimento da necessidade de nossa pesquisa estudar o problema mediante a ótica das evidências sociais, uma vez que as ocorrências raciais são constantemente agravadas

pela desigualdade de riquezas e bens, pela marginalização e, sobretudo pela exclusão social. Diante disso, torna-se relevante reafirmar, também baseado na Declaração, que cada indivíduo é/está inserido em uma ordem social e internacional, da qual não se pode retirar o direito de realização por todos dos direitos humanos, não discriminando a nenhum sujeito partícipe dessa engrenagem.

Há de se considerar que a globalização trouxe avanços inimagináveis às nações, contudo existe a necessidade de reconhecer os efeitos negativos que esta também trouxe à humanidade, como argumenta o documento ao dizer que

[...]Enquanto a globalização oferece grandes oportunidades, no momento, seus benefícios são partilhados de forma muito desigual, e seus custos são desigualmente distribuídos. Assim, expressamos nossa determinação em prevenir e mitigar os efeitos negativos da globalização. Estes efeitos podem agravar, em particular, a pobreza, o subdesenvolvimento, a marginalização, a exclusão social, a homogeneização cultural e as disparidades econômicas que podem ser produzidas segundo critérios raciais, dentro e entre Estados e têm consequências negativas. (Idem, p. 7)

Dessa forma, ratifica-se o reconhecimento de que as migrações tiveram um considerável aumento devido às consequências da globalização, nas quais os indivíduos menos favorecidos saem em busca de melhor condição de vida, capacitação para a inserção no mercado de trabalho e ascensão financeira. Por isso, a ênfase internacional é a de que as políticas que atendem as migrações se isentem de base no racismo, discriminação racial, xenofobia e intolerância, caso contrário seria apenas uma perpetuação da crueldade social em isolar as vítimas globais pela falta de condições de atuação social.

É importante ressaltar que o documento não discute o modelo capitalista de produção, o qual, inegavelmente, é o maior responsável pela disseminação da pobreza no mundo. Isso implica em um posicionamento documental tendencioso, haja vista as pertenças representativas do bloco da Organização das Nações Unidas, cuja maioria é representada sobretudo pela força econômica.

A partir de então, as origens, causas, formas e manifestações contemporâneas de racismo, discriminação racial, xenofobia e intolerância correlata começam a ser descritas, sobretudo sobre o vislumbre de que “os Africanos e afrodescendentes, Asiáticos e povos de origem asiática, bem como os povos indígenas foram e continuam a ser vítimas” (Idem, ibidem) dos recorrentes atos de racismos e afins na contemporaneidade.

O documento toca em uma temática basilar para os nossos estudos, ao reconhecer a responsabilidade do colonialismo pelo racismo, vitimando povos africanos, indígenas e asiáticos, bem como perpetuando as consequências dessas práticas. Levando isso em consideração também, nossa base teórica será mediante os estudos pós-colonialistas, a fim de que possamos analisar os fatos por um prisma diferenciado, em contraposição com as ideologias colonialistas, oferecendo o que foi proposto pela Declaração de Durban: o reconhecimento do sofrimento causado pelo colonialismo e afirmação de que, “onde e quando quer que tenham ocorrido, devem ser condenados e sua recorrência prevenida” (UNESCO, 2001, p. 8).

A observação de se voltar especial atenção para as novas manifestações do racismo e suas variações, uma vez que urge se pensar as principais constituintes do racismo contemporâneo como problema latente. Assim, originalmente a pobreza, o subdesenvolvimento, a marginalização, a exclusão social e os binarismos econômicos podem explicar as problemáticas sociais que envolvem o indivíduo negro hoje. Para tanto, seria imprescindível identificar como essas novas manifestações de racismo ocorrem na contemporânea, objeto que não é foco de nossa pesquisa e, portanto, guardaremos para outra oportunidade.

Ao reconhecer as consequências negativas de ordem econômica, social e cultural do racismo, a Declaração faz uma afirmativa intrigante, a qual nos leva a refletir sobre alguns aspectos a partir do princípio outorgado pelos membros presentes no Encontro:

18. Reconhecemos as consequências negativas de ordem econômica, social e cultural do racismo, discriminação racial, xenofobia e intolerância correlata, as quais têm contribuído significativamente para o subdesenvolvimento dos países em desenvolvimento e, em particular, da África, e *resolvemos libertar todo homem, toda mulher e toda criança das condições abjetas e desumanizantes de extrema pobreza às quais estão submetidas mais de um bilhão de seres humanos, para criar o direito de desenvolver uma nova realidade para todos e libertar toda a raça humana das necessidades materiais.* (UNESCO, 2001, p. 8 – grifos nossos).

Resta saber a que tipo de liberdade o documento se refere, uma vez que não é suficiente apenas uma outorga para que os problemas econômico-sociais desapareçam. Para que essa libertação de fato ocorra, faz-se necessário identificar os implícitos nesse processo, cujo caminho a ser percorrido pode ser demasiadamente longo até chegar ao patamar do desenvolvimento de uma nova realidade para todos, quiçá a liberdade de toda a raça humana das necessidades materiais, sobretudo frente a realidade de nações extremamente capitalistas e desiguais, uma vez que as desigualdades produzem/reforçam o racismo. Seria um construto

utópico ou quase falacioso, se não fosse a lembrança de que a não-discriminação é a referência fundante do direito internacional humanitário, sendo estes entendidos aqui como a inviolabilidade assegurada por lei à vida, à liberdade e à igualdade de forma ampla, o que pode ser questionável nas relações entre as nações, sobretudo as consideradas hegemônicas.

Uma das preocupações registradas no encontro, e que pode ser considerada fato ainda hoje na nação brasileira, foi a de que estruturas e as instituições políticas e legais não corresponderam às características multiétnicas, pluriculturais e plurilinguais da população, sendo que, na maioria dos casos, tal fator se converte em discriminação e exclusão de índios e negros, sobretudo nas heranças do trato dos colonialistas a tudo que se diferia deles, impondo hegemonicamente as práticas oriundas de suas vivências.

Diante de tais considerações, os motivos de a marginalização brasileira ser de maioria negra também pode ser compreendida a partir da prerrogativa de que o

[...] racismo, discriminação racial, xenofobia e intolerância correlata [que] persistem em alguns Estados no funcionamento dos sistemas penais e na aplicação da lei, assim como, nas ações e atitudes de instituições e indivíduos responsáveis pelo cumprimento da lei, especialmente nos casos em que isto tem contribuído para que certos grupos estejam excessivamente representados entre aqueles que estão sob custódia ou encarcerados. (UNESCO, 2001, p. 9).

A partir dessa colocação, torna-se notável como ainda estão presentes os resquícios hegemônicos colonizadores em muitos Estados, haja vista que o nosso sistema prisional por se constituir majoritariamente de negros denuncia um problema que ainda está longe de ser resolvido, por isso acreditamos que, principalmente se a História do negro, de sua cultura, não for considerada ou se as lacunas deixadas no decorrer do tempo não forem problematizadas pelas políticas educacionais, os *déficits* étnicos sobrepujados nas heranças econômico-sociais dos sujeitos vitimados por tais práticas somente irão ser perpetuados.

Outra preocupação dos representantes dos blocos mundiais na Conferência é a de que

[..] racismo está ganhando terreno, as formas e manifestações contemporâneas de racismo e xenofobia estão se empenhando para recuperar o reconhecimento político, moral e, até mesmo, legal de muitas maneiras, inclusive, através das plataformas de alguns partidos políticos e organizações e da disseminação, [*sic*]de idéias baseadas na noção de superioridade racial através de tecnologias modernas de comunicação. (Idem, *ibidem*).

Em se tratando da realidade brasileira, quinze anos após este documento, é possível considerar um retrocesso no tangente às formações políticas e ideológicas, manifestadas constantemente na mídia, sustentador de ideias segregativas, excludentes um tanto binárias, provocando militâncias agressivas tanto em um eixo como no outro. Diante disso, faz-se necessário ponderar o pensamento dos purismos étnicos, religiosos, ideológicos e nacionalistas, uma vez que o próprio fenômeno global não mais permite tais considerações, dado os movimentos diaspóricos, hibridizantes e as realidades multifacetadas da contemporaneidade.

Ao evidenciar as vítimas de racismo, discriminação racial, xenofobia e intolerância correlata, a Declaração de Durban reconhece os africanos e afro-descendentes (entre outros) como tais, aceitando o valor e a diversidade da herança cultural desses povos, além de relevar a necessidade da integração à vida social, econômica e política através da facilitação participativa em todos os âmbitos dos processos de tomada de decisão.

A partir de então, o documento sinaliza a preocupação com um aspecto primordial para a nossa pesquisa, a de que todas as nações da região das Américas e de todas as outras áreas da Diáspora africana, possam reconhecer

[...] a existência de sua população de descendência africana e as contribuições culturais, econômicas, políticas e científicas feitas por esta população e a reconhecerem a persistência do racismo, discriminação racial, xenofobia e intolerância correlata que os afeta especificamente, e reconhecemos que, em muitos países, *a desigualdade histórica em termos de acesso, inter alia, à educação, ao sistema de saúde, à moradia tem sido uma causa profunda das disparidades sócio-econômicas que os afeta.* (UNESCO, 2001, p. 10 – *grifos nossos*).

Consideramos, academicamente, ser este um convite para a exploração científica da temática que evidenciem tais contribuições africanas nos variados aspectos supracitados. Contudo, nossa atenção se volta a última parte do excerto a qual indica a desigualdade ao acesso à educação.

O trabalho com a educação, relacionado a essas questões, deve ser o de promover e assegurar condições viáveis de permanência e acessibilidade, não apenas o de facilitação. Fica claro, por assim dizer, que o trabalho deve ser realizado contemplando o “todo”, não apenas criando políticas de abertura de oportunidades de inserção, mas também agindo no entorno, considerando a atenção aos aspectos relevantes para a manutenção desse direito.

Para que isso ocorra factualmente, reconhecer, em pequena, média e larga escala, que esses povos têm sido secularmente vítimas de racismos e manifestações correlatas, bem como

a negação histórica de muitos de seus direitos, devendo ser tratados com justiça e respeito, como bem chama a atenção as autoridades internacionais:

Reconhecimento deve, portanto, ser dado aos seus direitos à cultura e à sua própria identidade; de participarem livremente e com iguais condições da vida política, social, econômica e cultural; de se desenvolverem no contexto de suas aspirações e costumes; de manterem, preservarem e promoverem suas próprias formas de organização, seu modo de vida, cultura, tradições e expressões religiosas; de manterem e usarem suas próprias línguas; de protegerem seu conhecimento tradicional e sua herança artística e cultural; de usarem, gozarem e conservarem os recursos naturais renováveis de seu habitat e de participarem ativamente do desenho, implementação e desenvolvimento de programas e sistemas educacionais, incluindo aqueles de natureza específica e característica; e, quando procedente, o direito à sua terra ancestralmente habitada. (UNESCO, 2001, p. 10 e 11).

Para a pesquisa, consideramos que existe o direito de preservação da cultura, dos costumes e de proteção, mas também o fato de que tais povos sofreram/passaram por movimentos diaspóricos, os quais provocaram hibridizações, multifacetando as estruturas identitárias e, conseqüentemente, a insurgência de novos traços culturais que evidenciam modos de vida, tradições, expressões religiosas e linguísticas miscigenadas. Este fenômeno não implica a perda da identidade original, mas a soma de novos atributos identitários às suas raízes, o que mais tarde trataremos como “identidade híbrida”.

Nessa perspectiva, a Declaração de Durban também reconhece as contribuições positivas que miscigenaram as vivências dos indivíduos, principalmente as realizadas pelos migrantes, tanto para os países de origem quanto para os de destino. Diante disso, é assegurado aos Estados o direito soberano de formular e aplicar seu próprio regime jurídico e políticas migracionistas, conforme elementos idiossincráticos de cada um, a fim de que os seres humanos sejam livres do racismo e suas manifestações correlatas.

Deve-se cuidar para que leis e programas que tenham a intenção de erradicar os fatores discriminatórios, não os sustentem. Para tanto, faz-se necessário mapear as manifestações estereotipadas e combatê-las, uma vez que se oriundam veladamente.

É salientado, no documento, a importância de serem criadas condições proporcionadoras de harmonia, tolerância e respeito entre migrantes e o resto da sociedade nos países em que eles se encontrem, sendo destacada a reunificação familiar como ação de efeito positivo para a integração, além de ser enfatizada a necessidade de que os Estados facilitem esta reunificação, ou seja, igualdade formal. Consideramos aqui, o reconhecimento internacional de que a família pode ser um aspecto basilar nas formações e sustentação social,

haja vista a sua organização como fator de equilíbrio preponderante dos aspectos sociais secundários.

A afirmativa de que, embora os esforços para o combate ao racismo e manifestações afins tenham sido demasiados, ainda existem várias manifestações dessa natureza contra refugiados, solicitantes de asilo e contra pessoas que se deslocam internamente em seus países. Infelizmente, no Brasil, essa realidade ainda é recorrente, embora seja um país originalmente miscigenado, ainda é possível verificar atos xenofóbicos e discriminatórios contra nordestinos, que migram para outras regiões do país em busca de melhor condição de vida, bem como a consideração de serem inferiores pela condição social, cultural ou pela cor da pele, demonstrando atraso e/ou retrocesso das conquistas em torno da discussão, os quais são constantemente vítimas de ataques racistas, sobretudo nos meios digitais, dificultando a identificação e a punição de quem os pratica.

De forma veemente, é ratificada e reconhecida a existência de populações mestiças, de origens étnicas e raciais diversas, dignificando a valiosa contribuição no sentido de promover a tolerância e o respeito nestas sociedades, sendo condenada a discriminação, em decorrência de sua natureza sutil, a qual pode fazer com que seja negada a existência. A fim de esclarecermos sobre o que pode ser considerado mestiçagem, trataremos desse aspecto no capítulo a seguir.

Logo após estas considerações, outro aspecto importante é mencionado na outorga de Durban, a intolerância religiosa, asserções que citaremos na íntegra, a fim de identificarmos se existem possíveis semelhanças da realidade dos aspectos enumerados com as sociedades contemporâneas:

59. Reconhecemos com profunda preocupação a intolerância religiosa contra algumas comunidades religiosas, bem como a emergência de atos hostis e de violência contra tais comunidades por causa de suas crenças religiosas e sua origem racial ou étnica em várias partes do mundo, o que limita, particularmente, o seu direito de praticar seu credo livremente;

60. Também reconhecemos com profunda preocupação a existência em várias partes do mundo da intolerância religiosa contra comunidades religiosas e seus membros, em particular, a limitação de seus direitos à prática de seus credos livremente, bem como a aparição cada vez mais freqüente de estereótipos negativos, atos hostis e violência contra tais comunidades por causa de suas crenças religiosas e sua origem étnica ou provável origem racial;

61. Reconhecemos com profunda preocupação o anti-semitismo e islamofobia crescentes em várias partes do mundo, assim como a emergência de movimentos racistas e violentos baseados no racismo e em idéias discriminatórias contra as comunidades judaica, muçulmana e árabes. (UNESCO, 2001, p. 14).

A preocupante incidência discriminatória pela intolerância religiosa urge ser combatida, seja nos aspectos de raízes étnicas ou nos aspectos hibridizados. Não podemos negar que os processos colonizadores foram arbitrários, todavia tampouco podemos negar que tais processos acrescentaram aspectos culturais e religiosos às identidades dos povos colonizados. Diante disso, reiteramos que muitos povos adquiriram práticas e costumes religiosos que se mesclaram aos de suas raízes e, por isso, também precisam ser respeitados e aceitos por todos os seguimentos culturais e religiosos.

Assim, é instado aos indivíduos, sobretudo aqueles que se encontram em situação de conflito, para que abandonem o incitamento ao racismo, ao linguajar pejorativo e aos estereótipos negativos. Tal preocupação dignifica e resguarda as identidades minoritárias, sendo afirmada a necessidade de proteção das mesmas, devendo esses grupos ser tratados igualmente e gozar de seus direitos e liberdade humanas sem quaisquer discriminações.

Ao reconhecer que os membros de determinados grupos, com identidades culturais próprias, enfrentam empecilhos provenientes de uma complexa soma de fatores étnicos, religiosos, e de outras origens, as autoridades internacionais instam os Estados a assegurarem a abordarem tais empecilhos de forma minuciosa mediante medidas, políticas e programas que atendam essas demandas. Aqui encontramos as “chamas” originadoras da Educação para as Relações Étnicorraciais no Brasil, sobretudo quando é reclamado o direito à educação de crianças pertencentes a grupos atingidos:

74. Reconhecemos que o trabalho infantil é ligado à pobreza, à falta de desenvolvimento e a condições sócio-econômicas correlatas e que, em alguns casos, poderia perpetuar a pobreza e a discriminação racial ao, desproporcionalmente, negar às crianças dos grupos atingidos a oportunidade de adquirir as qualificações humanas requeridas para a vida produtiva e para o benefício do crescimento econômico. (UNESCO, 2001, p. 16).

O chamamento à educação, como forma de oportunizar a criança vítima da discriminação, é atribuído à preocupação com a igualdade de desenvolvimento e condições nas diversas esferas. Todavia, as deficiências apontadas pela UNESCO, residem nos obstáculos estatais, sobretudo na falta de vontade política, nas legislações deficientes, bem como na falta de estratégias de implementação e de medidas reais por parte dos Estados, como também na recorrência de atitudes racistas e sustentação de estereótipos negativos.

É nesse mesmo documento que a importância da educação é pautada como um caminho a ser trilhado a fim de que auxilie na mudança de atitudes e comportamentos baseados no

racismo. Essa perspectiva se justifica ao ser considerada a vivência escolar como prelúdio das relações sociais futuras, pois é o ambiente escolar que a criança, o jovem e o adulto conviverá com o diferente, aprenderá a aceitar e a respeitar tudo aquilo que difere de si mesmo.

Para além da educação escolar, a educação familiar também é relevada na construção do sujeito que preze a promoção, a disseminação e proteção de valores, atitudes democráticas, justas e igualitárias. A educação em direitos humanos está em mesmo nível de importância, já que empoderado legalmente, o indivíduo terá mais condições de reivindicar juridicamente o melhor para si, bem como estar seguro na tomada de decisões em momentos de conflito.

Para que isso aconteça, a qualidade da educação converte-se em fator primordial para o vislumbre de uma sociedade mais inclusiva. Porém, essa educação de qualidade também precisa ser oferecida aos grupos vítimas de racismo e manifestações afins, uma vez que de posse de seus direitos, alcem novas conquistas:

96. Reconhecemos que a qualidade da educação, a eliminação do analfabetismo e o acesso à educação básica gratuita para todos pode contribuir para a existência de sociedades mais inclusivas, para a igualdade, para relações estáveis e harmoniosas, para a amizade entre as nações, povos, grupos e indivíduos e para uma cultura de paz, promovendo o entendimento mútuo, a solidariedade, a justiça social e o respeito pelos direitos humanos de todos. (UNESCO, 2001, p. 19).

O que é possível entender é a adoção da ideia de que a educação possui papel essencial no combate ao desrespeito humano, sendo uma educação que projete o respeito à diversidade cultural e reconheça o “outro” enquanto parte fundante de seu “eu”, sobretudo em se tratando de crianças e jovens, pois é nessa idade que a prevenção ajudará na erradicação de todas as formas de discriminação e intolerância.

A partir daí, a Declaração tece uma série de recomendações para estabelecimento de recursos e medidas eficazes de reparação, ressarcimento, indenização e outras medidas em níveis nacional, regional e internacional, como: 1) Estratégias para alcançar a igualdade plena e efetiva, abrangendo a cooperação internacional e o fortalecimento das nações unidas e de outros mecanismos internacionais no combate ao racismo, discriminação racial, xenofobia e intolerância correlata; 2) Programa de ação para as vítimas do racismo e manifestações correlatas; 3) Medidas de prevenção, educação e proteção visando à erradicação do racismo, discriminação racial, xenofobia e intolerância correlata nos âmbitos nacional, regional e internacional. Nesse item, entre outras medidas, estão as que nos norteia em relação às ações educativas: a) Educação e medidas de sensibilização: i) Acesso à educação sem discriminação;

ii) Educação em direitos humanos; iii) Educação em direitos humanos para crianças e jovens; iiiii) Educação em direitos humanos para funcionários públicos e outros profissionais. 4) Estabelecimento de remediações, recursos, reparações e outras medidas eficazes em âmbitos nacional, regional e internacional; 5) Estratégias para alcançar a plena e efetiva igualdade, abrangendo a cooperação internacional e o fortalecimento das nações unidas e de outros mecanismos internacionais na luta contra ao racismo, discriminação racial, xenofobia e intolerância correlata.

Outro documento internacional de caráter fundamental para a questão afrodescendente é a publicação do *II Taller de Expertos/as de la temática Afrodescendiente en las Americas*, de 2011, organizada pelo Departamento de Direito Internacional da Secretaria de Assuntos Jurídicos da Organização dos Estados Americanos (OEA). O evento aconteceu como um marco do Projeto para incorporação da temática afrodescendente nas políticas da OEA e contempla a realização atividades sistemáticas com fins a dar mais visibilidade à temática no âmbito do referido órgão e suas ramificações. Além disso, o projeto tem por finalidade a promoção do empoderamento da sociedade civil ligada às discussões em torno da afro-descendência. Participaram representantes do Equador, Panamá, Brasil e Estados Unidos através de intervenções, os quais trabalham em repartições públicas que desempenham funções vinculadas ao tema afro-descendente em seus respectivos países.

Os principais objetivos da oficina foram expor e discutir alguns assuntos específicos, sobretudo medidas de ação afirmativa, políticas públicas, boas práticas e legislação pertinente à população afro-descendente nos países participantes, com vistas a posterior elaboração de uma publicação de caráter técnico-legal sobre tais temas, trabalho que resultou nesse documento.

A expectativa para o documento era a de ser empregado como referência pelos representantes das organizações afro-descendentes, órgãos políticos do Sistema Interamericano, estando incluído o GT eleito pela OEA com a incumbência de elaborar um Projeto de Convenção Interamericana Contra o Racismo e Toda Forma de Discriminação e Intolerância. No entanto, é deixado claro que outros atores também poderão atuar nos trabalhos, pondo a disposição um público mais amplo ao que foi representado na oficina de referência.

Na apresentação do documento, o Dr. Dante Negro, diretor do Departamento de Direito Internacional da Secretaria de Assuntos Jurídicos da OEA, afirma como o Departamento de Direito Internacional vem contribuindo para o conhecimento, promoção e respeito dos direitos

e outros estandartes legais internacionais que amparam os afro-descendentes nas Américas. Em seguida, apresenta o marco da implementação do projeto supracitado e as áreas em que o trabalho se subdivide, sendo elas:

- 1) capacitación para la participación de Afrodescendientes en los diferentes procesos de toma de decisión a nivel de la OEA y el proceso de Cumbres de las Américas; 2) organización de talleres de expertos/as de la temática Afrodescendiente para discutir aspectos técnico-legales de la temática; 3) difusión de la temática Afrodescendiente en actividades de promoción y difusión del derecho internacional; 4) publicación de documentos jurídicos sobre la temática Afrodescendiente; y 5) transversalización de la temática Afrodescendiente en las políticas y programas de la OEA. (OEA, 2011, p.11).

A partir do supracitado, notamos que as fases propostas estão em plena execução, sobretudo na fase quatro, a qual se propõe a publicar documentos que amparem legalmente a luta pela igualdade racial, bem como puna quaisquer que sejam as formas de supressão dos direitos humanos que vêm sendo conquistados ao longo dos anos.

Em seguida, em seu discurso, o então Diretor ressalta a “grande contribuição do órgão” em capacitar mais de 300 representantes de organizações da sociedade civil afrodescendente em assuntos referentes à estrutura e funcionamento da OEA, difundindo a temática, buscando inserir a mesma em atividades distintas. Ao nosso ver, esse fato pode significar uma possível inculcação ideológica, uma vez que tal medida não se articula com as causas dos movimentos sociais que defendem as questões negras e/ou afro-descendentes.

Foi posto como objetivo que os diferentes projetos se desenvolvam a nível de Secretaria Geral e que a variável afro-descendente seja introduzido como um elemento transversal, determinado pelos resultados dos projetos. Assim, o trabalho tem por objetivo “coadyudar a que existan más personas comprometidas con la temática, que se especialicen en la misma, y colaboren con los esfuerzos por alcanzar instrumentos jurídicos internacionales obligatorios” (OEA, 2011, p. 13). As aspirações são as de impulsionar o desenvolvimento das políticas públicas no âmbito de cada país, assegurando o respeito aos direitos dos afro-descendentes.

A primeira exposição foi de Catherine Chalá, representante do Equador, a qual apresentou o Plano Plurinacional para Eliminar a Discriminação Racial e a Exclusão Étnica e Cultural. Em primeira instância, é feita uma descrição da situação atual da área de intervenção, dizendo que o papel principal do racismo foi supor a negação da participação social, política e econômica de determinados grupos e a legitimação de variadas formas de exploração desde as primeiras aparições coloniais. Mais uma vez, vemos ser manifestada a responsabilidade da Era

Colonialista no tangente à situação afrodescendente, sendo reconhecidos os efeitos de ações excludentes.

Diante das problemáticas equatorianas diagnosticadas, o Governo da Revolução Cidadã, na época representado por Rafael Correa, estabeleceu pelo Decreto 60, cujo teor diz:

- Apruébese y aplíquese el Plan Plurinacional para eliminar la discriminación racial y la exclusión étnica y cultural.
- Décretese los 365 días de combate al racismo y la discriminación racial. (OEA, 2011, p. 18).

O que levou a esta tomada de decisão foi o fato de que, embora as conquistas no equador em relação ao reconhecimento da nação como um Estado pluricultural e multiétnico, intercultural e plurinacional, fenômenos reconhecidos constitucionalmente, na prática, indígenas e afro-equatorianos continuam sendo segregados e excluídos sócio, econômica, política e culturalmente.

Esse retrato da realidade embasa a complexidade e persistência das desigualdades sociais, restringindo os indígenas e afro-equatorianos às oportunidades e possibilidades de acesso aos serviços básicos, como também a outros grupos populacionais, o que viola seus direitos individuais e coletivos, colocando-os como cidadãos de segunda ou terceira ordem.

A autora argumenta que

Aunque el racismo sea un fenómeno difícil de medir dado que es un componente total de la estructura social que se manifiesta en ideologías, sentimientos y prácticas de dominación, poder, opresión y exclusión política y socioeconómica por parte de actores sociales, se ha indagado datos que evidencian que esta práctica aún posee conflictos de identidad, impide la concreción de la interculturalidad como proyecto nacional y, sobre todo, se convierte en un obstáculo para el disfrute de los derechos humanos por parte de sectores históricamente discriminados como indígenas y afro descendientes. (Idem, ibidem).

A partir desse pressuposto, ao ser evidenciada a linha base da política de inclusão, são revelados dados que mostram como os valores e crenças, com referência em uma supremacia branca no Equador, afetam a maioria das ações como também pensamentos dos cidadãos equatorianos. Dessa forma, à medida que se discrimina indígenas e negros, os brancos se supervalorizam, vistos como mais belos, inteligentes e de capacidade moral superior.

O dado apresentado mais preocupante, em nosso ponto de vista, é o que mostra os lugares onde mais se pratica a discriminação, destes estão os departamentos públicos, com 68%, e as escolas e colégios privados, com 62%. Além disso, é muito preocupante saber que “los dos principales indicadores de la educación formal de los adultos presentan brechas grandes que

combinan el sexo y la etnicidad” (OEA, 2011, p. 19). Sem falsos alardes, essa é uma questão preocupante e que evoca prontamente uma tomada de decisão séria por parte das autoridades políticas, uma vez que tais dados equatorianos se refletem de forma quase igualitária no Brasil, ficando aqui nosso compromisso com essa pesquisa.

Sequencialmente, a apresentação do Panamá se desenvolve em torno de “ O Conselho Nacional da Etnia Negra: um espaço conquistado pela comunidade afrodescendente dentro do Estado do Panamá”, exposta por Ricardo Weeks. Ele apresenta que no Panamá o racismo e a discriminação são produtos da História, manifestando-se de diversas maneiras. Através de grandes lutas, o país tem conseguido muitas conquistas e a obtenção da igualdade de condições para os afrodescendentes no Canal do Panamá não foi um feito a curto prazo, mas sim um árduo trabalho que resultou em frutos observáveis na atualidade.

A partir disso, o autor descreve várias manifestações de organizações do movimento afrodescendente, como congressos, criação da Lei n. 9 de 30 de maio de 2000, o Decreto executivo No. De 8 de maio de 2006, entre outros. Entres as mobilizações, a de maior importância foi a emissão do Decreto Executivo n. 116, de 29 de maio de 2007, pelo qual foi criado o Conselho Nacional Executivo da Etnia Negra, sendo tomadas algumas medidas depois de sua criação, como a Análise de Documentos relevantes da ONU e de outros compromissos internacionais do Estado Panamenho.

Ao ser criado o Conselho, foram assinaladas as tarefas de

- Recomendar políticas y estrategias.
- Proponer políticas sobre discriminación.
- Dar seguimiento y evaluar políticas y programas formulados para la etnia negra o los afrodescendientes.
- Asesorar el Ejecutivo en lo referente a la etnia negra o los afrodescendientes.
- Estudiar los problemas fundamentales que causan la marginación de afrodescendientes.
- Sugerir al Ejecutivo medidas para proteger a la comunidad afropanameña. (OEA, 2011, p. 30).

Em fevereiro de 2011, a Secretaria Executiva da Etnia Negra e a Coordenadoria Nacional da Etnia Negra apoiou e organizou um encontro de suma importância que promoveu a reunião de mais de 100 jovens afro-panamenhos representantes de todas as províncias. Mediante esse encontro, esses jovens foram impulsionados a estabelecer novos mecanismos para a integração da juventude afro-panamenha, a fim de melhorar a sociedade desta nação.

Como resultado do II Encontro Nacional de Jovens Afro-descendentes foram manifestados respaldos aos projetos do Conselho e da Secretaria, manifestando as seguintes recomendações:

- La creación de la Secretaria Ejecutiva de la Etnia Negra con rango Ministerial.
- La Ley que tipifica la discriminación como delito.
- Una marcha de jóvenes, promoviendo los derechos humanos y sensibilizando sobre la discriminación racial.
- Apoyar y contribuir a la campaña informativa sobre el Año Internacional de los Afrodescendientes.
- Aparte de lo antes expuesto los jóvenes se constituyeron oficialmente como la Red de Jóvenes Afrodescendientes de Panamá.
- También establecieron Comisiones encargadas de los siguientes temas: salud, educación, cultura, ambiental, participación política y empoderamiento juvenil, emprendimiento, comunicación. Cada comisión realizará 3 actividades importantes cada año. También se constituyó el comité encargado de la organización del III encuentro, el cual por votación popular será celebrado en el mes de febrero del próximo año en la Ciudad de Colón. (OEA, 2011, p. 31).

Posterior à criação desse encontro deu-se início a uma jornada de Oficinas de Aperfeiçoamento Profissional dirigidas pela comunidade de São Miguel, as quais servirão de base para aplicação em outras províncias.

Com a finalidade de posicionar as temáticas da juventude afrodescendentes nas diferentes agendas da região e institucionalizar sua estrutura, foi financiada a Primeira Assembleia do Círculo da Juventude Afro-descendente das Américas. A Secretaria, junto a parcerias estabelecidas, desenvolveu atividades culturais, as quais orientavam a por em relevo o aporte científico, cultural, econômico e trabalhista da etnia negra no Panamá. Ainda segundo a representante panamenha, a Comissão também foi criada com a finalidade de revisar o Plano de Ação da Etnia Negra, a qual abarca todos os projetos apresentados à sociedade civil.

É possível notar que muito se tem feito no país para minorar a força dos fenômenos discriminatórios, todavia ainda não existiam ações afirmativas que garantissem condições especiais, bem como direitos pelo fato desses indivíduos serem afrodescendentes, sendo que as que existem ainda estão em processo de consolidação. Ainda há um longo caminho a percorrer no país, haja vista o esforço de se desenvolver grande número de políticas públicas e boas práticas por parte dos diferentes governos, mas ainda falta muito em relação a melhora das condições de vida da população afro-descendente.

Em seguida, a apresentação de Zakiya Carr Johnson, representante dos Estados Unidos, tratou da *Race, Ethnicity, and Social Inclusion Unit in the Bureau of Western Hemisphere Affairs of U.S. Department of State*, sendo a principal temática desse discurso as contribuições dos afro-descendentes americanos na música, culinária artística, na dança, língua, literatura, ciência e muito mais. No entanto, tais povos ainda continuam a ser desvalorizados.

Ao pensar nas problemáticas que ainda insistem em rodear os descendentes afroamericanos, a *Bureau of Western Hemisphere Affairs* promoveu um encontro que reuniu

o público diplomático, entre outros, a fim de discutir experiências e culturas através de audiências na região com vistas a providenciar oportunidades para essa população, proporcionando programas de acesso à língua inglesa e oportunidades de educacionais e culturais. Dessa forma, em 2008, a diplomacia racial, étnica e inclusão social consolidou esforços para promover junto a regiões brasileiras e colombianas, planos de ações bilaterais, agregando forças governamentais, civis e setores privados para buscar as melhores práticas e condutas “população-a-população” para o acesso à justiça, à qualidade educacional, cultural e na comunicação.

Várias providências vinham sendo tomadas e apoiadas, sobretudo pelo governo do Presidente Obama, o qual reconhece em tais práticas uma oportunidade de reconduzir milhares de homens e mulheres oriundos de África que deixam suas nações e buscam enriquecer outras sociedades. Contudo, essa exposição nos deixa a clara compreensão que ainda há muito por fazer em solo americano em relação à luta étnicorracial, pois embora providências têm sido tomadas, elas não dão conta da amplitude do problema.

O expositor representante do Brasil apresentou o discurso intitulado *Políticas Públicas de Promoção da Igualdade Racial: a experiência do Brasil*, cujo teor se organizou em torno intervenções do Estado brasileiro na promoção da igualdade racial. Inicialmente, foi traçado um caminho contextual a partir dos anos 1980, através da compreensão de que a proibição legal da discriminação racial não era o bastante para enfrentar as desigualdades em torno da raça e etnia. A elaboração da Constituição de 1988 muito contribuiu para os avanços, considerando crime inafiançável o racismo.

Em 1995, as conquistas seguiram acontecendo no campo governamental, mediante um conjunto de ações em diversas áreas, como consequência da Marcha Zumbi contra o Racismo. Em seguida, os itens apresentam as ações pontuais como a criação da Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), a qual foi criada no ano de 2003, com o objetivo de formular, coordenar e articular políticas e programas para a promoção da igualdade e proteção dos direitos dos grupos raciais e étnicos, enfatizando a população negra (OEA, 2003).

Entre as ações da SEPPIR estão o 1) Plano Plurianual (PPA), de 2008-2011, tendo como lema o desenvolvimento com inclusão social e educação de qualidade, sendo dois de seus principais objetivos referentes à atuação da Secretaria, como a) O fortalecimento da democracia, com igualdade de gênero, raça e etnia, e a cidadania transparente, com diálogo social e garantia dos direitos humanos; b) A promoção da inclusão social e a redução das desigualdades. A 2) Política Nacional de Promoção da Igualdade Racial (PNPIR), a qual tem como princípios norteadores a) Transversalidade, que está relacionada “à necessidade de

incorporação da equidade étnicorracial às diversas iniciativas do estado brasileiro” (OEA, 2003, p. 43), como saúde, educação, cultura, justiça e segurança; b) Descentralização, está direcionada “à inserção da Política Nacional de Promoção da Igualdade Racial no sistema federativo, em atendimento à exigência da Constituição [...], sendo a superação da pobreza e a inclusão social [...] obrigações do União” (Idem, Ibidem); c) Gestão democrática, a qual “implica na instituição de mecanismos de controle social dos programas e ações contidos na Política Nacional de Promoção da Igualdade Racial” (Idem, Ibidem). O 3) Plano Nacional de Promoção da Igualdade Racial (Planapir), o qual “estabelece a adoção de medidas afirmativas, plano de ação e um modelo de gestão, monitoramento e avaliação das políticas. As políticas de redução das desigualdades forma sistematizadas em 12 eixos de atuação nesse plano, dos quais

- (i) Trabalho e Desenvolvimento Econômico; (ii) Educação; (iii) Saúde; (iv) Diversidade Cultural; (v) Direitos Humanos e Segurança Pública; (vi) Comunidades Remanescentes de Quilombos; (vii) Povos Indígenas; (viii) Comunidades Tradicionais de Terreiro; (ix) Política Internacional; (x) Desenvolvimento Social e Segurança Alimentar; (xi) Infra-estrutura; e (xii) Juventude. (OEA, 2003, p. 44).

Cada eixo supracitado tem desenvolvido ações mediante projetos e programas coordenados e executados pela SEPPIR, a qual tem cuidado na fiscalização do cumprimento das propostas e o fortalecimento de estratégias para o avanço da promoção da igualdade racial nas Américas.

Como compromisso nacional, bem como a tentativa de fortalecimento da sociedade civil afrodescendente, faz-se necessário dar a conhecer ao cidadão a legislação sobre a população afrodescendente no Brasil, a fim de que se empodere em favor do discernimento de seus direitos e deveres em torno da questão. Assim, o documento ora discutido, revela as leis anti-racistas nacionais, que tem por finalidade punir a prática do racismo no Brasil, entre elas estão:

- A Lei 7716/1989 que regulamenta a Constituição estabelecendo várias condutas racistas passíveis de punição.
- A lei 9459/1997 que cria no Código Penal (parágrafo §3º ao artigo 140) o crime de injúria racial.
- [...] Destacamos aqui as mais importantes leis que criaram ações afirmativas no Brasil: Lei nº 10.639/2003 que modifica a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), tornando obrigatória a inclusão no currículo da rede de ensino da “História e Cultura Africana e Afro-Brasileira”;
- Lei nº 10.678/2003 que criou a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial da Presidência da República (SEPPIR);
- Lei nº 11.096/2005 que criou o Programa Universidade para Todos – ProUni, pelo qual o Governo Federal fornece bolsas de estudos para afro-descendentes nas universidades privadas;
- Decreto 4.886/2003 que institui a Política Nacional de Promoção da Igualdade Racial (PNPIR);

Decreto 4.885/03 que criou o Conselho Nacional de Políticas de Igualdade Racial, órgão colegiado e consultivo da SEPPIR com a finalidade de propor e monitorar as políticas de promoção da Igualdade Racial;
 Decreto 4.887/03 que trata da regulamentação dos direitos humanos das comunidades negras rurais, remanescentes de quilombos;
 Decreto nº 6.872/2009 que aprova o Plano Nacional de Promoção da Igualdade Racial (Planapir).
 Por último ressaltamos a Lei 12.288/10 que instituiu o Estatuto da Igualdade Racial. (OEA, 2003, p. 47).

É possível notar que federativamente ações tem sido realizadas no combate ao racismo, criminalizando-o. No entanto, as intolerâncias relativas à raça e etnia são problemas mundiais que atingem todas as nações. As formas como elas se manifestam podem estar relacionadas diretamente ao contexto sócio, político, histórico e cultural de cada estrutura social, sendo sua negação principal propulsor para as rupturas e conflitos fundamentados nessas intolerâncias, o que seria pauta para um estudo apurado sobre as lutas travadas por diversos movimentos que forçaram/impulsionaram à custosa eclosão de tais legislações. Contudo, como esse não é o foco de nossa pesquisa, salientamos que tanto nas publicações objeto de nossa análise quanto no teor das fontes documentais presentes nesse estudo temos a apresentação dessa trajetória. Diante disso, ressaltamos que tais legislações não surgiram pela benevolência dos poderes envolvidos, mas foram produtos de inúmeras reivindicações dos grupos negros e intelectuais militantes das causas negras.

Assim, é de vital importância que o desenvolvimento de políticas públicas direcionadas à promoção da igualdade racial nas Américas deve ser fortalecido através do trabalho conjunto em países de África e da Diáspora Africana, proporcionando o conhecimento das riquezas histórico-culturais de tais povos e o reconhecimento das contribuições e participação efetiva de tais culturas na formação brasileira e de outros países do globo.

2.2 A CONFIGURAÇÃO NACIONAL DAS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

A partir das demandas apresentadas nos vários fóruns de discussões da temática no Brasil, e com a vigência da lei 10.639/03, houve a necessidade de se viabilizar a implementação e cumprimento da mesma. Com esse propósito, e como resultado de mobilizações e esforços de

muitas instituições, traçou-se um plano a nível nacional que fortalecesse e institucionalizasse as orientações e objetivos da lei.

Embora a alteração da Lei 11.645, de 10 de março de 2008, alterou a Lei 9.394/96 após a modificação da Lei 10.639/03, incluindo no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”, dedicamo-nos ao trabalho apenas com a primeira modificação, temática principal de nosso estudo, uma vez que a Lei 11.645/08 é mais abrangente, cujo conteúdo de estudo e inserção curricular requeridos incluem os diversos aspectos que caracterizam a formação da nação brasileira a partir de ambos os grupos, sendo que aqui nossa dedicação é priorizada às questões afro-brasileiras. Diante disso, passaremos a descrever, nesse item, o documento da primeira modificação constitucional segundo o seu próprio texto.

A Diretoria de Educação para a Diversidade, através da Coordenação-Geral de Diversidade (SECAD/MEC), apresenta o *Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana – Lei 10.639/2003*, como um documento resultante das solicitações advindas dos anseios regionais, consubstanciada pelo documento *Contribuições para a Implementação da Lei 10.639/2003: Proposta de Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana – Lei 10639/2003*, fruto de seis encontros denominados Diálogos Regionais sobre a Implementação da Lei 10.639/03, do conjunto de ações que o MEC desenvolve, principalmente a partir da fundação da SECAD em 2004, documentos e textos legais sobre o assunto.

Nessa perspectiva, o Plano tem como finalidade intrínseca a institucionalização da implementação da Educação das Relações Étnico-raciais, maximizando a atuação dos diferentes atores por meio da compreensão e do cumprimento das Leis 10.639/2003 e 11.645/08, da Resolução CNE/CP 01/2004 e do Parecer CNE/CP 03/2004. O Plano não acrescenta nenhuma imposição às orientações contidas na legislação citada, antes busca sistematizar essas orientações, focalizando competências e responsabilidades dos sistemas de ensino, instituições educacionais, níveis e modalidades (BRASIL, 2004, p.15).

O texto do *Plano Nacional* foi construído como um documento pedagógico que possa orientar e balizar os sistemas de ensino e as instituições educacionais na implementação das

Leis 10.639/2003 e 11.645/2008. A introdução traça um breve histórico do caminho percorrido até aqui pela temática étnico-racial na educação e as ações executadas para atendimento da pauta. A primeira parte é constituída pelas atribuições específicas a cada um dos atores para a operacionalização colaborativa na implementação das Leis 10.639/03 e 11.645/08. A segunda parte é composta por orientações gerais referentes aos níveis e modalidades de ensino. A terceira parte foi construída com recomendações para as áreas de remanescentes de quilombos, pois entendemos que os negros brasileiros que aí residem são públicos específicos e demandam ações diferenciadas para implementação da Lei e a conquista plena do direito de aprender (BRASIL, 2004, p. 16).

Como entidade educacional, responsável pela veiculação de uma educação de qualidade para a nação brasileira, o documento descreve o papel indutor do Ministério da Educação na questão étnico-racial, dizendo que, em fevereiro de 2004, esse órgão, na perspectiva de estabelecer uma arquitetura institucional capaz de enfrentar as múltiplas dimensões da desigualdade educacional do país, criou a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD). Essa Secretaria surge com o desafio de desenvolver e implementar políticas de inclusão educacional, considerando as especificidades das desigualdades brasileiras e assegurando o respeito e valorização dos múltiplos contornos de nossa diversidade étnico-racial, cultural, de gênero, social, ambiental e regional (BRASIL, 2004, p. 19).

Nesse sentido, o Estado estabelece as bases para que políticas públicas de educação para a diversidade se tornem uma realidade no país e fomenta sua continuidade, construindo colaborativamente com os mais diversos setores as linhas de ação que anteveem sua maior abrangência e benefício dos cidadãos historicamente mais vulneráveis. Sintonizada com este pressuposto, a Resolução CNE/CP nº 1/2004, publicada no Diário Oficial da União (DOU) em 22/6/2004, instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Etno-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. O Parecer CNE/CP nº 003/2004, homologado em 19 de maio de 2004 pelo Ministro da Educação, expressa em seu texto que as políticas de ações afirmativas, no campo educacional, buscam garantir o direito de negros e negras e de todos os cidadãos brasileiros ao acesso em todos os níveis e modalidades de ensino, em ambiente escolar com infraestrutura adequada, professores e profissionais da educação qualificados para as demandas contemporâneas da sociedade brasileira, e em especial capacitados para identificar e superar as manifestações de preconceitos, racismo e discriminações, produzindo na escola uma nova relação entre os diferentes grupos

étnicorraciais, que propicie efetiva mudança comportamental na busca de uma sociedade democrática e plural (BRASIL, 2004, p. 20).

Torna-se relevante enfatizar que a promulgação da lei aqui em questão é, também e sobretudo, uma conquista do movimento negro, cuja participação efetiva nos reclames para tal, bem como a eclosão dessa conquista impulsionou veemente participação nas discussões e efetivação das ações para concretização da mesma. Assim, muitos dos autores com os quais dialogamos em capítulos posteriores foram atores fundamentais para chegar aos avanços que vivenciamos hoje.

Como princípios norteadores da Educação das Relações Étnico-Raciais, o Plano Nacional afirma que

O parecer procura oferecer uma resposta, entre outras, na área da educação, à *demanda da população afrodescendente, no sentido de políticas de ações afirmativas, isto é, de políticas de reparações, e de reconhecimento e valorização de sua história, cultura, identidade*. Trata, ele, de política curricular, fundada em dimensões históricas, sociais, antropológicas oriundas da realidade brasileira, e busca combater o racismo e as discriminações que atingem particularmente os negros. Nesta perspectiva, *propõe à divulgação e produção de conhecimentos, a formação de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos orgulhosos de seu pertencimento Étnico-racial - descendentes de africanos, povos indígenas, descendentes de europeus, de asiáticos – para interagirem na construção de uma nação democrática, em que todos, igualmente, tenham seus direitos garantidos e sua identidade valorizada* (Parecer CNE/CP nº 03/2004 apud BRASIL, 2004, p. 20 – *grifos nossos*).

Dada a importância dessas colocações para a efetivação proposta em lei para a Educação das Relações Étnico-Raciais no Brasil, é *mister* que os princípios supracitados se convertam, também, em pressupostos de análise para essa pesquisa. Isto é, conhecemos se no material chancelado pelo MEC, e que orientam as aplicabilidades da lei, de fato cumprem esse papel.

Dando continuidade à descrição do documento, e em se tratando das ações executadas pelo órgão federal, o texto diz que na formulação de uma política educacional de implementação da Lei 10639/03, o MEC executou uma série de ações das quais podemos citar: formação continuada presencial e a distância de professores na temática da diversidade Étnico-racial em todo o país, publicação de material didático, realização de pesquisas na temática, fortalecimento dos Núcleos de Estudos Afro-brasileiros (NEAB`s) constituídos nas Instituições Públicas de Ensino, através do Programa UNIAFRO (SECAD/SESU), os Fóruns Estaduais e Municipais de Educação e Diversidade Étnico-racial, a implementação da Comissão Técnica Nacional de Diversidade para Assuntos Relacionados à Educação dos Afro-brasileiros

(CADARA), as publicações específicas sobre a Lei dentro da Coleção Educação Para Todos, a inserção da discussão *inclusão e diversidade* como um dos eixos temáticos da Conferência Nacional da Educação Básica, a criação do Grupo Interministerial para a realização da proposta do Plano Nacional de Implementação da Lei 10.639/03, participação orçamentária e elaborativa no Programa Brasil Quilombola, como também na Agenda Social Quilombola, participação na Rede de Educação Quilombola, além de assistência técnica a Estados e Municípios para a implementação das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008.

De forma cronológica, no Plano Nacional (2004, p.22-24), é-nos apresentado que em 2005, um milhão de exemplares da cartilha das DCN's da Educação das Relações Étnico-raciais foram publicados e distribuídos pelo MEC a todos os sistemas de ensino no território nacional. Seu texto foi disponibilizado em domínio público e inserido em outras publicações, como no livro *Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico-raciais*, publicado pelo MEC/SECAD em 2006, também com larga distribuição.

O Programa Diversidade na Universidade, uma cooperação internacional entre o MEC e o BID com gestão da UNESCO instituído pela Lei nº 10.558, de 13 de novembro de 2002, tinha como objetivo defender a inclusão social e o combate à exclusão social, étnica e racial. Isso significou melhorar as condições e as oportunidades de ingresso no ensino superior para jovens e adultos de grupos socialmente desfavorecidos, especialmente de populações afrodescendentes e povos indígenas. Os Projetos Inovadores de Curso (PIC's) representaram cerca de 65% dos recursos financeiros do programa, no apoio aos cursos preparatórios para vestibulares populares e comunitários voltados para afro-brasileiros e indígenas, assim como programas de fortalecimento de negros e negras no Ensino Médio. Foram também garantidos auxílios a estudantes universitários por meio de bolsas para permanência de alunos egressos dos PIC's. No ano de 2007, 36 PIC'S foram financiados diretamente pela SECAD/MEC.

Outra ação desenvolvida pelo Programa, as oficinas de Cartografia sobre Geografia Afro-brasileira e Africana, beneficiou 4.000 educadores, em 7 estados da federação, 214 alunos de universidades estaduais e federais e 10.647 professores até 2006. O Programa Cultura Afro, entre 2005 e 2006, teve como objetivo prestar assistência financeira para formação de professores e material didático na temática no âmbito da Educação Básica (Ensino Fundamental), com orçamento no valor de R\$ 3 milhões. Foram contemplados os municípios das capitais brasileiras, Distrito Federal e os municípios que possuíam Órgãos de Promoção de Igualdade Racial (FIPPIR), reconhecidos pela SEPPIR.

Em 2004/2005, foram realizados eventos regionais e estaduais com a proposta de manter um diálogo entre poder público e sociedade civil, com o objetivo de divulgar e discutir as DCN's para a Educação das Relações Étnico-raciais, resultando na criação de 16 (dezesesseis) Fóruns Estaduais de Educação e Diversidade Étnico-racial. Essa indução proporcionou a criação, no âmbito de secretarias de educação de estados e municípios, de Núcleos, Coordenações, Departamentos ou outros organismos destinados ao desenvolvimento de ações para educação e diversidade. A formação continuada presencial de professores e educadores foi desenvolvida por meio do Programa UNIAFRO, havendo também outras ações como nos anos de 2014 e 2015, coordenado pelos Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros; Em 2007 e 2008 o programa promoveu 1.245 Especializações; 1.470 Aperfeiçoamentos e Extensões. O Programa UNIAFRO de 2005 a 2008 recebeu investimento do MEC de mais de R\$ 5 milhões, e também desenvolveu ações de pesquisa, seminários e publicações acadêmicas, cerca de 90 títulos, voltadas para a Lei 10.639.

Nos anos de 2006 e 2007, a formação continuada de professores a distância foi realizada no curso Educação-Africanidades-Brasil, desenvolvido pela UNB, e História da Cultura Afrobrasileira e Africana, executado pela Ágere, beneficiando mais de 10.000 professores da rede pública. A partir do ano de 2008, a formação a distância para matemática está a cargo da Rede de Educação para a Diversidade, que funciona dentro da rede Universidade Aberta do Brasil (UAB/MEC), cujo oferecimento de vagas chegou próximo a 3.000, na sua primeira edição.

Foram produzidos e distribuídos, entre os anos de 2005 e 2007, 29 títulos da Coleção Educação para Todos (SECAD/UNESCO), dos quais seis se referem diretamente à implementação da Lei 10.639/2003, numa tiragem total de 223.900 exemplares.

Em parceria com Fundação Roberto Marinho, houve a produção de 1000 kits do material *A Cor da Cultura* (2005), capacitando 3.000 educadores. Em 2009, 18750 kits serão reproduzidos e distribuídos a todas as Secretarias Estaduais e Municipais de Educação no Brasil.

Os livros *Orientações e Ações para a implementação da Educação das Relações Etnico-raciais*, 54.000 exemplares, e *Superando o Racismo na Escola*, 10.000 exemplares, organizado pelo Professor Kabengele Munanga, foram distribuídos para as Secretarias de Educação e em cursos de formação continuada para a Lei 10.639, para os professores, público que se dirigem às obras.

Em dezembro de 2007, a SECAD/MEC descentralizou recursos para a tradução e atualização dos 8 volumes da coleção *História Geral da África*, produzida pela UNESCO, e que possuía apenas 4 volumes traduzidos no Brasil, na década de 1980.

Em 2008, foram publicados pela SECAD/MEC dois materiais didáticos específicos para a utilização nas escolas brasileiras com objetivo de implementação da Lei 10.639/2003: o livreto *Estórias Quilombolas* e o jogo *Yoté*, distribuído inicialmente nas escolas quilombolas.

Também ao longo de 2008, no âmbito das discussões sobre a política nacional de formação de professores, a SECAD encaminhou proposições relativas às temáticas de educação para as relações étnico-raciais, o que foi plenamente acolhido pelo Comitê Técnico-científico de Educação Básica da CAPES e encontra-se consubstanciado no Decreto 6.755/2009, de 29/01/2009, que institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica.

A Pesquisa Práticas Pedagógicas de trabalho com relações étnicorraciais na escola na perspectiva da Lei 10.639/03, ainda em curso, financiada pela SECAD/MEC e desenvolvida pela Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação-FAE, Programa Ações Afirmativas na UFMG, tem como objetivo mapear e analisar as práticas pedagógicas desenvolvidas pelas escolas públicas de acordo com a Lei 10639/03, a fim de subsidiar e induzir políticas e práticas de implementação desta Lei em nível nacional em consonância com este Plano Nacional.

Essas ações e a realização desse Plano Nacional mostram todo o empenho do governo brasileiro, na vigência de Luis Inácio Lula da Silva, na área educacional, para a implementação da Educação das Relações Étnico-raciais.

A partir dessa breve descrição, ficou evidente que o estabelecimento de políticas públicas e fomento da continuidade dessas políticas pelo Estado, as ações promovidas pelo Ministério da Educação para a implementação da lei e o material distribuído nos estados e municípios que compõem nossa federação são importantes passos para que haja um trabalho efetivo voltado para a problemática aqui proposta.

O processo de implementação das ações estruturantes depende do domínio sobre o que está expresso nas DCN's da Educação das Relações Étnico-raciais. Diante disso, o MEC junto aos responsáveis pela implementação da lei em questão, desenvolveu ações de reestruturação e

ampliação dos Fóruns de Educação e Diversidade e a reconstituição da Comissão Técnico-Científica de assessoramento do MEC para os assuntos relacionados à lei e aos afro-brasileiros.

Nesse sentido, o Plano Nacional apresenta como seu principal objetivo, “colaborar para que todo o sistema e as instituições educacionais cumpram as determinações legais com vistas a enfrentar todas as formas de preconceito, racismo e discriminação” (BRASIL, 2004, p. 27), a fim de garantir o direito à aprendizagem e igualdade educacional, bem como a promoção de uma sociedade mais justa e solidária. E como objetivos específicos, o Plano Nacional apresenta as propostas de:

- Cumprir e institucionalizar a implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Etnicorraciais [sic] e para o Ensino de História e Cultura Afrobrasileira [sic] e Africana, conjunto formado pelo texto da Lei 10639/03, Resolução CNE/CP 01/2004 e Parecer CNE/CP 03/2004, e, onde couber, da Lei 11645/08.

- Desenvolver ações estratégicas no âmbito da política de formação de professores, a fim de proporcionar o conhecimento e a valorização da história

28 dos povos africanos e da cultura afrobrasileira [sic] e da diversidade na construção histórica e cultural do país;

- Colaborar e construir com os sistemas de ensino, instituições, conselhos de educação, coordenações pedagógicas, gestores educacionais, professores e demais segmentos afins, políticas públicas e processos pedagógicos para a implementação das Leis 10639/03 e 11645/08;

- Promover o desenvolvimento de pesquisas e produção de materiais didáticos e paradidáticos que valorizem, nacional e regionalmente, a cultura afrobrasileira [sic] e a diversidade;

- Colaborar na construção de indicadores que permitam o necessário acompanhamento, pelos poderes públicos e pela sociedade civil, da efetiva implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Etnicorraciais [sic] e para o Ensino da História e Cultura Afrobrasileira [sic] e

Africana;

- Criar e consolidar agendas propositivas junto aos diversos atores do Plano Nacional para disseminar as Leis 10639/03 e 11645/08, junto a gestores e técnicos, no âmbito federal e nas gestões educacionais estaduais e municipais, garantindo condições adequadas para seu pleno desenvolvimento como política de Estado. (BRASIL, 2004, p. 27/28).

A partir da noção desses objetivos a nação brasileira necessita viabilizar condições mínimas de execução e trabalho em relação às ações propostas, para isso a base estruturante do Plano Nacional se divide em seis eixos estratégicos, são eles: Eixo 1) Fortalecimento do marco legal, cuja urgência é colocada na regulamentação das Leis 10.639/03 e 11.645/08 nos âmbitos estaduais, municipais e do Distrito Federal, incluindo a temática no Plano Nacional de Educação.

Faz-se necessário colocar, aqui, o reconhecimento da urgência do fortalecimento e implementação do que é proposto pelas referidas leis, contudo somam-se quatorze anos, até o presente momento, passados da outorga da Lei 10.639/03 e a urgência continua a mesma, faltando empenho, agilidade nas ações, avaliação e proposições de avanço.

O Eixo 2) Política de formação inicial e continuada tem sido considerada uma das principais ações operacionais do plano, garantindo a qualidade e continuidade no processo da implementação, o qual estimula o MEC a induzir a implementação das leis mediante a Política Nacional de Formação Inicial e Continuada de Profissionais da Educação, devendo essa formação habilitar o profissional para a compreensão da dinâmica sociocultural da sociedade brasileira, com o objetivo de construir representações sociais firmes que enxerguem as diversidades culturais de nossa nação como um valor, permitindo que esta se manifeste no âmbito escolar, com vistas à transformação e superação de preconceitos. No mesmo grau de importância, o Eixo 3) Políticas de materiais didáticos e paradidáticos, o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), definem que “os livros didáticos deverão promover positivamente a imagem de afrodescendentes e, também, a cultura afro-brasileira, dando visibilidade aos seus valores, tradições, organizações e saberes sociocientíficos” (BRASIL, 2004, p. 30), com o propósito da construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Já o Eixo 4) Gestão democrática e mecanismos de participação social, destaca o princípio de que a participação é fator primordial para o aprimoramento das políticas e concretização das propostas estatais em relação à Educação Étnico-racial. O Eixo 5) Avaliação e monitoramento, indica a construção de instrumentos que permitam monitorar a implementação da lei pela União, estados, Distrito Federal e municípios, contribuindo para a verificação e aprimoramento das políticas públicas em torno da temática. Todavia, é possível notar a existência de um *déficit* cronológico na implementação da lei, cuja lentidão é latente, precarizando as ações, podendo, assim, considerarmos a avaliação como um fator quase inexistente, o que configura outro *déficit* do processo.

O último eixo, 6) Condições Institucionais, tem por finalidade indicar mecanismos e rubricas orçamentarias para a implementação da Lei, reafirmando a necessidade da criação de setores que tratem de tal especificidade nas secretarias estaduais e municipais de educação. Outra lacuna a ser preenchida, sobretudo se observarmos a tabela das metas e o período de execução das propostas de cada eixo do plano, poderemos notar que já passamos do período de longo prazo, referente aos anos de 2009-2015.

2.3 PANORAMA ACADÊMICO-CIENTÍFICO SOBRE AS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

A fim de verificar o que se tem produzido academicamente sobre a Educação das Relações Étnico-Raciais, temática ora levantada, a despeito do ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira no âmbito da Língua Portuguesa, buscamos sistematizar um estudo de revisão de literatura baseado nas pesquisas realizadas em endereços de publicações de teses, dissertações e estudos das instituições de fomento à pesquisa científica, como Capes, Scielo, Domínio Público, dentre outros, cuja seleção dos trabalhos se deu pelo viés da promoção e valorização do negro, e não na concentração em discutir os problemas e dívidas históricas sofridas pelo grupo negro no país. Entre os textos encontrados, 16 são artigos publicados em revistas acadêmicas de educação, 7 teses, 6 dissertações. No entanto, nem todos retrataram o tema com especificidades que dialogam com o objeto aqui proposto, enquanto uns optam por evidenciar a figura da mulher negra na poesia, outros desejam identificar e estudar a poética das narrativas orais publicadas por autores afro-brasileiros, já alguns, exclusivamente, analisam personagens negras na literatura infanto-juvenil ou a representação do negro em livros didáticos. Diante disso, nossa investigação se baseou em dois eixos principais, por meio dos quais pudemos selecionar os textos para uma análise prévia dos trabalhos realizados em torno da questão:

- a) Educação das Relações Étnico-Raciais: ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana no ensino de Língua Portuguesa;
- b) A representação do negro em materiais didático-pedagógicos para o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana em Língua Portuguesa.

Dessa forma, antes de adentrarmos especificamente à vertente que interessa à nossa pesquisa, trataremos de esclarecer a temática no sentido mais amplo para depois compreendermos a pertinência do trabalho na área de ensino de Língua Portuguesa. Tal levantamento tem como finalidades: 1) refletir sobre a produção de conhecimento dos últimos anos na área objeto; 2) realizar estudo sistemático e aprofundado dos trabalhos levantados; 3) Sistematizar, a partir do estudo das obras levantadas, um texto que aponte as principais tendências da pesquisa na área objeto de estudo, bem como as lacunas. Ao levar em consideração tais propostas, prezarei em analisar os textos elencados mediante os critérios de verificação das 1) propostas de trabalho apontadas pelos autores/pesquisadores; 2)

problemáticas apontadas em relação à análise da temática; 3) Indicativos do trabalho de políticas públicas e/ou de afirmação para atenuação das problemáticas apontadas; 4) indícios de discussão sobre a cultura étnico-racial; 5) discussões sobre a identidade negra, movimentos de alteridade e/ou denúncias de estereótipos; 6) possibilidades de trabalhos que promovam a apropriação da imagem do negro pelo próprio negro com propósitos de dignificação étnica e cultural.

2.3.1 PRODUÇÕES ACADÊMICO-CIENTÍFICAS EM RELAÇÃO À EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

Nessa vertente, depois do levantamento nos domínios de pesquisa supracitados, o que mais se aproximou de nosso objeto, de acordo com a temáticas da representação identitária do negro, foram 3 teses publicadas em 2004, 2011 e 2013, respectivamente, e 1 dissertação eleitas pela aproximação do foco temático, cujas análises tratavam da necessidade de incorporar no currículo das escolas brasileiras o ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana, buscando efetivar o que propõe a inovação curricular a partir da proposta governamental. Logo, atendendo a esse critério, foram eleitos apenas os quatro referidos trabalhos para serem analisados.

Daremos início a partir da produção da tese cujas confabulações se aproximam das discussões aqui propostas, no entanto as especificidades do objeto não foram identificadas nas mesmas. O trabalho, intitulado *Racismo e Movimentos Instituintes na Escola*, realizado por Eugénia da Luz Silva Foster, no ano de 2004, do Programa de Pós-Graduação em Educação em nível de Doutorado, da Universidade Federal Fluminense, a qual tem como foco a ineficiência do sistema educacional oriunda de problemas concretos, configurada no distanciamento entre teoria e prática, podendo ser analisada pela dificuldade de produzir conexões entre o que se ensina, o que se aprende e as demandas e desejos dos aprendizes. Aponta, ainda, o privilegiamento de uma determinada esfera do conhecimento escolar que surge preso a concepções e a práticas de uma racionalidade e políticas hegemônicas, que fortalecem controles e reforçam apenas um pensamento privilegiado.

A autora aponta que a luta contra as desigualdades e o respeito às diferenças podem ser considerados um discurso veemente tanto na sociedade, quanto na escola na atualidade, no entanto somos constantemente confrontados com uma realidade de reprodução do racismo. Nessa realidade, o racismo é entendido como algo que se alimenta de inúmeras dimensões, sendo ressaltadas, no trabalho ora citado, as mais sutis que se alojam nos afetos, nas emoções, no imaginário político, cultural sendo constituído e expressado nas práticas sociais, com pequena visibilidade e interesse de pesquisa com fins de ampliação de sua compreensão e intervenção.

Nessa perspectiva, as propostas de trabalhos apresentadas para a investigação são a busca da aproximação dessas fontes pouco exploradas, sendo reconhecidas como sutilezas que se tornam legíveis quando o cotidiano é estremecido em sua familiaridade, deixando-se captar em atitudes, comportamentos, gestos e linguagens preconceituosas e excludente, contradizendo o “discurso politicamente correto”. A partir dessa noção, a via que fundamenta o trabalho é a de que

Apesar de todo um avanço nas questões legais, o racismo se reproduz e se metamorfoseia muito além das esferas argumentativas e lógicas, impregnando-se nos valores e nos significados que atribuímos às características do outro, associadas a signos de inferioridade e de desigualdade. São estas emoções sobre o outro que precisam ser transformadas com a superação da racionalidade hegemônica contemporânea que orienta a organização social e política, bem como o trabalho escolar (FOSTER, 2004, p. 5).

Em proposição para essa problemática, Oliveira (2002) argumenta que existe um modelo de cidadania destinada às classes inferiores que não pode ser ignorado nas relações entre o político e o educativo na contemporaneidade ocidental, no qual o sistema educativo desempenharia papel fundamental para a construção da nova ordem como o tempo da racionalidade, civilização, liberdade e participação.

A tentativa de uma pesquisa que evidencie as dimensões produtoras do racismo pouco valorizadas que tenham visibilidade insuficiente, Foster (2004) buscou concretizá-la através da apreensão do racismo que ainda se mantém na escola nas memórias do(as) professores(as) e nas narrativas que as organizam, identificando matrizes teóricas e simbólicas que constituem os afetos e as emoções que transitam nas relações entre os indivíduos na escola, mas principalmente, as práticas mais afetivas e de respeito às diferenças que estão presentificadas

nas histórias, que podem operar importantes deslocamentos na maneira de tratar o outro, no caso, o negro. A identificação das formas através das quais as memórias dos negros vêm sendo ressignificadas indicam a construção de uma positividade do ser negro, rompendo com a cultura do esquecimento.

As comparações, realizadas na pesquisa, de algumas dimensões da realidade portuguesa com a caboverdiana priorizaram um recorte regional que confrontou as experiências instituintes de escolas brasileiras com as escolas portuguesas. Ao interligar, transdisciplinarmente, política, sociologia, antropologia e filosofia da educação com os eixos literários e da cultura popular e contradições no desenvolvimento de outra cultura escolar, marcada pela includência e pelo respeito ao outro, mostrando como os movimentos instituintes vão lutando, ainda que não sem ambivalência.

A partir desses enunciados, é possível perceber a contribuição científica da proposta de promoção do negro no contexto escolar, o que coaduna com nossa pesquisa. No entanto, ao identificarmos as matrizes teóricas e simbólicas que constituem os afetos e as emoções que perpassam as relações dos sujeitos imbricados na esfera educacional, dever-se-ia apontar, também, os processos de deslocamentos, bem como o *alocamento* do indivíduo negro na sociedade contemporânea, haja vista sua participação efetiva e ajustada como quaisquer outros sujeitos sociais, constituindo-se em um viés de encaminhamento para nossa pesquisa.

A segunda tese, intitulada *Educação para as relações étnico-raciais: história e cultura afro-brasileira e africana no currículo do Ensino Médio Niterói/RJ*, foi produzida por Candida Soares da Costa no ano de 2011 pelo Doutorado em Educação da Universidade Federal Fluminense/UFF. A temática trabalhada versa sob a ótica de que a educação brasileira tem sido orientada por um currículo de dimensões eurocêntricas em decorrência de a organização social no Brasil se sustentar em pressupostos raciais. A partir disso, reconhece que a educação escolar legitima as profundas desigualdades sócio-raciais existentes nacionalmente.

A tese apresenta como principal problemática o fenômeno de a educação brasileira ter sido orientada no curso da história por um currículo de dimensões eurocêntricas em decorrência de a organização social no Brasil ainda estar sustentada em pressupostos raciais. Tal preocupação se mostra muito próxima às demonstradas na primeira pesquisa, dando a entender que tal problemática se faz visível, demandando ações de fato afirmativas que corrijam

possíveis equívocos em torno do reconhecimento do sujeito negro como um ser também inserido no seio social brasileiro.

A hipótese travada nesse trabalho é a de que a educação escolar, dita formal, legitima as profundas desigualdades sócio-raciais existentes no Brasil. Contudo, as lutas do Movimento Social Negro no Brasil promoveram uma educação cujo currículo contemple o reconhecimento dos negros africanos e descendentes na constituição brasileira, o que foi logrado a partir da aprovação da Lei 10.639/03. Assim, o conjunto federativo estará obrigado a estabelecer uma política curricular de inclusão nos estudos escolares conteúdos de História e Cultura Afrobrasileira e Africana, com fins de promoção da Educação para as Relações Étnico-raciais.

A pesquisa realizada em uma escola pública do estado do Mato Grosso, teve como objetivo principal analisar as condições de incorporação dos conteúdos de história e cultura afro-brasileira e africana no cotidiano escolar a partir do ensino de literatura no ensino médio. O levantamento de dados se deu através da análise do Projeto Político-Pedagógico da instituição, dos planos de ensino dos docentes de língua portuguesa, bem como entrevistas feitas com professores, coordenadores pedagógicos, presidente do Conselho Deliberativo da Comunidade Escolar – CDCE e a direção.

Os resultados encontrados contribuem cientificamente para o estudo da temática ao mostrar uma realidade profundamente complexa e contraditória, em relação à efetivação de uma perspectiva de educação para as relações étnico-raciais, uma vez que se mostra latente a exigência de cumprimento da política curricular que articula no âmbito educacional as orientações e necessidades recorrentes demonstradas pelas teorias de educação e de currículo, além das Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação para as Relações Étnico-raciais para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana em práticas pedagógicas (COSTA, 2011).

Diante de tão grande divergência entre o que é proposto pela legalidade e o que realmente se pratica na escola, resta-nos dizer que “os caminhos da desconstrução do pensamento dominante, que oculta a presença afro, estão abertos para serem percorridos para que se possa continuar construindo criativamente novos referentes na práxis de uma agenda inesgotável” (GARCÍA, 2003, p. 17).

A terceira tese, intitulada *A escolarização de crianças negras paulistas: 1920 a 1940*, foi defendida por Márcia Luiza Pires de Araújo, pela Universidade de São Paulo, datada no ano de 2013. Com a finalidade de apontar os trabalhos que tendem a tratar de maneira generalizada e branqueadora as relações escolares da escola paulista entre as décadas de 1920, 1930 a 1940, a autora partiu do pressuposto de que os negros, apesar das limitações, frequentavam os grupos escolares durante esse período. Nesse sentido, a tese traz como proposta de trabalho a discussão sobre a escolarização dos negros na cidade de São Paulo.

Os motivos que justificam tal recorte temporal são justificados a partir da noção, evidenciada no trabalho, de que o período que compreende 1920 a 1940 é marcado pelas transformações das esferas estruturantes da nação como a economia, a política, a sociedade e a ideologia, em específico na cidade de São Paulo, estando as discussões sobre a democratização da educação, no sentido de alfabetizar as massas presentes nos discursos militantes e intelectuais.

Para fins de análise, Araújo (2013) utilizou a pesquisa bibliográfica e documental, lançando mão dos jornais da imprensa negra paulista que traziam em suas páginas a questão das aspirações por educação e instrução profissional, através dos depoimentos de famílias negras e na documentação oficial depositada em arquivos públicos municipais e estaduais, para constatar a presença de crianças negras nos grupos escolares da capital. Este fenômeno, embora real, ainda se mostrava extremamente embrionário em nosso país, já que “o discurso teórico da modernidade e da cidadania da década de 1930 foi construído sobre a base da exclusão dos setores sociais favorecidos e discriminados do ponto de vista étnico” (GARCÍA, 2003, p. 9-10). Logo, traçar um paralelo entre o que se sustentava nos discursos e a realidade escolar deste período torna-se de grande relevância para o entendimento das contribuições do sujeito negro nos aspectos sociais, como também, enquanto indivíduo escolarizado, as contribuições na esfera linguística e cultural.

A autora construiu um perfil racial destes universos escolares que agregaram cerca de 10% de crianças negras em seu espaço educativo. Nesse sentido, durante o período da implementação da Escola Nova, ratifica-se que houve a presença da criança negra na escola, sobretudo pela finalidade dos reformadores paulistas em “disciplinar” os diferentes grupos étnico-raciais, no intuito de propagar os valores republicanos e reformar a vida social paulista rumo à modernidade anunciada (ARAÚJO, 2013).

As evidências mostraram que a criança negra, que frequentou a escola, embora em meio a situações de luta, enfrentamento, organização, decepções e sucessos, tiveram êxito em seu crescimento intelectual, profissional, como também na inserção precoce no mercado de trabalho. No entanto, a experiência profissional foi vivida de forma diferenciada entre os entrevistados, a partir de fatores como idade, situação socioeconômica da família, grau de instrução dos pais, natureza das atividades, condições do setor em que atuavam, sendo estes determinantes de definição do sucesso ou fracasso nas trajetórias profissionais.

Por tais motivos, a frequência escolar foi considerada de grande relevância para a ascensão social, como também ao acesso de um sistema maior de informações e melhores posições de trabalho. Nesse sentido, a autora detectou uma ascensão significativa dos negros da segunda geração, sendo os níveis de escolaridade maiores, as profissões desempenhadas de prestígio, como exemplo no funcionalismo público e em operações em fábricas.

Esse estudo contribuiu para a compreensão de que, na prática, várias crianças negras estavam na escola, uma vez que desejavam ascender social, moral e economicamente, contrapondo os discursos da *herança deformadora da escravidão*. Outra evidência, também latente, foi a de que as famílias negras demonstraram a consciência da importância do ensino, justificando a garantia da criação das escolas públicas nas primeiras décadas do século XX, as quais garantiam a educação de seus filhos.

Essa constatação não deve servir de brecha para a sustentação de afirmações do senso comum, cujas limitações julgam ser a escola pública espaço educacional limitado para a instrução dos menos favorecidos, isto é, “uma educação pobre para pobre”. Pelo contrário, emerge daí a necessidade de nivelamento educacional e busca da qualidade desta esfera, já que uma nação forte se constitui a partir de cidadãos instruídos, capazes de propor e construir aquilo que melhor sustenta um país de qualidade econômica, social, política e cultural. Diante disso, a demanda de políticas que realmente afirme de forma significativa e real a imagem do negro na realidade contemporânea se torna latente em nossa pesquisa, para isso tentaremos viabilizar o estudo da representação do negro híbrido, proveniente das várias relações diaspóricas estabelecidas no curso da História e logradas a partir de lutas contínuas de seus representantes.

O último trabalho a ser considerado aqui está categorizado como uma dissertação de mestrado, intitulada *Educando pela diferença para igualdade: professores, identidade profissional e formação contínua*, escrita por Rafael Ferreira Silva pela Universidade de São

Paulo em 2010. O trabalho teve por principal objetivo investigar as concepções de formação continuada presentes no *Programa São Paulo* com vistas ao questionamento, descrição e análise das identidades profissionais docentes, cujo programa projeta e/ou fabrica, sobretudo em atenção à aplicação e implementação da Lei 10.639/03.

O texto se desenvolve a partir das noções teóricas de *campo*, de *fabricação da identidade docente* e *identidade profissional*, sendo analisadas a partir da verificação do material pedagógico e dos documentos que subsidiam a implantação do referido programa, dentre esses estão a *Proposta curricular do Estado de São Paulo* e os *Planos de Gestão*.

O que é considerado como contribuição científica, ao final do trabalho, é a ideia de que o programa busca promover a articulação de políticas de igualdade com políticas de identidade, pela intersecção das modalidades de educação permanente, formação continuada e educação continuada, bem como a fusão entre a concepção formativa-escolar, forma universitária e formativa-contratual. Isso significa, uma tomada de decisão efetiva pelos poderes públicos, das gestões educacionais e profissionais da área para a consolidação de um trabalho sério voltado para causas negras.

2.3.2 A REPRESENTAÇÃO DO NEGRO EM MATERIAIS DIDÁTICO-PEDAGÓGICOS PARA O ENSINO DE HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA E AFRICANA EM LÍNGUA PORTUGUESA

Nessa vertente, o que mais se aproximou de nosso objeto, e selecionados pelo mesmo critério da aproximação do foco da pesquisa, foram 2 teses e 3 dissertações publicadas entre 2006 e 2014, respectivamente, cujas análises, tratavam da representação do negro na literatura infanto-juvenil e a trajetória dessa representação na literatura brasileira. Logo, atendendo a esse critério, elegemos apenas os trabalhos que se referissem ao trato com a língua portuguesa em qualquer esfera para serem analisados.

A leitura cronológica deste item será realizada no intuito de perceber como o tema vem sendo tratado no decorrer dos anos, desde a promulgação da lei, considerando os anos de 2004 até os nossos dias. Mediante esse critério, começo pelo trabalho dissertativo de Luiz Fernando de França, datado de 2006, com o título *Personagens negras na literatura infantil brasileira:*

da manutenção à desconstrução do estereótipo. A investigação se configura como uma produção para o Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagem da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT).

O autor apresenta como principal objetivo a análise da representação da personagem negra na literatura infantil brasileira, levando em consideração a trajetória histórico-literária do gênero no Brasil. O trabalho teve como objeto textos de várias épocas, desde os primórdios da literatura infantil, seguindo com as décadas de 1920 a 1950 e encerrando com textos contemporâneos. Assim, foram utilizadas obras como o poema *Os reis magos*, os contos *Mãe Maria, Uma vida...*, *A borboleta negra*, de Olavo Bilac; *Reinações de Narizinho*, de Monteiro Lobato; *Cazuza*, de Viriato Corrêa; *As aventuras do avião vermelho*, de Érico Veríssimo; *A cor da ternura*, de Geni Guimarães; *Menina bonita do laço de fita*, *Do outro mundo*, de Ana Maria Machado; *O menino marrom*, de Ziraldo; *Luana: a menina que viu o Brasil neném*, de Aroldo Macedo e Oswaldo Faustino; *Duula, a mulher canibal – um conto africano*, de Rogério Andrade Barbosa, entre outros.

Verificou-se, através da observação e análise das produções literárias que na primeira metade do século XX os estereótipos do negro estavam muito presentes na literatura infantil brasileira, contudo a produção contemporânea desta mesma natureza se apropria de outras maneiras de representar, sobretudo pela influência da própria negritude e dos movimentos negros que ganharam força no decorrer dos anos.

França (2006) aponta que as principais formas de representatividade do sujeito negro foram através da inserção de traços e símbolos da cultura afro-brasileira; a representação dos mecanismos de resistência com os quais os indivíduos de cor enfrentaram, e ainda enfrentam, os preconceitos e a realidade social; a tomada de consciência crítica sobre a escravidão e a valorização da identidade afro e das diferenças culturais. Aqui é possível perceber que, de fato, houve um avanço em relação ao reconhecimento do *ser* negro, no entanto é preciso salientar que a realidade social, na qual o negro está inserido cronologicamente, também precisa ser descrita e aceita como tal, haja vista a mudança de tais realidades no curso do tempo, de acordo com as tensões e conflitos que nela são produzidos. Isso infere que hoje a realidade nacional encontra-se deslocada daqueles traços de verossimilhança dos séculos XIX e XX e, por isso o negro precisa ser referido e retratado da forma como está inserido no meio social contemporâneo.

O autor chega à conclusão de que “a presença do negro na literatura infantil brasileira participa de um processo que vai da manutenção à desconstrução do estereótipo negativo” (FRANÇA, 2006), porém o que urge, e nossa pesquisa pretende auxiliar nesse sentido, é não só a desconstrução, mas a aceitação de que o negro é um ser social tão igual quanto qualquer outro membro da engrenagem nacional.

A segunda pesquisa, também uma dissertação, produzida em 2010, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação pela Universidade Federal da Paraná (UFPR), traz como título: *Relações raciais, discurso e literatura infanto-juvenil*, de autoria de Débora Cristina de Araújo.

A autora investigou os discursos sobre os grupos raciais brancos e negros projetados a partir de leituras de obras literárias infanto-juvenis em sala de aula. A fim de nortear a pesquisa, foi elaborado um problema que consistia em saber se os discursos da literatura infanto-juvenil e sua interpretação em contexto escolar apresentam estratégias ideológicas relativas à dominação racial.

Para lograr a faceta científica, Araújo (2010) se apropriou da categoria metodológica Hemenêutica da Profundidade (HP), com o propósito de investigar se a produção, veiculação e recepção/interpretação de obras literárias infanto-juvenis apresentam discursos que atuam no sentido de produzir/reproduzir hierarquias raciais. Isso se concretizou através de um estudo exploratório em uma escola e estudo de campo em outra, presenciando, gravando e transcrevendo oito aulas de leitura em turmas de quarta série (quinto ano do Ensino Fundamental I).

Entre as estratégias ideológicas observadas na interpretação das mensagens dos livros, a que mais se destaca é a ideologia da *diferenciação*, relacionando-se ao cânone estabelecido pela pesquisadora de um modelo eurocêntrico de currículo e literatura infanto-juvenil, caracterizando as aulas analisadas em artificiais, pela razão de estarem sendo direcionadas única e exclusivamente a obras que tratam da temática da cultura africana. Além desta estratégia, a *estigmatização* também se mostrou recorrente, reforçando pré-concepções e estereótipos em relação à história e cultura afro-brasileira e africana. Quanto à branquidade, os resultados se mostraram ambíguos e divergentes, já que em alguns momentos a postura docente foi a de reforçar estereótipos, tanto por meio do silêncio, omissão e práticas discriminatórias quanto por conceituações restritivas e estigmatizantes sobre o povo africano.

Quanto aos avanços, podemos perceber o desenvolvimento de leituras e debates posteriores que operam de forma a promover rupturas de um modelo depreciativo de representação da cultura, no entanto a desconfiança da pesquisadora foi a de que tais ações foram realizadas frente ao compromisso em atender às expectativas da investigação, alterando a atuação pedagógica de professoras brancas. Diante desse resultado, foi identificado que a branquidade, enquanto norma, agiu latentemente no fortalecimento do racismo no âmbito escolar. A interpretação das formas simbólicas aponta que a ideologia ainda se faz presente nos diferenciados estágios de produção, difusão e, principalmente, recepção de obras literárias desta natureza.

Se traçarmos um paralelo entre os dois trabalhos supracitados, perceberemos que a representação da figura negra foi observada por diferentes ângulos discursivos, enquanto França (2006) enfoca o registro textual literário, o que implica fatores externos de produção que compõem a realidade ficcional, o outro põe em relevo a observação receptiva, ou seja, como o discurso representativo ficcional produz novos/outros discursos no instante do encontro. São vertentes aparentemente binárias, todavia se relacionam de forma dependente, no movimento comunicativo entre autor e leitor. É nesse diálogo esférico que consiste a consciência, reflexão e tomada de decisão sobre as questões existenciais do negro no espaço escolar.

Esse pressuposto nos remete à curiosidade de conhecer como a criança negra se vê diante de tais leituras. Para tanto, Luciana Araújo Figueiredo nos auxilia com seu texto, intitulado de *A criança negra na literatura brasileira: uma leitura educativa*, de 2010. O trabalho fez parte de uma pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Educação a Universidade Federal da Grande Dourados, cujo eixo temático se pautava nas principais características do universo negro, tais como identidade social, práticas cotidianas (falas, religiões, costumes), fios de esperança (sentimento, emoções), a constante luta pela sobrevivência e contra a discriminação, dos quais surgem efeitos variados carregados de significados que são percebidos e descritos de formas distintas por serem frutos de construções históricas, discursivas e sociais que surgem em um dado período e contexto social.

Figueiredo (2010) coloca como principal objetivo explicitar a forma como foram construídas, no decorrer do tempo, as relações entre crianças negras e não negras, principalmente as identidades étnicas no Brasil. Com esse direcionamento, a autora realizou um estudo sobre crianças e infâncias negras ao considerar os enredos sociais que perfazem as obras

literárias, na perspectiva de sugerir fontes que levem ao direcionamento da construção de uma educação com respeito à diversidade.

Foram trabalhados, como elementos norteadores, as noções de representação, prática e apropriação a partir dos postulados da Nova História Cultural, sendo aplicados às obras literárias de autores como Machado de Assis, José Lins Rego, Gilberto Freire e Graciliano Ramos, com fins de reflexão sobre a infância da criança negra durante o período escravocrata em relação aos desdobramentos dessa no presente. Para isso, a proposta foi a de apresentar possibilidades de utilização da literatura infantil no processo de formação da identidade da criança negra, baseando-se em um referencial étnico-racial.

Tal proposta é justamente o cerne da problemática que envolve a Lei 10.639/03, uma vez que a preocupação aqui é a formação da consciência identitária da criança desde cedo. O infante precisa fundar a configuração do seu *ser* e *estar* no mundo desde suas primeiras experiências, mas à criança negra lhe é furtado o direito de se compreender como tal desde sua infância, pois se não se vê representada nos elementos e processos educativos, os quais compõem suas primeiras vivências sociais. Jamais saberá, quando adulta, situar-se como sujeito nas relações econômica e sociais das quais farão parte. Fica, assim, evidenciado o importante papel do espaço escolar na promoção e valorização do aprendiz negro com vistas à sua futura participação na sociedade, não como objeto subalterno, mas sujeito atuante e construído de sua própria realidade.

Os resultados adquiridos por Figueiredo (2010) mostraram que a produção contemporânea propõe novas formas de representação da criança negra nas obras literárias a partir de frutos colhidos pelas lutas sociais travadas ao longo do tempo. Assim, em tais representações estão envolvidas a inserção de traços e símbolos da cultura negra, principalmente os mecanismos de resistência ao racismo e ao preconceito, ocorrendo a valorização da identidade e diferenças étnico-raciais e culturais. Aos escritores não lhes foi negado o interesse em produzir construções discursivas nas quais as temáticas são capazes de desconstruir estereótipos negativos, servindo de instrumento para a construção positiva da identidade étnica da criança negra no Brasil e no espaço escolar.

As teses a seguir coadunam, sobremaneira, com as intenções de nossa pesquisa, das quais a primeira faz uma triagem em produções acadêmicas sobre os modos de ler a literatura

infanto-juvenil nos estudos literários contemporâneos, e a segunda detém-se na análise de kits de literatura afro-brasileira, produzidos com o apoio de programas governamentais.

A tese de Mônica Menezes Santos (2011), com o título *Por um lugar para a literatura infantil/juvenil nos estudos literários*, se mostra como uma proposta de apresentação dos modos de ler a literatura destinada à infância e à juventude nas pesquisas literárias brasileiras contemporâneas, por meio de análises de dissertações e teses geradas entre os anos de 2006 a 2010. Esses objetos de análise foram oriundos de Instituições de Ensino Superior e que se encontravam disponíveis no banco de Teses da Capes.

A investigação foi realizada através de um esboço inicial de uma genealogia conceitual sobre infância e a emergência da literatura infanto-juvenil no Ocidente. Logo após, abordou-se panoramicamente quais os principais norteadores teórico-críticos são remetidos para a leitura do gênero literário em discussão. Por último, foram delineados os movimentos recorrentes no que concerne aos métodos sugeridos para a utilização do texto literário infanto-juvenil no momento do ensino-aprendizagem da escola.

A análise segue a partir do recorte dos modos de ler Monteiro Lobato, considerando este como o principal autor estudado pelos trabalhos acadêmicos mapeados e, por fim, identificou-se as funções conferidas à literatura infanto-juvenil por parte considerável dos estudiosos. Nota-se, então, que o trabalho relatado se concentra em somente dar a ideia de recorrência, mas não tece propostas contundentes em relação à importância de a literatura dessa natureza finalmente confira seu grau de seriedade no campo educacional e garanta seu lugar nos estudos acadêmicos.

Podemos considerar a próxima tese mais colaborativa em relação ao que sugerimos como estudo, e em virtude sua existência tão recente, ano de 2014, é que nosso olhar se voltou para a análise de outro objeto que não fosse os kits de livros literários infanto-juvenis chancelados pelos programas governamentais em apoio à implementação da lei. Daniela Amaral Silva Freitas, atendendo ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), empenhou-se em uma investigação científica que tem como título *Literatura infantil dos kits de literatura afro-brasileira da PBH: um currículo para ressignificação das relações étnico-raciais?*

Nossa primeira desconfiança é a existência de uma pergunta no subtítulo do trabalho, o que já nos faz colocar em dúvida sobre a sugestão do objeto a ser analisado. A autora parte o pressuposto de que além de as histórias infantis se constituírem de encanto e diversão, elas também produzem sentidos sobre o mundo e as coisas que o compõem, ensinam sobre raça/etnia e gênero, instituem normas e governam condutas. Ademais, ensinam modos de ser, de agir, pensar, desejar, olhar para si e para o outro, disputando espaço com discursos provenientes das esferas familiar, escolar, religiosa, política, entre outras, no processo de saberes e de sujeitos.

Tais pressupostos serviram de base para o encaminhamento do estudo, o qual teve como principal objetivo analisar os livros de literatura infanto-juvenil que compõem os kits de literatura afro-brasileira organizados pela Prefeitura de Belo Horizonte e distribuídos a todas as instituições educacionais do município, como elementos culturais envolvidos na produção de pessoas educadas para a ressignificação das relações étnico-raciais. É importante esclarecer que esses kits são um construto de uma política pública que visa a atender às leis 10.639/03 e 11.645/08, as quais aventam a obrigatoriedade do ensino de história e cultura africana, afro-brasileiras e indígenas no ensino fundamental e médio das instituições de ensino de nossa federação.

A autora, assim como em nosso trabalho, inspirou-se a partir das ideias dos estudos culturais, das asserções dos pós-colonialistas, bem como os estudos pós-críticos de currículo, utilizando as teorias subtraídas desses estudos e da obra foucaultiana, a fim de examinar como o/a negro/a e o/a indígena são significados /as em meio às narrativas e ilustrações. À investigação interessou os significados divulgados sobre esses sujeitos e os efeitos discursivos dessas representações e significações.

De acordo com Freitas (2014), a ideia principal que a tese traz como contribuição é a de que os livros de literatura infantil que constituem os kits da PBH formam um currículo pertencente às batalhas culturais por alterações dos significados e por reconfigurações das relações de poder-saber, ao convergir para colocar, na ordem do discurso, saberes e sujeitos antes silenciados e negados, colaborando para agenciar uma educação e uma ressignificação das relações étnicorraciais.

Fica evidenciado a relevante contribuição científica do trabalho ao evidenciar as maneiras como os/as negros/as e os/as indígenas são delineados/as no material inquirido são

analisadas como estratégias de domínio que disputam sentidos com outros discursos, difundidos em outros círculos e artefatos, sobre esses sujeitos. Dessa forma, os livros de literatura infanto-juvenil que foram investigados almejam regular e governar seu público-leitor para trabalhar de outros modos com as relações étnico-raciais. Somado a isso, pudemos notar no material avaliado uma nova rede de saberes ser tecida, na qual negros/as e indígenas são engendrados por meio de discursos mais plurais, nos quais as qualidades positivas passam ser a tônica de sua composição e divulgação.

Uma tênue diferença pode ser considerada entre a proposta de Daniela Amaral Silva Freitas e a nossa pesquisa, haja vista a atitude de tão somente realizar análise para evidenciar a proposição dos materiais que compuseram o objeto da pesquisa, enquanto aqui, além desse movimento de evidenciação, levanta-se uma proposta de representação do negro por um ângulo diferenciado daquele que tem sido utilizado nos materiais didático-pedagógicos: a visão de que, por possuir uma identidade hibridizada na contemporaneidade, o negro é um ser igual a quaisquer outros pares sociais, formado em meio a um paradoxo histórico, garantido pelas singularidades de sua origem histórico-cultural, mas imbricado no todo da engrenagem social da atualidade.

A seguir, discutiremos a produção de Maísa Barbosa da Silva Cordeiro, da Universidade Federal da Grande Dourados, cuja proposta considero, também, uma das mais próximas do objeto de nossa pesquisa, já que a análise foi constituída pelo tratamento destacado de elementos constitutivos da identidade negra. O texto intitulado *A literatura infantojuvenil e a identidade étnica: representações do negro em Cabelo de lelê* traz como principal proposta de trabalho a análise das representações da criança negra na literatura destinada aos leitores mirins, buscando, por meio de um estudo verbo-visual da narrativa, o caminho trilhado pela protagonista para conhecer e afirmar sua identidade. No decorrer do texto, através da análise proposta, a autora discorre as proposições de que o gênero textual narrativo deve ser utilizado “como possibilidade de ampliação do universo cultural da criança, por meio dessa manifestação artística em linguagem verbal” (CORDEIRO, 2011, p. 90), refutando a ideia de que o trabalho com a literatura, na maioria das vezes, é apenas um recurso pedagógico.

Nesse trabalho, o principal objetivo é identificar como a protagonista busca afirmar sua identidade, desenvolvendo abordagens que discutam a representação das minorias étnicas, sendo apresentadas em duas etapas, em que na primeira são apontados aspectos teóricos a

respeito das relações de poder e verdade por meio dos discursos presentes na literatura. Logo após, na segunda, a análise da obra supracitada.

Ao saber que a literatura destinada ao público infantojuvenil [*sic*] é escrita por adultos, este trabalho busca discutir, por meio da referida obra, algumas questões centrais: Por meio de quais discursos a personagem busca afirmar sua identidade étnica? Como os textos verbal e visual representam a personagem negra? De que modo o tipo de representação da obra está em consonância com as exigências da construção de uma sociedade multicultural? (CORDEIRO, 2011, p. 90).

Nota-se nas questões levantadas a preocupação com o discurso que é utilizado no decorrer da narrativa, uma vez que esse pode ser considerado o elemento balizador de afirmação identitária, já que pode ser considerado recurso imagético e estratégico primordial na sustentação do imaginário fomentado na obra literária. A segunda preocupação pode ser notada através da busca dos elementos que compõem a verossimilhança narrativa, haja vista que serão eles que promoverão o movimento de percepção de ser/estar na realidade pela criança. Já a terceira preocupação autoral evoca as necessidades latentes de políticas de afirmação da diversidade cultural nos seguimentos educacionais.

Baseando-se nos estudos de Michel Foucault, em *A ordem do discurso* (2007), e de Homi Bhabha (1992), a autora problematiza o fato de a literatura ter sido sempre um dos modos para reprodução de valores e ideologias, associada ao período histórico no qual foi construída, sendo possível perceber muitas características do contexto no qual a obra se insere, expressando valores sociais, ainda que de modo ficcional. Mediante isso, é colocada a importância de se questionar o modo de representação no texto literário infanto-juvenil, uma vez que esta possui um papel crucial na construção de ideologias.

Partindo desse pressuposto,

[...] as obras literárias produzidas após as desconstruções de valores e hierarquias propostas pelos Estudos Culturais, Literatura Comparada e Estudos Pós-Coloniais, se beneficiam das conquistas dessas abordagens, no momento em que elas oferecem suporte para reivindicações por meio da representação na literatura. (CORDEIRO, 2011, p. 91)

A partir dos Estudos Culturais, é notável a inserção da necessidade de se evidenciar as lacunas históricas e sociais sofridas pelos grupos minoritários dos quais o negro também faz parte. Assim, faz-se necessário viabilizar nas obras literárias o sentimento de pertença do indivíduo negro, a fim de que sua identidade étnico-racial seja reforçada, refutando imaginários e memórias que pouco contribuíram para a sua humanidade. Diante disso, a autora reforça que

“a literatura infanto-juvenil possui um papel basilar para auxiliar os leitores a reconhecerem a existência de uma sociedade heterogênea, e passarem, então, a valorizarem tanto a sua cultura quanto a dos outros indivíduos” (CORDEIRO, 2011, p. 92).

Ao discorrer sobre a análise da obra *Cabelo de Lelê*, Maísa Cordeiro levanta as problemáticas de que: a) o fato de que pouco número de representações oferece à criança apoio para construir sua identidade; b) ao estudar a literatura afro-brasileira, deve-se buscar questionar um presente em que circulam estereótipos e preconceitos; c) o discurso da personagem é impregnado pelo que o próprio autor da obra literária acredita, uma vez que a literatura é local de expressão de suas ideias, crenças e valores sociais; d) a ausência de referência positiva na vida da criança, na família e nos livros didáticos, dentre outros, que fragmenta a identidade da criança negra, chegando à fase adulta com rejeição à sua origem racial.

A relevância analítica, bem como a contribuição acadêmica, é dada a partir de aspectos culturais estereotipados, em que são os cabelos da personagem destacados na capa do livro, ocupando duas páginas, com o objetivo de provocar do disfarce estético tomado por muitos negros com o desejo de adaptar-se a um padrão de beleza dominante. Na discussão autoral encontra-se a problemática de que o cabelo pode ser considerado um meio reprodutivo do preconceito, pois os cabelos crespos das crianças afro-descendentes quase sempre são identificados como cabelo “ruim”, antes de tudo pelos familiares, os quais internalizam o estereótipo e, posteriormente, na escola pelos seus colegas, os quais rotulam através de apelidos variados os cabelos ao natural.

O texto é encerrado com a consideração de que a problemática da diferença não pode ser vista somente a partir de representações da autoridade social, mas mediante a postura e atitude do sujeito nesse contexto, isto é, a internalização que os aprendizes negros fazem da figuração de sua raça representada no discurso literário depende em demasia das intenções e atitudes factuais de que o produz. Assim, a prerrogativa de que a obra analisada foi vista “como um meio de causar inquietações e desconforto em relação aos discursos comumente proferidos em relação à inferioridade do negro” (CORDEIRO, 2011, p. 96).

A produção científica de Maísa Cordeiro mostra-se relevante no que tange a proposições latentes sobre o trabalho de identificação dos recursos identitários dentro de uma obra literária infanto-juvenil, no entanto em momento algum o escrito se remete às políticas públicas já realizadas, ou que estão na iminência de o serem, na tentativa de dialogar com as propostas de

trabalho elencadas no texto. Em se tratando da recepção, ou impactos da obra no leitor, configura-se em lacuna visível a falta de uma análise mais densa sobre os aspectos culturais enredados na trama e trabalhados no objeto, cujos elementos proporcionariam ao leitor (re)conhecer especificidades de suas raízes, relevando apenas estereótipos em relação à imagem do negro. Além disso, faltaram colocações consistentes e, sobretudo, mais consolidadas em bases teóricas sobre a organização discursiva que caracterizam a obra segundo suas funções literárias. Ainda assim, reitero a importância de tal trabalho para essa pesquisa, uma vez que os aspectos apontados como problemáticas e propostas discursivas se aproximam consideravelmente da análise de meu trabalho, ainda que este seja mais denso e de dimensões mais abrangentes.

Diante dessas nuances discursivas, sumariamente, retomamos o pensamento de Sabrina Moehleck (2013), em relação às políticas públicas de afirmação para as relações étnico-raciais, ao dizer que há a “necessidade de promover a representação de grupos inferiorizados na sociedade e conferir-lhes uma preferência, a fim de assegurar seu acesso a determinados bens, econômicos ou não” (p. 416). Nesse sentido, contar e fazer conhecer a história da população negra por uma perspectiva mais ampla, que abranja sua positividade e conhecimento do ser negro mediante suas vivências históricas, sociais e culturais é de extrema importância na atualidade, a fim de que se desconstruam paradigmas hegemônicos perpassados em momentos históricos de sobreposição culturais questionáveis.

Nesse sentido, a viabilidade do cumprimento da Lei 10.639/03 e a atenção acurada às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais proporcionam uma educação mais atenta às questões multiculturais, bem como intercultural, capaz de equalizar as identidades dos sujeitos no âmbito da configuração identitária nacional, no sentido de erradicar privilégios concedidos a um grupo em detrimento de outros.

3 CAMINHOS METODOLÓGICOS

Para discutir a temática da Educação para as Relações Étnico-raciais, analisando a questão da representação identitária negra na contemporaneidade, optamos pela análise sistemática de documentos que amparam a implementação da Lei 10.639/03, embora a Lei n. 11.645/08 abarca a temática daquela, nos dedicaremos apenas à primeira com o intuito de evidenciar que a identidade negra sofreu um processo transformação no curso da História e se hibridizou, mediante a evidência de que desde quando os africanos chegaram ao Brasil e estabeleceram relações diversas com outros grupos sociais como portugueses, crioulos, indígenas e outros também africanos de distintas partes da África. Nesse movimento social, os negros tentaram sobreviver estabelecendo relações com seus companheiros de cor e de origem, reestruturando sua cultura e visões de mundo, integrando-se a irmandades católicas, praticando o islamismo e o candomblé, reunindo-se em batuques e capoeiras (MATTOS, 2007).

Diante desses pressupostos, questionamos: que representações identitárias do negro os materiais teóricos para a formação e orientação de educadores, promovidos por programas governamentais chancelados pelo Ministério da Educação e Cultura, tem evidenciado em atendimento a lei 10.639/03? Quais os tipos de experiências que localizam, situam e posicionam identitariamente o negro nos seguimentos históricos, sociais e culturais da contemporaneidade? Acreditamos que ao nos dedicar a responder a essas questões será possível refletir sobre aspectos que levaram às sucessivas fragmentações na identidade cultural africana no decorrer da história, para assim promover uma *re-visão* da representatividade do sujeito negro mediante o reconhecimento de uma identidade que passa a ser reconhecida com a contribuição dos estudos pós-colonialistas de Homi K. Bhabha e Stuart Hall que surgem na contemporaneidade: ou seja, a identidade do negro híbrido.

Para conduzirmos a investigação, optamos pela abordagem qualitativa e pelos contornos da Pesquisa Documental. Para Santos (2011), essa tipologia é realizada com base em documentos previamente elaborados, como exemplo livros, dicionários, enciclopédias, jornais, revistas, além de publicações, entre outros. Dessa forma, como leitura corrente e de referência utilizamos publicações de livros que defendem as ideias pós-colonialistas de *re-inscrição* do negro, teses e dissertações que coadunaram com a temática da Educação das Relações Étnico-Raciais, bem como livros diversos que discutiram a temática e o objeto aqui propostos.

Vale destacar que a leitura de materiais bibliográficos e de fontes documentais nos possibilitaram elaborar a assertiva de que, apesar de a lei 10.639/03 suscitar reparações sobre a figura do negro, o sujeito negro ainda aparece representado de maneira estereotipada por questões de poder, opressão e domínio em materiais didático-pedagógicos que orientam o ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana. Apesar disso, as experiências identitárias contemporâneas apontam para a existência do sujeito negro híbrido, inserido nas relações sócio-históricas e culturais em decorrência das lutas históricas do movimento negro, o que evidencia necessidade de *re-inscrição* e *re-visão* dos característicos culturais que configuram essa nova identidade, bem como a representação desta nos materiais que orientam o ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira, a fim de ser veiculada nas escolas.

A pesquisa documental, de acordo com Lüdke e André (1986), apesar de pouco utilizada nas pesquisas educacionais, como também em outras áreas de ação social, possibilitou análise qualitativa valiosa de dados, quer seja desvendando novos aspectos quer seja complementando as informações obtidas com a exploração de outras técnicas. Diante disso, tomamos os documentos como “uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentam afirmações e declarações do pesquisador” (LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p. 39). Santos (2011) esclarece um pouco mais a nossa intenção ao utilizar esse tipo de análise ao afirmar que a pesquisa documental é laborada baseando-se em documentos que ainda não receberam atenção para análise e síntese. Ainda que se identifique com a pesquisa bibliográfica, esta somente se materializa mediante documentos analisados e pertencentes a autores que deram o estudo pronto e acabado. Por isso, privilegiamos a análise das fontes documentais a partir das teorias pós-colonialistas que sustentaram nossa hipótese.

A constituição das fontes documentais envolveu materiais teóricos de orientação docente que auxiliaram na implementação da lei e retratavam o ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana, que pudessem permitir a identificação fenômenos históricos, sociais, econômicos, religiosos, entre outros e mostrar com propriedade vivências que apontassem representações estereotipadas, discriminatórias e refletissem sobre representações negras que têm se constituído tendência no ensino de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira, a fim de que pudéssemos analisar em que medida poderíamos chamar tais objetos de representação negra.

O diálogo com as fontes foi efetuado a partir do cotejamento com as categorias conceituais, que descrevem as discussões pós-coloniais sobre identidade,

estereótipo/discriminação, diáspora e hibridismo, representação e narração, com os fenômenos representativos identificados no *corpus*, o qual descrevemos a seguir.

3.1 A COMPOSIÇÃO DO *CORPUS* DE PESQUISA

Ao analisar o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africana (2004) e as produções acadêmicas notamos algumas lacunas sobre a cultura negra o que se converteu em possíveis critérios de seleção. O primeiro critério se mostrou no texto do próprio Plano Nacional, cujo eixo 2 – Política de formação inicial e continuada e 3 – Política de materiais didáticos e paradidáticos configuraram as principais ações operacionais do plano para garantir *qualidade* e *continuidade* no processo de implementação. Se considerarmos o tempo e os trabalhos já realizados nesse sentido, podemos perceber um *déficit* latente em relação aos termos *qualidade* e *continuidade*, uma vez que, reitero, muitos profissionais ainda não possuem segurança e/ou conhecimento suficientes para assegurar as afirmações necessárias da identidade negra aos seus aprendizes, tampouco o sabem valorizar sua representação haja vista a falta de preparo tanto em sua formação, quanto no trato com os materiais didáticos. Além disso, o termo *continuidade* foi amplamente violado ao ser retirada a obrigatoriedade da lei no ano de 2016, com a proposta governamental da Reforma do Ensino. Infelizmente, não nos dedicaremos a estimativas do acesso das produções pelos profissionais da educação, pois seria pauta para outro estudo apurado.

O segundo critério foi se constituindo a partir das leituras das produções acadêmicas, as quais indicavam caminhos a seguir. Das principais, a tese de Daniela Amaral Silva Freitas (2014, p. 75), na qual o enfoque principal seria nossa primeira proposta de trabalho, ao indicar como separou os livros que fariam parte de seu *corpus*, afirma que descartou tudo que não trabalhasse com a ficção em relação à temática. Na busca de algo que revelasse estudos já estabelecidos sobre os materiais de orientação docente, pudemos comprovar a quase ausência, até o presente momento, de algo que demonstrasse o que proponho nesse trabalho, o que nos confere a contribuição e ineditismo de nossa tese. Assim, nosso caminho será inverso ao de

Daniela Freitas, não descartarei publicações teóricas, didáticas voltadas para subsidiar o trabalho dos/as professores/as, bem como livros informativos e de orientação metodológica para o ensino da temática no âmbito do ensino de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira.

O terceiro critério procede a partir das colocações de Sales Augusto dos Santos (2005), ao nos deter na descrição cronológica e nas ações que levaram à promulgação da lei, as quais afirmam que a legislação federal não estabelece metas para implementação da lei, notamos a não indicação do órgão responsável pela implementação adequada desta, além da limitação do ensino de História e Cultura Afro-brasileira às áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras. No entanto, é necessário considerar o fato de as principais críticas serem em torno do campo das ciências sociais e mais recentemente na área da educação. Dessa forma, nossa pesquisa considerou, também, o negro como *ser social* a fim de atender a demanda da representação do negro híbrido contemporâneo.

Como descrito no Plano Nacional (2004), vários Fóruns Estaduais de Educação e Diversidade Étnico-racial foram organizados em 2004 pela Coordenação-Geral da Diversidade e Inclusão Educacional (CGDIE), junto aos Movimentos Sociais Negros, Secretarias Estaduais de Educação e algumas Universidades Federais, com o objetivo de discutir a implementação da referida lei. Ao ser sancionada a Lei 10.639/03, tornou-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-brasileiras nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e privados, dando a conhecer a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, a fim de ratificar e valorizar a participação do povo negro nas áreas social, econômica e políticas relevantes na constituição da História do Brasil. De maneira contraditória, e enfraquecendo os logros da implementação, ainda que insuficientes, a referida lei foi desobrigada na proposta da Reforma do Ensino Médio, através da PEC 746 de 2016, logo após convertida no Projeto de Lei n. 34 de 2016.

O resultado dos fóruns realizados foi a publicação de um rico material de estudo e pesquisa direcionado a educadores brasileiros, com a finalidade de divulgar dinâmicas das relações raciais brasileiras, além de subsidiar e apoiar as discussões relativas à implementação da Lei 10.639/03 e apoiar através de publicações e pesquisas sobre a temática **educação e relações raciais**.

Diante da necessidade de atenção federativa voltada para uma educação que promovesse a igualdade étnico-racial, uma das ações do Ministério da Educação (MEC), junto à Secretaria

de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), na implementação da Lei nº 10.639/03, foi a publicação da *Coleção Educação para Todos*, cujo objetivo principal era inserir a discussão **inclusão e diversidade** como núcleo principal temático da Conferência Nacional da Educação Básica. Por meio do Departamento de Educação para Diversidade e Cidadania (DEDC), dedicou-se atenção especial(izada) à promoção e manutenção da escolarização dos afro-brasileiros, como também aos temas correlatos ao antirracismo no Brasil, mediante os objetivos de planejar, orientar e acompanhar a formulação e implementação de políticas educacionais, visando as diversidades de grupos étnico-raciais. Assim, de acordo com o que nos interessou, selecionamos dessa coleção os volumes que nos serviram para análise:

1. **Volume 02: Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03.** Publicado em 2005, pela parceria entre o Ministério da Educação e Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, contendo fatos e opiniões de autores estudiosos, educadores brasileiros da temática. Nesse volume, estão contidos artigos que se refém à luta dos movimentos sociais negros no curso da história em relação à uma educação antirracista, bem como demonstrações de existência do racismo no ambiente escolar, além de conceitos necessários ao entendimento da problemática no Brasil. A demonstração de que nas escolas ainda existe um poder das linguagens que reproduzem preconceitos raciais, assim como resquícios muito presentes da ênfase na educação eurocêntrica, a ausência da pesquisa e análise da história do continente africano e da contribuição dos africanos em nosso território federativo. É sinalizada, também, ausência da produção historiográfica por intelectuais africanos, como também da concepção de mundo africana.
2. **Volume 05: Ações Afirmativas e Combate ao Racismo nas Américas.** Publicado, também, em 2005, contendo capítulos escritos por teóricos pesquisadores da temática, dividido em quatro partes, das quais a primeira trata das ações afirmativas e dos direitos dos cidadãos negros enquanto cidadãos; na segunda, é adotada uma postura temática em defesa de ações afirmativas para a inclusão de negros no ensino público superior brasileiro; já na terceira parte aborda questões recorrentes sobre as cotas e as discussões para além destas; enquanto que na quarta parte do volume são abordadas ações afirmativas e o combate ao racismo na América Latina. A obra se empenha em arejar o debate político em relação às ações afirmativas deturpadas, sobretudo, nos meios de comunicação em geral. Em suma, a publicação atesta “o movimento de aproximação

intelectual entre os povos da diáspora negra, um passo a mais na compreensão das lutas comuns e da ancestralidade que nos irmanam” (CAVALLEIRO, 2005, p. 12).

3. **Volume 6: História da educação do negro e outras histórias.** Também publicada em 2005, a obra está dividida em cinco partes temáticas, em que na primeira são abordados aspectos da história da educação, escola e legislação educacional voltadas para o negro; na segunda, a história da interdição e do acesso do negro à educação é descrita e discutida em três artigos; na terceira parte, é tematizada a história social da educação do negro e das experiências de implementação de políticas educacionais; na quarta parte, a formação de professores e os negros é abordada a partir de experiências do cotidiano; na quinta e última parte, os conteúdos e currículos escolares são discutidos mediante a noção de ensino enquanto mediador da educação étnico-racial. O volume acena para propostas político-pedagógicas que combatam o racismo e apresentem temas urgentes à história da educação da população negra brasileira.
4. **Volume 7: Educação como exercício de diversidade.** Também publicado em 2005, a obra é considerada um espaço de disseminação de textos, documentos, relatórios de pesquisa, estudos de pesquisadores, acadêmicos e educadores nacionais e internacionais, os quais buscam aprofundamento no debate em relação à busca da educação para todos. Os artigos publicados nessa obra foram originalmente publicados na Revista Brasileira de Educação da ANPED, cujo conteúdo aborda a diversidade, para a qualidade de uma educação voltada para a reflexão cotidiana da questão negra, propondo a emancipação popular. O volume está dividido em cinco temáticas de abordagem, cuja primeira trata da educação de jovens e adultos; a segunda, exclusivamente, aborda a educação étnico-racial; a terceira trata das questões da educação no campo; a quarta parte revisa o passado e trabalha o presente do movimento *gay* como espaço educativo; e a quinta e última parte finaliza trazendo a etnia e os índios ao espaço da discussão.

Ainda na configuração de um *corpus* para nossa pesquisa, fizemos uma relação às políticas públicas fomentadas pelo Estado e o que este tem produzido no intuito de dar continuidade àquilo que se tem promovido em relação ao ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africana. Assim, foram analisados os materiais distribuídos pelo MEC, como o livro *Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico-raciais*, publicado em 2010, como importante subsídio para o tratamento da diversidade, sendo considerado um primeiro passo para as Orientações e Ações para a Educação das Relações étnico-raciais, cujo teor foi

nosso objeto de análise. A publicação teve como expectativa ser um impulsionador de reflexões e ações no cotidiano escolar, possibilitando um cenário de reelaboração das relações que se estabelecem dentro e fora do campo educacional. A construção do trabalho se deu por meio de encontros em capitais brasileiras, dos quais foram formados grupos de trabalhos, resultando na divisão temática das partes que compõem a obra, divididas em educação infantil, ensino fundamental, ensino médio, educação de jovens e adultos, licenciaturas, educação quilombola e, por último são oferecidas sugestões de atividades para o trabalho com a Educação das Relações étnico-Raciais.

Um material didático específico para utilização nas escolas brasileiras, publicado em parceria com a SECAD/MEC, com o objetivo de implementar a Lei 10.639/03, também nos chamou a atenção por tratar a temática pelo viés da literatura infanto-juvenil: o livro *Estórias Quilombolas*, cujo conteúdo traça um paralelo entre os princípios da Educação das Relações Étnico-Raciais, oferecendo políticas de reparações, de reconhecimento e valorização da história, cultura e identidade da população afro-descendente, com os fatores históricos, políticos, sociais, econômicos e religiosos dos materiais de orientação teórica para o trabalho didático que prezem em atender à lei.

Considerando nossa hipótese, o diálogo com esses materiais possibilitaram evidenciar representações de negro que pudessem indicar se haveria ou não a necessidade de *re-inscrever* a representação do negro como um indivíduo híbrido na contemporaneidade. Reitero que não nos detivemos em materiais didáticos de forma generalizada, apenas em um a ser utilizado por estudantes da comunidade Quilombola de Helvécia, mas sim aqueles voltados para a orientação e formação continuada de professores para a Educação das Relações Étnico-Raciais no âmbito do ensino de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira.

As fontes documentais foram organizadas em três grupos: as orientações produzidas no âmbito de organismos internacionais para orientação de políticas de Educação das Relações Étnico-Raciais, as orientações elaboradas no âmbito dos órgãos responsáveis pela implementação de políticas dessa educação em âmbito nacional e, por último, as produções que se constituíram em ações para orientar o trabalho dos professores. O quadro a seguir sintetiza os documentos que constituíram o corpus documental da pesquisa.

Quadro 1: *Síntese do corpus documental*

<p>Orientações Internacionais UNESCO OEA Banco Mundial</p>	<p>Documentos orientadores para implementação de políticas de educação étnico-racial Conferências Internacionais Pesquisa no site dos Organismos Internacionais</p>
<p>Orientações Nacionais Dispositivos Normativos: (Leis, Decretos, Pareceres Normativos, Notas Técnicas)</p>	<p>Documentos que regulam a política de educação étnico-racial no Brasil Documentos do Governo Federal</p>
<p>Ações/Concretizações Publicações implementados pela política de educação étnico-racial para a educação fundamental</p>	<p>Ações decorrentes para a implementação da política de educação étnico racial:</p> <ul style="list-style-type: none"> a) Publicações chanceladas pelo MEC voltadas para a formação política do educador do Ensino Fundamental ✓ Produção de Materiais produzidos para inserir e discutir questões da Educação das Relações Étnico-Raciais na perspectiva da educação inclusiva no âmbito da implementação das políticas públicas nos Estados. <p>- Coleção Educação Para Todos (volumes 02, 05, 06, 07) –</p> <ul style="list-style-type: none"> a) Quais as concepções de identidade negra que fundamentam esses programas. b) Publicações para orientação didático-pedagógica do professor ✓ Produção de Materiais com orientações para implementação de ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais <p>- <i>Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-raciais</i> - <i>Estórias Quilombolas</i> (material para ser utilizado junto aos alunos nas escolas como livro de literatura paradidático)</p>

3.2 PROCEDIMENTOS UTILIZADOS NA PESQUISA

Os procedimentos, de acordo com as assertivas de Markoni e Lakatos (2001, p. 106), se constituem em “etapas mais concretas da investigação, com finalidade mais restrita em termos de explicação geral dos fenômenos menos abstratos. Pressupõem uma atitude concreta em relação ao fenômeno e estão limitadas a um domínio particular”. Diante do exposto, e seguindo as ações propostas nos objetivos: 1) Examinamos documentos governamentais que tratem das

políticas educacionais para a educação étnico-racial; 2) Caracterizamos os aspectos culturais e os elementos que definem, constituem e representam a população negra nos materiais didático-pedagógicos promovidos pelos programas governamentais e cancelados pelo Ministério da Educação e Cultura, que atendam a Lei 10.639/03; 3) Categorizamos conceitualmente as discussões pós-coloniais sobre identidade, estereótipo/discriminação, diáspora e hibridismo, representação e narração; 4) Analisamos representações do negro no *corpus* selecionado; 5) Promovemos a *re-inscrição* do negro contemporâneo através do entrecruzamento das categorias pós-coloniais na representação constantes dos materiais que orientam a prática docente no âmbito do ensino de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira.

Percebemos, através da revisão de literatura, que vários trabalhos já deram conta do propósito de analisar a representação do negro na literatura infanto-juvenil. Por esse motivo, detemo-nos não nos produtos voltados para os discentes que seriam atendidos pela lei 10.639/03, mas nas orientações voltadas para os profissionais responsáveis pela implementação da Educação das Relações Étnico-Racial.

Os documentos foram tomados como textos, como materializações de discursos produzidos por sujeitos que prezam por discutir o desenvolvimento de uma política voltada para a Educação das Relações Étnico-Raciais. Os documentos, desse modo, expressam e promovem interações sociais de diferentes sujeitos e vozes, por isso, nos apropriamos das categorias metodológicas bakhtiniana de alteridade e de estética para orientar a pesquisa que, dentre suas atividades, examinou materiais de orientação para o trabalho com a literatura.

3.3 O PRINCÍPIO DA ALTERIDADE NA PESQUISA

Marília Amorim, em seu estudo intitulado *O pesquisador e seu outro: Bakhtin nas Ciências Humanas*, refere-se à Bakhtin como instaurador de discursividade, se levado em consideração o princípio de que “é instaurador de discursividade todo aquele cuja obra permite que outros pensem algo diferente dele”. Nessa perspectiva, as indicações fornecidas pela obra bakhtiniana acerca da ideia de dialogismo ou polifonia, construída no campo da teoria literária e da filosofia da linguagem, sinalizam a problemática das Ciências Humanas, quanto ao método, seu rigor, sua cientificidade ou suas condições de possibilidade, a fim de incluir a questão da

alteridade, haja vista que, segundo a autora, é em torno dessa questão que se organiza a produção de conhecimentos.

Apesar do monologismo aparente no trabalho de pesquisa, “não há trabalho de campo que não vise ao encontro com o *outro*, que não busque um interlocutor. Também não há escrita de pesquisa que não se coloque o problema do lugar da palavra do outro no texto”. (AMORIM, 2001, p. 16). Diante disso, é possível inferir a inexistência de um monologismo absoluto ou dialogismo absoluto, sendo o dialogismo, no texto em questão, “uma proposta de análise, uma via de investigação, uma maneira de interrogar e não um método de pesquisa ou um modelo de escrita” (Idem, *Ibidem*), sendo aqueles que compõem junto ao autor um diálogo permanente, por oposição ou acordo, atravessam e constituem sua tensão de base.

De acordo com a possibilidade de sentido, a pesquisa conduz à confirmação dos seus próprios pressupostos. Assim, a primeira *alteridade* do texto científico é uma forma de busca de verdade; a segunda, revela-se quanto à ideia de empatia e identificação com o outro, ao contrário, o descontínuo e o intervalo, a exotopia e a dissimetria que permitem a expressão de alteridade (AMORIM, 2001). Isso leva a crer que a escrita criadora sem alteridade entre autor e locutor inexistente, se considerada a ênfase no vivido pelo pesquisador, correspondendo à supressão da alteridade no nível da escrita propriamente dita, fato recorrente nessa pesquisa.

Cabe esclarecer, *a priori*, que o objeto que está sendo tratado no texto de pesquisa é, ao mesmo tempo, “objeto já falado”, “objeto a ser falado” e “objeto falante”, compondo uma polifonia possível de ser transmitida pelo pesquisador, ao passo que dela também participa. O momento da reflexão da pesquisa remete ao momento da passagem da situação de campo à situação de escrita, instaurando, assim, outra forma de abordar a questão da relação com o outro e do lugar do pesquisador serviria para compor um possível “dialogismo de campo”.

Marília Amorim (2001, p. 22) argumenta que “na ausência então de um conceito de alteridade, damos partida ao trabalho com uma noção sincrética de alteridade: o *outro* aqui é o interlocutor do pesquisador. Aquele *a quem* ele se dirige em situação de campo e *de quem* ele fala em seu texto”. Por isso, torna-se imprescindível discorrer sobre as minúcias dessas assertivas, de forma categórica e sintética.

No capítulo intitulado “Temática da alteridade”, Marília Amorim (2001) traz a correspondência entre as oposições realidade/construção e alteridade/identidade como forma de organizar, ao mesmo tempo, enunciado e enunciação. Nessa perspectiva, a autora coloca que todo trabalho de pesquisa pode ser considerado uma tradução daquilo que é estranho para algo

que se converterá em familiar, lançando a prerrogativa de que se alguma coisa deve se tornar objeto de pesquisa, faz-se necessário torná-la estranha, a princípio, para depois poder traduzi-la: do familiar ao estranho e vice-versa, sucessivamente, tratando a alteridade em uma proporção de estranheza, haja vista não se tratar simplesmente de um reconhecimento de uma diferença, mas de um distanciamento verdadeiro, como suspensão da evidência. Assim o fizemos com o estranhamento da representação do negro que vem sendo disseminada nos materiais didático-pedagógicos veiculados nas escolas que atendem à Lei 10.639/03, depois aproximamos essa representação à identidade negra híbrida vigente na atualidade.

A proposição autoral é a de que o pesquisador, no momento de abordagem, pretende ser aquele que recebe e acolhe o estranho, sendo o movimento real inverso, pois num primeiro momento, é aquele que é recebido e acolhido pelo outro, sendo a linguagem a própria hospitalidade, uma vez que é nela que ocorrem as trocas e acolhimentos. (AMORIM, 2001).

A *alteridade* própria de toda pesquisa recebe, nas Ciências Humanas, a especificidade de tratar de uma alteridade humana, pois a diferença no interior de uma identidade se estabelece na relação entre o sujeito e o objeto de pesquisa, podendo esta identidade ser negada.

A análise e o manejo das relações com o outro constituem um dos eixos em torno dos quais se produz o saber no trabalho de campo e no ato da escrita. Dessa forma, Amorim levanta como hipótese de trabalho a questão de que em torno da alteridade se tece grande parte do trabalho do pesquisador, até por que “todo objeto de pesquisa é um objeto construído e não imediatamente dado”. (AMORIM, 2001, p.29).

Aqui nos interessa rastrear e indagar as modalidades de relação de alteridade na produção de saber e, sobretudo, no texto da pesquisa como, por exemplo, os jogos de alteridade presentes no interior de uma diferença cultural, para o etnólogo; alteridade numa diferença de classes, para o sociólogo; alteridade numa diferença de lugar enunciativo, na situação clínica.

A fim de buscar conceitos, ideias e figuras para categorizar a alteridade, Marília Amorim utiliza as metáforas de figuras gregas como Górgona, Dionísio e Artêmis. Tais figuras refletem a experiência que os gregos puderam fazer do Outro, sendo a máscara monstruosa de Górgona traduzida como a alteridade extrema, o horror daquilo que é extremamente o outro, enquanto Dionísio é a alteridade próxima, nos ensinando o tornar-se outro, diferente daquilo que somos, enquanto que Artêmis habita as fronteiras, organiza a relação com o estrangeiro. Na pesquisa, esta seria “a alteridade que se consegue elaborar, representar, traduzir” (AMORIM, 2001, p. 56).

Na atividade de pesquisa, não é possível negar a existência da tradução, a qual conjectura que um dado regime discursivo de uma língua tenha o seu equivalente na outra ou que a diferença entre esses regimes encontre uma diferença análoga na outra língua.

Assim, ao utilizar novas frases, o pesquisador coloca gêneros de discurso em choque, sendo este um diferendo, já que a ocorrência própria de um gênero não o é em outros. Até certo nível, o diferendo pode ser considerado a tensão que gera as diferentes possibilidades discursivas e, nesse ponto, ele é produtor da trama social. Como diz Amorim (2001, p. 64),

No domínio da pesquisa, podemos pensar que o diferendo é tudo que resta e que não pode ser expresso. Aquilo que conduziria a uma transformação radical do percurso da pesquisa ou então o abandono do gênero de escrita científica e a passagem para uma outra forma discursiva. Seria aquilo que da alteridade está em conflito com a própria pesquisa e que permaneceria em silêncio até que uma nova possibilidade de expressão se construa.

Portanto, a movimentação de um gênero a um distinto ou o emprego de vários gêneros em um mesmo texto compõem instantes decisivos na produção de saber.

Na tentativa de aproximar as ideias de alteridade e diferença, a autora se remete às colocações de Francis Affergan (*Exotisme et altérité*, Paris, PUF, 1987), o qual conjectura o juízo de que o que diminui a alteridade a uma simples diferença é o trabalho de esquecimento da qualidade em proveito da quantidade, sendo a diferença estabelecida na função lógica da pesquisa. Diante disso, faz-se necessário salientar que “a diferença traz sempre uma associação entre diferenciando e diferenciado. Já na alteridade trata-se de dissociação: o outro é irreduzível a mim e a ele mesmo” (AMORIM, 2001, p.73).

Nessa perspectiva, nosso entendimento, nesse momento do texto, é o de que a alteridade do desvendar-se outro ou descobrir o outro em mim, possa estar no texto científico, uma vez que o texto, da mesma forma que a circunstância de pesquisa, são situações e lugares de produção de saber que se compõe em torno do eixo da alteridade. Ou seja, a relação dialógica entre sujeitos se dá, no texto científico, através da ideia de que os sujeitos materializam ideias por meio da escrita.

É importante salientar, também, como o *Enunciado científico e texto polifônico* são apresentados pela autora enquanto termos fundamentais para a problemática do texto de pesquisa, baseados no dialogismo. Cabe, então, a relembrar as definições, em tempo, dos termos monologismo e dialogismo, sendo o primeiro o apagamento das diferentes enunciações que

produzem um objeto de pesquisa e o segundo, ao contrário, remete à pluralidade de vozes que constituem toda pesquisa, seja em campo, seja no texto (AMORIM, 2001, p. 94).

A fim de lograr entendimento das proposições acima em nossa pesquisa, a necessidade do exame dos quadros conceituais se mostra latente. Diante disso, o primeiro exame é realizado em torno da enunciação, colocando o problema da alteridade no texto no nível da língua, afirmando que “nesse nível, pode-se dizer que todo sistema de comunicação supõe relações de diferença pois do contrário não faria sentido falar de comunicação” (AMORIM, 2001, p.95). A partir desse princípio, são apresentadas as relações de diferenças, em que a primeira consiste na assertiva de que não há linguagem sem possibilidade de diálogo, ou seja, sem a possibilidade de resposta; e a segunda é a de que a citação é própria do humano. Portanto,

A alteridade sob a forma do diálogo e da citação é pois o traço fundamental da linguagem. Não há linguagem sem que haja um outro a quem eu falo e que é ele próprio falante/respondente; também não há linguagem sem a possibilidade de falar do que um outro disse. (AMORIM, 2001, p. 97).

A enunciação no trabalho científico também exige a existência de pessoas distintas, haja vista a necessidade do confronto de diferentes pontos de vista, seja na forma do diálogo ou da citação. Diante disso, torna-se imprescindível salientar, à luz do texto em questão, a ideia de Beveniste (apud AMORIM, 2001, p.97) de que o termo *enunciação* designa o ato individual através do qual a língua é posta em funcionamento, ou seja, é a conversação da língua em forma de discurso. Sendo assim, de acordo com o pensamento saussuriano (idem, ibidem), o *discurso*, diferente da *fala* é de natureza social, pois inclui um locutor na sua singularidade e na sua intenção de influenciar um ouvinte.

É importante, nesse momento, esclarecer a existência das posições enunciativas da *pessoa*, entendida como aquele que está em posição de falar, e da *não-pessoa*, que pode ser compreendida como aquele que, a priori, não está em posição de falar, não podendo confundirlos com a ideia de indivíduo e outras pessoas do senso comum.

Na relação alteritária como eixo da produção de saber, “a enunciação científica enquanto tentativa de dizer o verdadeiro, se funda pois sobre uma relação de alteridade própria ao diálogo. Sem o *outro* para me objetar, não posso enunciar” (AMORIM, 2001, p. 104). Logo, a noção da existência da polifonia no texto científico, na perspectiva de Mikhail Bakhtin, pode ser entendida como o modo como as vozes dos outros se misturam com a voz do sujeito no enunciado.

A relação locutor/ouvinte é concebida na noção do destinatário bakhtiniano, uma vez que há a habitação de duas categorias no universo silencioso da escrita, cujas definições é nomenclaturada como *destinatário*, representa a instância de pertencimento social da obra e que trabalha em seu interior, e o sobredestinatário, sendo um momento constitutivo de todo enunciado, é aquilo que, na palavra, não estanca na imediatez da enunciação e impulsiona para um adiante ilimitado (AMORIM, 2001, p. 116).

As relações dialógicas são possíveis em relação a toda parte significativa do enunciado, como por exemplo, uma palavra. Assim, podemos dizer que existem graus de dialogismo de uma palavra, cujas categorias podem ser ordenadas nos princípios de que: 1) a palavra está orientada para o seu objeto; 2) há um discurso representado e objetivado; 3) o autor utiliza as palavras do outro para suas próprias finalidades, no entanto as duas palavras são “equipotentes”, associação que faremos com a questão da estética e da representação na literatura e como analisar esses fatores no texto objeto.

Em se tratando do gênero científico, a problemática se dá pelo reconhecimento da oposição entre monologismo e dialogismo, uma vez que tal gênero é considerado monológico, cujo discurso está orientado para o objeto e a palavra serve para representar. Diante disso,

A relação dialógica de uma palavra monológica será representada a posteriori, quer dizer, por aquele que lê e não, por aquele que escreve. Podemos dizer que essa relação se mostra apesar do autor. Podemos dizer ainda que toda palavra dialógica, toda réplica ou resposta tem também um caráter monológico. (AMORIM, 2001, p. 152).

Em suma, a proposição de Marília Amorim é a de que tais categorias sejam um convite a um certo tipo de investigação, citado como “a pesquisa dos diferentes caminhos que pode percorrer um texto para encontrar seu objeto, através da complexidade da relação com o *outro*” (AMORIM, 2001, p. 155). Assim, sobre as ciências humanas pode-se afirmar que elas estão substanciadas no texto, considerando as três faces do texto de pesquisa em Bakhtin, das quais a primeira é a reconstituição do contexto enunciativo e dialógico em que o texto foi produzido, no caso desta pesquisa tentamos trazer esse contexto para a atualidade; a segunda diz respeito à formulação de leis explicativas do texto, aqui elencamos as categorias basilares pós-colonialistas e bakhtiniana para nos servir de parâmetro de análise da obra de literatura infanto-juvenil, também escolhida como *corpus*, e produto do que vem sendo realizado nos referidos materiais objetos de nosso estudo; enquanto que a terceira é a interpretação do sentido do texto, viés que atendemos a partir da proposição da representação da identidade negra híbrida.

3.4 A QUESTÃO DA ESTÉTICA NA ANÁLISE LITERÁRIA

A argumentação sistemático-filosófica do acontecimento, bem como das idiossincrasias da arte na cultura humana, segundo Bakhtin (2014), é capaz de superar a discordância metodológica no campo do estudo da arte. Em decorrência disso, não pudemos nos ausentar de uma orientação estético-geral e sistemático-filosófica mediante observação constante e reflexiva da unidade da arte literária, se levada em consideração a ideia de que “a pesquisa só se sente segura quando se move na própria periferia da obra de arte, ela se esquivava de todos os problemas que conduzem a arte para a grande estrada da cultura uma, e que são insolúveis fora de uma vasta orientação filosófica” (BAKHTIN, 2014, p. 17).

A análise crítica da arte sempre foi, e sempre será, um terreno muito difícil de se estabelecer uma caminhada segura, no entanto os estudiosos críticos conseguem enxergar no material o elemento basilar mais estável em relação a discussão científica, já que a orientação em torno do material/objeto instaura uma aproximação muito tênue com o positivismo empírico.

Cabe, então, aqui revelar sob qual princípio de estética trabalhamos. Para tanto, apropriamo-nos da premissa bakhtiniana, o qual coloca-a em uma perspectiva psicológica e histórica ao dizer que

[...] a atividade estética, orientada sobre o material, apenas o forma: a forma esteticamente eficaz é a do material, compreendida do ponto de vista das ciências naturais ou da linguística; as afirmações dos artistas de que sua obra é válida, que está voltada para o mundo, para a realidade, que ela trata das pessoas, das relações sociais, dos valores éticos, religiosos e outros, não são mais que uma metáfora, pois na verdade só o material pertence ao artista: o espaço físico-matemático, a massa, o som da acústica, a palavra da linguística e o próprio artista, só podem ocupar uma posição artística em relação a um material dado e definido. (BAKHTIN, 2014, p. 18).

Dessa forma, ao adotarmos o texto como documento objeto de análise, o qual é produto de um espaço e de um tempo, adotamos também como premissa para análise a noção da estética material, cujo momento temático pode ser visto no momento de engendramento do material, isto é, o momento de sua gestação pelo artista. A estética material foi compreendida, nessa pesquisa, na tentativa do estudo da obra literária enquanto técnica discursiva, em sua pluralidade de significação discursiva.

Damos relevância ao fato de que a literatura, enquanto arte, se organiza através da forma, convertendo-se em uma impulsionadora de sensações agradáveis, bem como de estudos

possíveis do organismo psicofísico. Na tentativa de lograr entendimento das expressões metafóricas cotidianamente presentes na obra, a forma artística, direcionada aqui para a literária, é capaz de dar relevância a um tipo humano, ornando-o, transformando-o, justificando-o, confirmando-o, entre outros, não só aos seres humanos como também as coisas, tendo “uma certa parte de verdade científica, e justamente porque a forma artisticamente significativa se refere na realidade a algo, ela está orientada sobre um valor além do material ao qual se prende e com o qual está [...] ligada” (BAKHTIN, 2014, p. 21). A partir disso, é justificável a prerrogativa do autor em considerar a obra de arte como objeto de conhecimento, a partir da visão de estética enquanto ciência, ainda que a primeira consideração sobre a obra deverá ser artística.

A análise estética deve ser realizada minuciosamente, devendo esta ser abordada na sua realidade original cognitivamente, uma vez que a abordagem da produção literária deve ser por inteiro, em todos os seus momentos, como fenômeno da língua presentificados discursivamente. A partir das proposições de Mikhail Bakhtin, levaremos em consideração a seguinte sistemática de análise:

1. Deve-se distinguir nitidamente o elemento ético-cognitivo, que na realidade é o conteúdo, ou seja, o elemento constitutivo do objeto estético dado, dos juízos e das apreciações éticas que podem ser construídas e expressas no que se refere ao conteúdo, mas que não entram no objeto estético.
2. O conteúdo não pode ser puramente cognitivo[...]. A forma artística não pode realizar-se em relação ao conceito puro e ao juízo puro: o elemento puramente cognitivo permanecerá inevitavelmente isolado na obra de arte como um prosaísmo não dissolvido. Tudo o que é conhecido deve ser posto em correlação com o mundo onde se realiza a ação humana, deve estar intimamente ligado à consciência do agente[...].
3. A obra de arte e a contemplação apoderam-se do elemento ético do conteúdo imediatamente, através da empatia ou da simpatia e da co-apreciação, e não por meio da compreensão e da exegese teóricas, que só podem ser instrumento da simpatia. (BAKHTIN, 2014, p. 39)

A análise do elemento cognitivo pode ser realizada mediante uma visão filosófica do mundo. Sendo assim, consideramos, também, como forma de verificação crítico-textual do conteúdo ético a transmissão e, em partes, a transcrição através de paráfrases, uma vez que qualquer agente pode relatar fazendo uso das palavras os sofrimentos, acontecimentos e atos, cujo acabamento se encontra na própria obra. Assim, deve-se buscar entender o significado do conteúdo como um todo no conjunto do objeto estético, quando forma e conteúdo interdependem-se mutuamente sem fugir dos limites da obra.

A visão analítica sociológica não só enxerga o acontecimento ético no seu espaço social, como também se coloca para além dos limites do objeto e incide o acontecimento em ligações sociais e históricas mais amplas. Para tanto, elegemos como princípio básico de análise o fato de que “a obra de arte e a contemplação se relacionam com os sujeitos éticos, com os sujeitos do comportamento e com suas inter-relações sociais. É sobre eles que está orientada axiologicamente a forma artística de acabamento”. (BAKHTIN, 2014, p. 43).

Em se tratando de nossa pesquisa, a análise das temáticas de nosso objeto – as produções dos manuais que orientam, entre outras coisas, o trabalho com a literatura, chancelados pelo MEC, especificamente os que compõem o Kit *A cor da cultura* e as propostas de atividades das *Orientações e ações para a educação das relações étnico-raciais* – se baseou na noção de que a temática teoriza o objeto estético e o conteúdo, sendo esta tudo na arte. Assim, chegamos à conclusão que o objeto estético somente se realiza por meio da criação e a problemática da significação do objeto nos dão os princípios e orientações a percorrermos por caminhos certos, renunciando a pretensão de esgotamento da arte, em nosso caso, a literária.

Ao voltarmos nosso olhar para as pesquisas científicas que destacam a pesquisa em ciências humanas na abordagem bakhtiniana de linguagem, pudemos observar que os autores dialogam com diferentes obras de Bakhtin, contudo a que assume caráter especial é o estudo intitulado *Estética da Criação Verbal*.

Nessa obra, o autor retrata sobre a distinção entre as pesquisas em ciências exatas e ciências humanas, especificamente no capítulo “Metodologia das Ciências Humanas”. Para ele, a metodologia de pesquisa das ciências exatas, é de um saber monológico, uma pesquisa de contemplação, na qual “[...] só há um sujeito: o cognoscente (contemplador) e falante (enunciador). A ele só se contrapõe a *coisa muda*” (2003, p. 400). Desse modo, até mesmo o homem como objeto do saber se torna uma coisa muda, sem direito ao diálogo.

Em um movimento com vistas a romper com tal modelo de pesquisa, Bakhtin (2003) destaca que as ciências humanas, perpassa a ciência do espírito, a ciência filológica, na qual “[...] o texto é a realidade imediata (realidade do pensamento e das vivências)”, o texto é um ato criativo de enunciação dos seres humanos, desse modo, o autor considera que “[...] Onde não há texto não há objeto de pesquisa e pensamento” (BAKHTIN, 2003, p. 307).

Ao enfatizar o texto como um elo de ligação entre os homens, o estudo também valoriza a autoria desses textos e, principalmente, a relação dialógica entre os seres humanos, pois os textos não são produtos monológicos, mas sim dialógicos, sendo este um elo, uma ponte

projetada entre mim e os outros. Desse modo, a cadeia discursiva é ininterrupta, pois sempre deixa margem para outras perguntas, outras dúvidas e respostas. Dessa forma, podemos considerar que esse é o papel da pesquisa, pois onde não há dúvida, não há pesquisa. Assim “[...] o objeto das ciências humanas é o ser expressivo e falante” (BAKHTIN, 2003, p. 395), é por meio dessas relações dialógicas, que o pesquisador abre espaço para outros sentidos, outros diálogos e inacabamentos. Segundo Bakhtin (2003, p. 396),

Não se pode mudar o aspecto efetivamente *material* do passado, no entanto o aspecto de sentido, o aspecto expressivo, falante pode ser modificado, porquanto é inacabável e não coincide consigo mesmo (ou é livre). O papel da memória nessa eterna transfiguração do passado. Conhecimento – compreensão do passado em sua índole inacabável (em sua não-coincidência consigo mesmo). O elemento de intrepidez no conhecimento. O temor e a intimidação na expressão (serenidade), na auto-revelação, na franqueza, na palavra. O momento correspondente de resignação do cognoscente; reverência [...] a compreensão como visão do sentido, não uma visão fenomênica e sim uma visão do sentido vivo da vivência na expressão, [...] autocompreendido”.

A partir desses pressupostos, acrescentamos a ideia de que ao dialogarmos com os outros, em diferentes tempos e espaços, sobre o objeto estudado, “[...] o cognoscente não faz a pergunta a si mesmo nem a um terceiro em presença da coisa morta, mas ao próprio cognoscível” (BAKHTIN, 2003, p.394). Há, portanto, nesse objeto, encontros de palavras, encontros de vozes, onde o conhecimento só se realiza a partir da interação verbal de duas consciências entre o eu e o outro, em um movimento dialógico.

Essa relação dialógica entre os sujeitos é pontuada pelo filósofo russo, como sendo um processo de interlocução, pois “[...] Não existe a primeira nem a última palavra, e não há limites para o contexto dialógico [...] nem os sentidos do passado, isto é [*sic*] nascidos no diálogo dos séculos passados” (p. 410), podem ser estáveis, eles sempre estão em processo de renovação, pois a língua é viva.

Outro viés muito abordado e que traz grandes contribuições para as pesquisas em ciências humanas, é o conceito de excedente de visão, “[...] é o broto em que repousa a forma e de onde ela desabrocha como uma flor” (Idem, *Ibidem*), ou seja, é me colocar num lugar fora, uma posição exotópica. Esse movimento de distanciamento e de aproximações, possibilita ao pesquisador ter esse excedente de visão, captar o que não estava explícito aos seus olhos. Para Bakhtin esse movimento exotópico, envolve objetivação ética e estética, pois ao me colocar no lugar do outro, posso ver-me como outro, sem perder sua originalidade. De acordo com Campos (2013, p. 316), “[...] essa visão exotópica, polifônica e dialógica, evidentemente, ajuda-nos a

capturar de forma mais abrangente o caráter histórico e cultural da realidade pesquisada”, pois desmistifica o que o está posto, essa posição de fronteira, possibilita novos diálogos, novas compreensões.

Assim, é importante salientar que o entendimento está diretamente relacionado à avaliação, já que o indivíduo pesquisador busca entender, mediante suas experiências, e sua visão de mundo. Contudo, isso acontece na proporção em que o pesquisador é lançado a esse outro, sendo que tais posições não permanecem as mesmas, uma vez que se relacionam e se juntam a ação dos enunciados dos outros, trazendo sempre algo novo para o sujeito que busca compreender.

Portanto, o ponto de partida de uma pesquisa, é o próprio texto, pois, todo texto apresenta uma autoria, que revela não somente quem fala mas o lugar de onde se fala, as outras vozes ressaltadas ou silenciadas no enunciado. Consideramos assim, que esse foi o papel da pesquisa aqui realizada, mantendo viva a cadeia discursiva, gerando sempre novas perguntas, novos diálogos e possibilidade de compreensão do passado, presente e futuro.

4 CONCEPÇÕES DE PROCESSOS IDENTITÁRIOS QUE FUNDAMENTAM AS AÇÕES DECORRENTES DAS POLÍTICAS PÚBLICAS ÉTNICO-RACIAIS

Este capítulo apresenta a análise de concepções de processos identitários que fundamentam as ações decorrentes das políticas públicas para a implementação da política de educação étnico-racial para o Ensino Fundamental. Para isso, retoma programas implementados pelo MEC voltados para a formação política do educador do ensino fundamental, em especial, centraliza a análise nos materiais produzidos para inserir e discutir questões da educação étnico-racial na perspectiva da educação inclusiva no âmbito da implementação das políticas públicas nos Estados. Diante disso, ressaltamos que evidenciamos pontos de vista de nossa subjetividade, a qual nos permite perceber que os movimentos diaspóricos e híbridos promovem uma nova configuração identitária, não nos colocando, nesse sentido, necessariamente contra os autores aqui salientados, mas ponderando nosso posicionamento sobre as questões em torno do grupo negro em um movimento dialógico.

As descrições que se seguem têm por finalidade analisar a *Coleção Educação Para Todos* (volumes 02, 05, 06, 07), mostrando para o leitor diferentes concepções de identidade negra que fundamentam o material e destacar as demais que o material desconsidera, sendo este último paradigma foco de nosso estudo.

Como já dito no capítulo anterior, os critérios de escolha desse *corpus* se deram a partir da prerrogativa de que a discussão sobre a inclusão e diversidade passou a ser considerada núcleo principal dos temas da Conferência Nacional da Educação Básica, dedicando-se atenção de especialistas na área à promoção e manutenção da escolarização dos afro-brasileiros, como também aos temas correlatos ao antirracismo no Brasil, por meios de objetivos como o de planejar, orientar e acompanhar a configuração e implementação de políticas educacionais, visando as diversidades de grupos étnico-raciais.

Aqui versaremos uma descrição de que se tem discutido no âmbito da promoção e representação do negro, bem como nos colocaremos criticamente diante de situações temáticas divergentes e/ou problemáticas no âmbito das contribuições científicas aqui propostas. Para tanto, fizemos um recorte de artigos que interessam à nossa pesquisa baseado nos critérios de identificação das ações decorrentes para a implementação da política de educação étnico racial, como programas implementados pelo MEC voltados para a formação política e orientação do educador do ensino fundamental; produção de materiais para inserir e discutir questões da

educação étnico-racial na perspectiva da educação inclusiva no âmbito da implementação das políticas públicas nos Estados, sendo que tais discussões contemplem orientações para o trabalho no Ensino Básico.

4.1 *EDUCAÇÃO ANTI-RACISTA: CAMINHOS ABERTOS PELA LEI FEDERAL Nº 10.639/03*

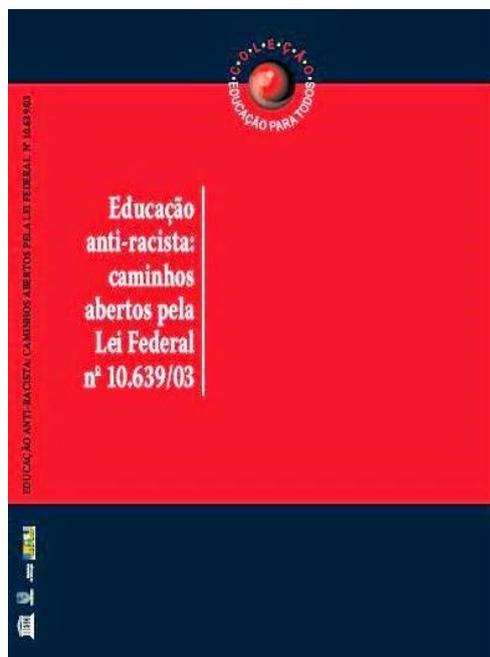


Foto 1 – Coleção Educação para todos, Volume 2

Fonte: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=658&Itemid=

Com a intenção de situar contextualmente a obra, a primeira informação é a de que o texto foi publicado em 2005, dois anos após a referida lei ser promulgada. Mediante parceria entre o Ministério da Educação e Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, os capítulos que compõem o texto contêm fatos e opiniões de autores estudiosos, educadores brasileiros da temática, cujos indicativos de pertença de suas falas estarão presentes no decorrer das descrições. Nesse segundo volume, estão contidos artigos que se referem à luta dos movimentos sociais negros no curso da história em relação à uma educação antirracista, bem como demonstrações de existência do racismo no ambiente escolar, além de concepções necessárias ao entendimento da problemática no Brasil. Além disso, a evidência de que nas instituições educativas ainda existe um poder das linguagens que reproduzem preconceitos

raciais, bem como vestígios muito presentes da ênfase na educação eurocêntrica, a ausência da pesquisa e análise da história do continente africano e da contribuição dos africanos em nosso território federativo. No texto é demonstrada, também, ausência da produção historiográfica por intelectuais africanos, como também da concepção de mundo africana.

4.1.1 PARTE 1: CONTEXTUALIZAÇÃO DA LEI Nº 10639/03

Na primeira parte, intitulada por “Contextualização da Lei nº 10.639/03”, o primeiro artigo, de Sales Augusto dos Santos, é nomeado de “A Lei 10.639/03 como fruto da luta antirracista do Movimento Negro”, traz a discussão da luta pela liberdade em tempos de escravidão fora somente a iniciativa das reivindicações por igualdade racial, uma vez que a alienação ideológica orientava e permanecia na sociedade brasileira pós-abolição.

A fim de contextualizar a contingência da lei, Sales Augusto dos Santos⁴ a considera como um fruto da luta antirracista do Movimento Negro a partir da prerrogativa de que a abolição da escravatura em nossa federação não isentou os afro-brasileiros da discriminação racial, do desrespeito, da exclusão social, e das consequências desta, tampouco da miséria. A discriminação racial se converteu em um dos determinantes social, econômico, político e cultural dos afrobrasileiros. Nesse sentido,

A luta pela liberdade fora apenas o primeiro passo para a obtenção da igualdade ou, se quiser, para a igualdade racial, pois o racismo não só permanecia como inércia ideológica, como também orientava fortemente a sociedade brasileira no pós-abolição. (SANTOS, 2005, p. 21)

Diante das problemáticas políticas, sociais, econômicas e históricas, a comunidade negra sentiu a necessidade de fomentar técnicas sociais com a finalidade de melhorar a sua posição social, obtendo mobilidade social verticalizada, com vistas a superar a condição de excluídos ou miseráveis.

Uma das estratégias sociais foi o reconhecimento da educação como fator preponderante de ascensão, valorizando-a como um “bem” que abre caminhos para a sociedade moderna. No

⁴ No volume 2 da Coleção Educação para Todos, intitulado *Educação Anti-racista: caminhos abertos para a Lei 10.639/03*, 2005.

entanto, a militância e intelectuais negros, através de experiências e estudos chegaram à conclusão de que “a escola ou a educação formal não foi e nem é a panaceia para os negros brasileiros. [...] descobriram que a escola também tem responsabilidade na perpetuação das desigualdades raciais (SANTOS, 2005, p. 22). No curso da História, o que se tem percebido é que a educação brasileira formal ainda sustenta o branqueamento cultural, desqualificando o continente africano e inferiorizando os negros erradicados em qualquer país do globo ao sobrepor sistemas educacionais eurocentristas, bem como estadunidenses.

Diante dessa realidade, os movimentos sociais negros, como também intelectuais militantes, incluíram em pautas reivindicativas temáticas referentes à luta dos negros no Brasil, à cultura negra brasileira, ao estudo da história do continente africano e de seus habitantes e à participação do negro na formação da sociedade da nação brasileira, no âmbito da educação.

Várias demandas foram incluídas nas agendas dos movimentos negros, intensificando as reivindicações na esfera educacional através da promoção de muitos encontros e fóruns de discussão, como o *I Congresso do negro Brasileiro*, em 1950, no qual foi recomendado o estímulo do estudo das heranças africanas no país, como também a viabilização do deslocamento das dificuldades dos brasileiros negros, bem como a formação de Institutos de Pesquisas para este fim, tanto os públicos quanto os privados. Nesse sentido, as reivindicações contemplavam temáticas como, educação, trabalho, cultura negra, racismo, mulher negra e política internacional, sendo que na educação as petições eram:

- Contra a discriminação racial e a vinculação de idéias racistas nas escolas.
 - Por melhores condições de acesso ao ensino à comunidade negra.
 - Reformulação dos currículos escolares visando à valorização do papel do negro na História do Brasil e a introdução de matérias como História da África e línguas africanas.
 - Pela participação dos negros na elaboração dos currículos em todos os níveis e órgãos escolares.
- (HASENBALG *apud* SANTOS, 2005, p. 24)

Além desse evento, em 1986, aconteceu em Brasília-DF, a Convenção Nacional do Negro pela Constituinte, cujos representantes das causas negras apresentaram aos dirigentes brasileiros e aos membros da Assembleia Nacional Constituinte de 1987, os seguintes requerimentos:

- O processo educacional respeitará todos os aspectos da cultura brasileira. É obrigatória a inclusão dos currículos escolares de I, II e III graus, do ensino da História e Negro no Brasil;

- Que seja alterada a redação do § 8º do artigo 153 da Constituição Federal, ficando com a seguinte redação: “A publicação de livros, jornais e periódicos não dependem de licença autoridade. Fica proibida a propaganda de guerra, de subversão da ordem ou de preconceitos de religião, de raça, de cor ou de classe, e as publicações e exteriorizações contrárias à moral e aos bons costumes”. (COVENÇÃO, 1986 *apud* SANTOS, 2005, p. 25)

Em Brasília, no ano de 1995, foi realizada a *Marcha Zumbi dos Palmares Contra o Racismo, Pela Cidadania e a Vida*, sendo considerada um dos mais importantes eventos da primeira metade da década de noventa, do século XX, no qual as lideranças dos movimentos negros denunciaram a discriminação racial, condenando o racismo contra os sujeitos de cor. Ademais, foi entregue ao, então, Presidente Fernando Henrique Cardoso o Programa de Superação do Racismo e da Desigualdade Racial, no qual as propostas anti-racistas em relação à educação, segundo constam na EXECUTIVA Nacional da Marcha Zumbi (1996 *apud* SANTOS, 2005, p. 25) eram:

- Implementação da Convocação Sobre Eliminação da Discriminação Racial no Ensino.
- Monitoramento dos livros didáticos, manuais escolares e programas educativos controlados pela União.
- Desenvolvimento de programas permanentes de treinamento de professores e educadores que os habilite a tratar adequadamente com a diversidade racial, identificar as práticas discriminatórias presentes na escola e o impacto destas na evasão e repetência das crianças negras.

A preocupação com a revisão de livros didáticos e, até mesmo a exclusão de publicações didáticas nos quais os negros eram representados de forma estereotipadas, racialmente inferiores e subservientes, foi efetivada em ações. Nesse sentido, e de acordo com as pressões anti-racistas, houve a necessidade de se reformular alguns estatutos governamentais, estaduais e municipais. Foram incluídas disciplinas sobre a História dos Negros no Brasil e a História do Continente Africano nos ensinos fundamental e médio viabilizados pela outorga cadencial de leis, como a *Constituição do Estado da Bahia*, promulgada em 05 de outubro de 1989; a *Lei Orgânica do Município de Belo Horizonte*, promulgada em 21 de março de 1990; a *Lei nº 6.889, de 5 de setembro de 1991*, do município de Porto Alegre, no Rio Grande do Sul; A *Lei nº 7.685, de 7 de janeiro de 1994*, em Belém, no Pará; a *Lei nº 2.221, de 30 de novembro de 1994* e a *Lei nº 2.251, de 31 de março de 1995*, em Aracaju, no estado de Sergipe; a *Lei nº 2.639, de 16 de março de 1998*, em Teresina, no Piauí, como também a *Lei nº 11.973, de 4 de janeiro de 1996*, em São Paulo, no estado de São Paulo, das quais a maioria outorgava reformulação curricular,

reconhecimento dos valores da formação étnica local, estudo das manifestações da história e das manifestações culturais das comunidades afro ali representadas, estudos contra a discriminação racial, entre outras coisas.

Na capital nacional, foi sancionada a Lei nº 1.187, de 13 de setembro de 1996, a qual dispõe a inserção do “estudo da raça negra” como parte integrante do conteúdo programático dos currículos do sistema de ensino estadual. Contudo, de acordo com as pesquisas de Santos (2005, p. 32),

Nenhum órgão do governo do Distrito Federal procurou implementá-la até a presente data [2004]. Ou seja, embora estabelecida a obrigatoriedade do “estudo da raça negra”, bem como a qualificação de professores (as) para ministrarem as disciplinas referentes a esse assunto, até a presente data não foram tomadas as devidas providências para que efetivamente se concretizasse o ensino de disciplinas que valorizem os aspectos sociais, culturais e políticos da participação do negro na formação do nosso país.

Embora tal descaso tenha ocorrido nos âmbitos do Distrito Federal, em 2003, o então Presidente da República do Brasil, ao dar continuidade e atenção às reivindicações, que ora se consubstancializavam sobremaneira, propõe a alteração da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, sancionando a Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, passando a vigorar com os acréscimos dos artigos:

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

§ 1ª - 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.

§ 2ª - 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.

Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como “Dia Nacional da Consciência Negra”. (Idem, *ibidem*)

A promulgação desta lei trouxe uma contribuição deveras significativa para as lutas do Movimento Negro, uma vez que é no processo da educação que o sujeito civil é conduzido a desenvolver, entre outras, a consciência altera através do convívio, respeito e reconhecimento do outro como igual, independente da raça, cor ou posição que ocupa na sociedade. Nessa perspectiva, essa lei além de estabelecer a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro-brasileira, outorga também que sejam revisados os currículos para atendê-la, qualificar os

profissionais do ensino e as instituições que os aperfeiçoam pedagogicamente, ficando a cargo do poder executivo sua implementação.

É evidente a quantidade substancial dos avanços alcançados no curso de toda resistência histórica, no entanto podemos notar lacunas que a Lei nº 10.639/03 ainda não deu conta de contemplar e desafios a serem alçados pela continuidade dos esforços de quem se dedica à questão, como por exemplo, nela não estão estabelecidas metas para sua implementação, uma vez que para isso as ações teriam de alcançar as várias instâncias educativas, reformulando os programas de ensino e/ou cursos de graduação, sobretudo os cursos de licenciatura, a fim de capacitar os futuros professores, como também aqueles que já encontram em exercício, a ministrarem o ensino sobre História e Cultura Afro-brasileira.

A maior gravidade pode ser notada na falta de esclarecimento do órgão responsável pela implementação e cobrança efetiva de tais inovações, deixando subentendido que a responsabilidade é do professor, o que não pode ocorrer, haja vista a debilidade com esse se vê frente ao problema, possivelmente pela falta de direcionamento adequado, provocando o engessamento dos avanços. A limitação colocada às áreas de Educação artística, Literatura e História brasileiras não contemplam o núcleo da problemática social enfrentada pelos negros no decorrer da História, “dado que as principais críticas às nossas relações raciais têm sido elaboradas principalmente no campo das ciências sociais e mais recentemente na área da educação” (SANTOS, 2005, p. 34), sendo que essas limitações podem inviabilizar a fixidez da lei.

O texto contempla a história do indivíduo negro considerando sua identidade a partir da história de lutas travadas para libertação de uma condição subjugada, menosprezada, explorada e esquecida no curso da história. Coaduna com nosso foco ao sinalizar a necessidade de se pressionar a execução da obrigatoriedade da lei, uma vez que esta apresenta falhas. No entanto, é preciso considerar a prerrogativa de que há uma diversidade de concepções de identidade negra no contexto brasileiro. A política para Educação das Relações Étnico-Raciais implementada ainda desconsidera essa diversidade e reafirma concepções identitárias que fazem com que os processos formativos na escola se distanciem do reconhecimento de uma identidade híbrida do negro brasileiro partícipe do fazer histórico da sociedade a qual pertence, pois “como nosso mundo pós-moderno, nós somos também ‘pós’ relativamente a qualquer concepção essencialista ou fixa de identidade” (HALL, 2006, p. 10). Nessa perspectiva, nossa pesquisa releva a importância do negro como ser social, imbuído na luta igualitária já lograda

por lei, mas que ainda necessita dizimar os ranços sustentados por noções estereotipadas e racistas no curso da História, para que essa lei, como disse Santos (2005, p. 35), “não se transforme em letra morta do nosso sistema jurídico”.

O segundo artigo do livro, intitulado “ Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão”, da pesquisadora Nilma Lino Gomes, cujas produções são notáveis na área, nos remete a discussões sobre as relações raciais no nosso estado federativo, destacando o fato de que o uso dos termos e conceitos ainda causam discordâncias entre autores/pesquisadores, intelectuais e militantes da área.

No decorrer da luta pela igualdade racial no Brasil e no mundo, alguns termos conceituais nortearam essas discussões, configurando-se em tomadas de consciência a partir da compreensão de como a sociedade interpretava e, ideologicamente, fomentava discursos que embasavam práticas separatistas e preconceituosas. Por tanto, faz-se necessário evidenciar como militantes e intelectuais definem esses termos, bem como estes são considerados na implementação da Lei 10.639/03. No texto, as discussões demonstram definições teóricas que ancoram as propostas eclodidas na lei. A autora começa pelo termo que, para nossa pesquisa, é o norte principal que rege nossas análises em torno da representação do negro: a identidade.

A fim de definir um termo tão complexo e de várias vertentes intelectuais, ao concordar com o posicionamento de Philip Gleason (1980), a autora coloca que embora haja inúmeras produções nesse sentido e apesar de todos os esforços empenhados, ainda não foi lograda uma resposta satisfatória para a questão envolta em o que é a identidade. Tal autor explicita que o uso responsável do verbete necessita de uma sensibilidade às complexidades imbricadas ao tema e maior atenção às necessidades de precisão e consistência em sua aplicabilidade. No entanto, a nefasta popularização do termo tem resultado em um efeito oposto, tornando-o paulatinamente mais difuso e tautológico, dando margem a um crescente uso mais relaxado e irresponsável do mesmo.

Quando a essa discussão são somados os adjetivos pessoal, social, étnica, negra, de gênero, juvenil, profissional, entre outros, torna-se uma complexidade de amplitude incalculável. Assim, na tentativa de definir o termo, a autora se utiliza das afirmações do antropólogo Kabengele Munanga (1994), o qual considera que

A identidade é uma realidade sempre presente em todas as sociedades humanas. Qualquer grupo humano, através do seu sistema axiológico sempre selecionou alguns aspectos pertinentes de sua cultura para definir-se em contraposição ao alheio. A definição de si (autodefinição) e a definição dos outros (identidade atribuída) têm

funções conhecidas: a defesa da unidade do grupo, a proteção do território contra inimigos externos, as manipulações ideológicas por interesses econômicos, políticos, psicológicos, etc.

Aqui, adotaremos uma postura crítico-reflexiva, a fim de dialogarmos com o conceito adotado pelos estudiosos que auxiliam a implementação da lei. Isso posto, para esta pesquisa, adotamos o termo identidade a partir dos postulados pós-colonialistas, discorridos no capítulo anterior, os quais apontam a relação do indivíduo e sociedade a que pertence como princípio identitário, uma vez que essa estreita relação potencializa o sujeito a se reconhecer e ser reconhecido a partir da reciprocidade da relação entre o seu *eu* e *seu mundo*.

A identidade se mostra, nesta pesquisa, como sentimento de pertença. O comum-*pertencer*, pode ser compreendido como aquilo que reciprocamente se pertence no seio tanto do pensar quanto do ser, isto é, o comum-*pertencer* se refere a homem e ser. Assim, o ser humano tão somente poderá ser definido identitariamente mediante as relações estabelecidas no decorrer da existência. Isto é, a identidade se dá por intermédio das relações sociais, pois

A noção de sujeito sociológico refletia a crescente complexidade do mundo moderno e a consciência de que este núcleo interior do sujeito não era autônomo e auto-suficiente, mas era formado na relação com “outras pessoas importantes para ele”, que mediavam para o sujeito os valores, sentidos e símbolos – a cultura – dos mundos que ele/ela habitava. De acordo com essa visão, [...] a identidade é formada na “interação” entre o eu e a sociedade. O sujeito ainda tem um núcleo ou essência interior que é o “eu real”, mas este é formado e modificado num diálogo contínuo com os mundos culturais “exteriores” e as identidades que esses mundos oferecem. (HALL, 2006, p. 11)

Já em relação à identidade negra brasileira, ou seja, afro-brasileira – o que denota pertença às matrizes africanas, mas que no curso da história sofreu outras influências, sejam diaspóricas ou híbridas, fragmentando as matrizes e adquirindo novos traços que reconfiguraram a identidade -, é praticamente inviável afirmar que a configuração desta seja proveniente das discussões sobre a identidade em uma compreensão mais ampla, mais complexa, já que tal configuração possui dimensões pessoais e sociais que não podem ser separadas, pois estão interligadas e se constituem nas relações sociais, mediante experiências de alteridade.

Os sujeitos pertencentes a uma sociedade constroem suas identidades no âmbito da cultura e da história em todos os níveis, seja de classe, gênero, sexual, entre outros. Tal diversidade identitária forma os indivíduos, na proporção que estes são questionados mediante

diferentes situações, instituições ou agrupamentos sociais. “Reconhecer-se numa identidade supõe, portanto, responder afirmativamente a uma interpelação e estabelecer um sentido de pertencimento a um grupo social de referência” (GOMES, 2005, p.40).

A autora remete-se a estudos antropológicos ao considerar a identidade como usufruto do plano discursivo, criando a noção de coletividade, no sentido de igualdade, cuja especificidade não logra efetividade no sistema de representações de um grupo social. Coloca, ainda, que a identidade não se prende ao nível cultural, envolve também os níveis históricos e sócio-políticos. No entanto, logo em seguida, nos é apresentada a ideia de que “a ênfase na identidade resulta, também, na diferença. [...] ela possui um *processo de elaboração e diminuição das diferenças internas do próprio grupo e dos vários grupos que formam*, naquele momento de reivindicação, um sujeito político[...]”. (GOMES, 2005, p. 41 – *grifos nossos*). Pela primeira vez é remetida a alusão de que existem diferenças internas no próprio grupo, o que nos leva a entender que a ideia de “identidades” negra é subjacente. Diante disso, podemos inferir aqui que, em termos sociais, as identidades negras se justificam na contemporaneidade, uma vez que essa justificativa se nega nos marcos hegemônicos que delimitam tais diferenças.

Ao configurar um conceito de identidade negra, esta é caracterizada a partir de um processo gradual, que segundo a autora,

[...] envolve inúmeras variáveis, causas e efeitos, desde as primeiras relações estabelecidas no grupo social mais íntimo, no qual os contatos pessoais se estabelecem permeados de sanções e afetividades e onde se elaboram os primeiros ensaios de uma futura visão de mundo[...].

A identidade negra é entendida, aqui, como uma construção social, histórica, cultural e plural. Implica a construção do olhar de um grupo étnico/racial ou de sujeitos que pertencem a um mesmo grupo étnico/racial, sobre si mesmos, a partir da relação com o outro. (GOMES, 2005, p.43).

Nessa perspectiva, a identidade negra é apresentada a partir da prerrogativa de, por assim dizer, influência sociais, históricas, culturais e plurais. Isso posto, faz-se necessário relevar o fato de que para que essa instância se substancialize é necessária a edificação da visão de grupo e/ou a tomada de consciência de si mesmos dos sujeitos que pertencem à esse mesmo grupo étnico/racial, mediante as relações. Podemos, então, nos referir a um grupo social na contemporaneidade, converge a esse pensamento a fragmentação identitária a partir dos estudos de Stuart Hall (2006), o qual nos auxilia a sustentar a existência da identidade hibridizada do negro contemporâneo também, cuja especificidade é olvidada pelos estudos da área.

A assertiva de olvido da identidade híbrida no texto pode ser notada ao Gomes se utilizar dos estudos de Munanga, a fim de fazer-se compreender sobre a construção da identidade negra no Brasil, considerando-a importante não somente na sua dimensão subjetiva e simbólica, mas, principalmente, na sua dimensão política, como uma

tomada de consciência de um segmento étnico-racial excluído da participação na sociedade, para a qual contribuiu economicamente, com trabalho gratuito como escravo, e também culturalmente, em todos os tempos na história do Brasil (MUNANGA,1994 apud GOMES, p.43).

Torna-se importante colocar em relevo a forma como o negro e/ou sua identidade é representada no excerto acima, cuja definição se sustenta em elementos sustentadores da subserviência negra no decorrer dos séculos, visivelmente excludente e discriminatória, sendo enfatizada a identidade de resgate das raízes, como também o sentido político da identidade negra no Brasil, aquele de luta sócio-política através dos tempos. À nossa pesquisa cabe situar a falta de evidência da existência da identidade negra, também relevante, em um processo histórico-social, o qual guarda, desde sua gênese, a mistura das raças nos períodos formativos civilizatórios, não existindo em qualquer nação moderna a ideia de raça pura, isto é, podemos considerar também, na atualidade, a existência de sujeitos híbridos, sem negar o processo e lutas históricas pelo reconhecimento social vividas pelos negros, uma vez que os processos de significação do subalterno são instigação à tradução social, produzindo algo mais além que não seja “apenas o corte ou lacuna do sujeito mas também a interseção de lugares e disciplinas sociais. Este hibridismo inaugura o projeto de pensamento político defrontando-o continuamente com o estratégico e o contingente” (BHABHA, 2013, p. 114).

Consideramos, aqui, a variedade dos povos de África, cujo termo se refere a uma variedade de tribos, culturas e línguas na engrenagem moderna, sendo o ponto de origem comum situado no tráfico de escravos. Os momentos de luta cultural são vivamente retrabalhados a partir dos movimentos de independência e pós-coloniais, em que são revisadas e reapropriadas as histórias imperiais.

A África hoje fornece recursos de sobrevivência, “histórias alternativas àquelas impostas pelo domínio colonial e as matérias-primas para retrabalhá-las de formas e padrões culturais distintos” (HALL, 2013, p. 45). Dá-se, então, a necessidade da compreensão de que a “África” hoje “é o significante, a metáfora, para aquela dimensão de nossa sociedade e história

que foi maciçamente suprimida, sistematicamente desonrada e incessantemente negada e isso, apesar de tudo que ocorreu, permanece assim” (HALL, 2013, p. 45,46).

Retomando as discussões sobre os termos temáticos hoje, o termo *raça* é considerado muito polêmico no que tange ao segmento negro a partir dos estudos das Ciências Sociais, suscitando inúmeras discussões, de um modo geral, sobretudo e na realidade dos cidadãos brasileiros.

Sobre essa discussão, Nilma Lino Gomes afirma que

O Movimento Negro e alguns sociólogos, quando usam o termo *raça*, não o fazem alicerçados na idéia de raças superiores e inferiores, como originalmente era usada no século XIX. Pelo contrário, usam-no com uma nova interpretação, que se baseia na dimensão social e política do referido termo. E, ainda, usam-no porque a discriminação racial e o racismo existentes na sociedade brasileira se dão não apenas devido aos aspectos culturais dos representantes de diversos grupos étnico-raciais, mas também devido à relação que se faz na nossa sociedade entre esses e os aspectos físicos observáveis na estética corporal dos pertencentes às mesmas. (GOMES, 2005, p. 45).

Em decorrência da maneira como a *raça* é veiculada em nossa sociedade, ativistas e intelectuais dos movimentos em favor do negro ainda utilizam esse termo para arrazoar e debater a realidade do negro no Brasil. A urgência do uso de novos termos é latente, no entanto esses militantes compreendem o uso de outros termos também necessitam ser acrescentados para falar do pertencimento racial do brasileiro como, por exemplo, o termo *etnia*. Assim, consideram que, no Brasil, substituir o termo *raça* por *etnia* não solucionará as problemáticas que envolvem o tema, pois na realidade, o racismo ainda existente. Em decorrência disso, ao discutir sobre o negro brasileiro, ainda é adotado o termo *raça*, *porém, com outro sentido e com outro significado*. Nessa perspectiva, a autora explica que

[...] os militantes e intelectuais que adotam o termo *raça* não o adotam no sentido biológico, pelo contrário, todos sabem e concordam com os atuais estudos da genética de que não existem raças humanas. Na realidade eles trabalham o termo *raça* atribuindo-lhe um significado político construído a partir da análise do tipo de racismo que existe no contexto brasileiro e considerando as dimensões histórica e cultural que este nos remete. Por isso, muitas vezes, alguns intelectuais, ao se referirem ao segmento negro utilizam o termo *étnico-racial*, demonstrando que estão considerando uma multiplicidade de dimensões e questões que envolvem a história, a cultura e a vida dos negros no Brasil. (GOMES, 2005, p. 47).

É importante salientar que outros pesquisadores verticalizam um pouco mais a questão, utilizando termo raça social, sobretudo os sociólogos. Tal termo pode ser esclarecido a partir dos estudos de um, também, sociólogo ao afirmar que

‘Raça’ é um conceito que não corresponde a nenhuma realidade natural. Trata-se, ao contrário, de um conceito que se denota tão-somente uma forma de classificação social, baseada numa atitude negativa frente a certos grupos sociais, e informada por uma noção específica de natureza, como algo endodeterminado. A realidade das raças limita-se, portanto, ao mundo social. Mas, por mais que nos repugne a empulhação que o conceito de ‘raça’ permite – ou seja, fazer passar por realidade natural preconceitos, interesses e valores sociais negativos e nefastos –, tal conceito tem uma realidade social plena, e o combate ao comportamento social que ele enseja é impossível de ser travado sem que se lhe reconheça a realidade social que só o ato de nomear permite (GUIMARÃES, 1999 apud GOMES, 2004, p.48 - grifo da autora).

Para nossa pesquisa, adotamos a vertente dos estudos de Homi K. Bhabha (2010) ao questionar os estudos sobre raça, afirmando que a raça é algo que se faz e desfaz, assim como compreendem os historiadores, sendo este um estudo de extrema relevância para aqueles que adotam o estudo da história da humanidade. Nesse intento, o autor discute que a questão da raça, que antes era essencial, se converte cada vez mais em algo sem importância, já que a história da humanidade é praticamente diferente da zoologia: “La raza no es todo, como lo es entre los roedores o los felinos, y no tenemos derecho a ir por el mundo señalando los cráneos de las personas y tomando a éstas del cuello para decirles: “Eres de nuestras sangre, nos perteneces!” (BHABHA, 2010, p. 31). Ademais, considera que quem constitui a nação não é a raça muito menos o solo, mas sim o homem que substancia ao que denominamos “povo”.

Já a etnia é pensada mediante a consideração de outro conceito que se refere ao “pertencimento ancestral e étnico/racial dos negros”, bem como outros grupos da sociedade brasileira. Coadunam com essa vertente os que pensam a etnia como um grupo que tem origem e interesses comuns, possuidores de um certo nível de coerência e solidariedade, sendo esse um uma agregação consciente de indivíduos coesos que se relacionam de forma próxima por vivências compartilhadas, ou ainda, um grupo social cuja identidade se define pela comunidade de língua, cultura, tradições, monumentos históricos e territórios (GOMES, 2005).

É possível perceber que no processo histórico-cultural, diferenças e semelhanças foram adotando significados distintos a partir da visão que se tinha da sociedade e os indivíduos que ela formava. Nesse sentido, em nosso país, a temática racial ganha uma amplitude mais relevante, pois se trata de processos complexos como a construção social, histórica, política e

cultural das diferenças, denominados, aqui, como *diversidade cultural*, estando a mesma presente em todas as formações sociais. Dessa forma, podemos considerar o fato de que a questão racial no Brasil está situada na amplitude espacial da diversidade cultural.

A partir dessas compreensões, é mister que se acrescente a essas discussões a noção de racismo, relevada por Nilma L. Gomes, ao dizer que tal noção está envolvida nas tensões entre diferentes destaques, concepções e práticas sociais, mostrando ser a questão extremamente complexa. Exige de nós um olhar acautelado e atento quando nos aproximamos da questão racial.

O racismo é, por um lado, um comportamento, uma ação resultante da aversão, por vezes, do ódio, em relação a pessoas que possuem um pertencimento racial observável por meio de sinais, tais como: cor da pele, tipo de cabelo, etc. Ele é por outro lado um conjunto de idéias e imagens referente aos grupos humanos que acreditam na existência de raças superiores e inferiores. O racismo também resulta da vontade de se impor uma verdade ou uma crença particular como única e verdadeira. (GOMES, 2005, p.49)

Como uma questão analisada por vários estudiosos, muitos deles, como Edson Borges, Carlos Alberto Medeiros e Jacques d'Adesky (2002), os quais discutem o racismo sob o prisma de ser ele uma conduta social que está presente na história da humanidade e que se manifesta de variadas formas, em diferentes conjunturas sociais. Segundo eles, o racismo se anuncia de duas formas interligadas: a individual e a institucional. Na forma individual o racismo mostrar-se através de ações discriminatórias empreendidas por sujeitos contra outros pares. A maneira institucional como o racismo se manifesta, ainda segundo os autores supracitados, implica práticas discriminatórias sistemáticas fomentadas pelo Estado ou como seu apoio indireto.

Outro conceito muito recorrente nos estudos sobre a temática é o etnocentrismo, sobre o qual Gomes (2005) salienta que é importante não confundir racismo com etnocentrismo. O etnocentrismo é um termo que assinala o sentimento de superioridade que uma cultura tem em relação a outras. Incide em requerer indevidamente como valores universais os valores próprios da sociedade e da cultura a que o indivíduo pertence. Ele parte de um reservado que se esforça em generalizar e deve, a todo custo, ser descoberto na cultura do outro. A autora retrata o etnocentrismo como fator que não sustenta arbitrariamente a vontade de aniquilação do outro, senão a de “evitá-lo ou até mesmo de transformá-lo ou convertê-lo, pois carrega em si a recusa da diferença e cultiva um sentimento de desconfiança em relação ao outro” (GOMES, 2005, p. 53).

Este foi claramente o problema das religiões na formação da nação brasileira, sobretudo no período da colonização. Fato polêmico e revoltante para as comunidades negras no Brasil, cujas arbitrariedades do etnocentrismo religioso deixaram marcas irreparáveis no âmbito das práticas religiosas negras, o que ainda causa polêmica, revolta e forte militância na valorização de tais religiões. Contudo, o fenômeno do etnocentrismo foi (e é) fato no decorrer da História, cujas relações intersticiais provocaram câmbios de traços identitários que perpassam por nossos dias, hibridizando, também, o aspecto religioso negro. Isso infere que o indivíduo negro, de acordo com as categorizações identitárias supracitadas, é capaz de “escolher” a que grupo religioso pertencer, não devendo ser-lhe furtado esse direito, mas sim respeitar a escolha do credo de cada indivíduo garantido constitucionalmente, o que quer dizer que se um negro resolve resgatar as crenças de suas raízes não deve ser “demonizado” por outras, tampouco aquele que resolver praticar quaisquer outras religiões não estará “traíndo” sua origem, uma vez que pertence ao mundo contemporâneo, hibridizado por essência.

Eis uma das grandes riquezas de uma das identidades negras não representada. E, por isso, defendemos que muitos negros precisam ter conhecimento das religiões africanas para, então fazer escolhas, pois isso foi algo que lhe foi negado nos processos civilizatórios colonialistas.

No mesmo grau de importância a noção de preconceito racial pode ser compreendida, segundo Nilma Lino Gomes (2005), como um julgamento negativo e prévio dos membros de um grupo racial de pertença, de uma etnia ou de uma religião ou de pessoas que ocupam outro papel social significativo. Esse julgamento prévio apresenta como característica principal a inflexibilidade, pois tende a ser mantido sem levar em conta os fatos que o contestem. Trata-se do conceito ou opinião formados antecipadamente, sem maior ponderação ou conhecimento dos fatos.

O prejuízo inclui a relação que leva em consideração os planos diferenciados de pertença hegemônica entre pessoas e grupos humanos. Ele abarca a concepção que o indivíduo tem de si mesmo e também do outro. A autora, baseando-se nas palavras de Zilá Bernd (1994) identifica o indivíduo preconceituoso como aquele que se fecha em uma determinada opinião, deixando de aceitar o outro lado dos atos. É, pois, uma posição dogmática e sectária que impede aos indivíduos a necessária e permanente abertura ao conhecimento mais aprofundado da questão, o que poderia levá-los à reavaliação de suas posições.

Da mesma forma, a ideia de discriminação racial traz significado semelhante ao de preconceito, no entanto envolve a segregação, sobretudo no âmbito social. Nesse sentido, Gomes (2005) afirma que a palavra discriminar significa “distinguir”, “diferençar”, “discernir”. A discriminação racial pode ser considerada como a prática do racismo e a efetivação do preconceito. Enquanto o racismo e o preconceito encontram-se no âmbito das doutrinas e dos julgamentos, das concepções de mundo e das crenças, a discriminação é a adoção de práticas que os efetivam.

Em um polo diferenciado das concepções trabalhadas nesse texto, a democracia racial surge como um fio de esperança na refacção das histórias e vivências negras. Diante disso, o mito da democracia racial pode ser compreendido, então, como um fluxo ideológico que anseia negar a desigualdade racial entre brancos e negros no Brasil como fruto do racismo, assegurando que existe entre estes dois grupos raciais uma situação de igualdade de oportunidade e de tratamento. A autora acrescenta que esse mito pretende, de um lado, negar a discriminação racial contra os negros no Brasil, e, de outro lado, perpetuar estereótipos, preconceitos e discriminações construídos sobre esse grupo racial. Se seguirmos a lógica desse mito, ou seja, de que todas as raças e/ou etnias existentes no Brasil estão em pé de igualdade étnico-racial e que tiveram as mesmas oportunidades desde o início da formação do Brasil, poderemos ser levados a pensar que as desiguais posições hierárquicas existentes entre elas se devem a uma incapacidade inerente aos grupos raciais que estão em desvantagem, como os negros e os indígenas. Dessa forma, o mito da democracia racial atua como um campo fértil para a perpetuação de estereótipos sobre os negros, negando o racismo no Brasil, mas, simultaneamente, robustecendo as discriminações e desigualdades raciais.

Enquanto discurso, Nilma Lino Gomes sugere que o mito da democracia racial elege alguns negros “bem sucedidos” para reforçar sua lógica perversa. Sendo assim, é muito comum ouvirmos no Brasil (ou até mesmo proferirmos nós mesmos) que aqui não existe racismo e desigualdade racial, pois caso contrário alguns negros(as) nunca teriam ascendido socialmente.

Precisamos, aqui, ponderar a arbitrariedade do mito da democracia racial, uma vez que a harmonia racial só ocorrerá se houver igualdade entre os grupos étnicos que compõem nosso país. A total harmonia parece soar utópico, no entanto faz-se necessário fomentar ao máximo as relações de igualdade para que haja convivência entre a diversidade, caso contrário a Lei 10.639/03 não teria razão de ser, resultando na sustentação de binarismos ou na disputa pela hegemonia e não pela igualdade. Em virtude disso, faz-se importante lembrar que “os discursos

críticos pós-colonialistas exigem formas de pensamento dialético que não recusem ou neguem a outridade (alteridade) que constitui o domínio simbólico das identificações psíquicas e sociais (BHABHA, 2013, p. 279).

Ao finalizar o texto, a autora retoma a luta contra o racismo a fim de construir uma nação que, de fato, apresente oportunidades dignas e igualitárias para toda a sociedade, sobretudo aos grupos sociais étnico-raciais de histórico comprovado de discriminação e exclusão, confirmando a apresentação identitárias de luta e de exclusão.

A preocupação eclodida por nosso estudo é a de como construir esse país que crie e apresente condições dignas. O que necessita ser feito para que essas oportunidades surjam, se a própria contribuição e efetividade de uma lei e suas ações são questionadas pelos sujeitos da administração federativa que insistem em menosprezá-la desobrigando-a? Essas são reflexões agonizantes.

4.1.2 PARTE II: POR UMA EDUCAÇÃO ANTI-RACISTA

A parte 2 desta obra reúne textos que retratam a busca por uma educação anti-racista, logo a nós interessa tal estudo haja vista a verificação da ocorrência da temática na prática escolar. Assim, o primeiro artigo da seção retrata os temas da discriminação racial e do pluralismo, sendo este foco de nossa pesquisa, enquanto aquele, embora não seja núcleo de nossos estudos, é parte inerente da trajetória do indivíduo negro na sociedade. Sob a autoria de Eliane Cavalleiro, o artigo intitula-se “Discriminação racial e pluralismo nas escolas públicas de São Paulo”, cujos objetivos perpassam pela “caracterização e a análise das principais formas de racismo, discriminação racial e pluralismo cultural presentes nas práticas educativas e na vida cotidiana de algumas escolas da região urbana do município de São Paulo” (CAVALHEIRO, 2005, p. 65).

O texto começa por revelar os três vetores que caracterizam as principais formas de racismo, discriminação racial e pluralismo, dos quais a pertinência, a convivência e a inclusão. A sequência apresenta o universo em que a pesquisa foi realizada, cujos critérios atendem à posição geográfica das regiões Leste, Sul e Centro-Oeste da referida cidade, o que analisamos ser uma estratégia coerente em decorrência da diversidade de classes sociais e econômicas.

Os aspectos gerais sobre o racismo no Brasil são apresentados a partir da III Conferência Mundial contra o Racismo, documento já discutido nesse trabalho, e coloca que a participação da nação brasileira no evento demonstra uma tendência dos governos em aderir às normas propostas pelo tratado internacional. Contudo, é colocado a ideia de que “ em nível de políticas públicas de Estado, é a contumaz [*sic*] violação dessa legislação internacional” (CAVALLEIRO, 2005, p. 67). Ratificamos essa colocação como um problema potencial do Brasil, inclusive a recorrência em relação a resistência na efetivação das ações propostas na lei é evidente.

A autora pontua que a explicação de uma grande parte das desigualdades presentes na escola, em relação à renda, educação, saúde, moradia, trabalho, lazer, violência, entre outros, está na cor. Mediante essa observação, as diferenças em relação às raças são passíveis de serem percebidas nos indicadores sociais que se referem a inúmeros vetores. Fica, assim, sinalizado a nefasta estagnação dos indivíduos negros em decorrência da ínfima participação no desenvolvimento nacional como também no crescimento socioeconômico, sendo real a dificuldade de ascensão desses indivíduos:

No tocante à economia, pode-se verificar que a população negra desfruta pequena participação nos resultados do desenvolvimento alcançado pelo país e não apresenta condições semelhantes de crescimento socioeconômico pelo qual passam as populações branca e amarela. *A ascensão social é praticamente impossível para a grande maioria de negros e negras*, que, em geral, são oriundos de famílias pauperizadas em função do racismo. (Idem, *ibidem* - *grifos nossos*).

A evidência da informação e sua difusão no material, em uma primeira leitura, praticamente situa os indivíduos negros em uma posição estagnada, haja vista a expressão “praticamente impossível” utilizada de forma que se existe uma porcentagem de ascensão, ela não é relevada. Isto é, o sujeito negro se projeta no âmago dessa informação e a reação poderá ser tendenciosa à conformação. Diante disso, retomamos o princípio de que não há enunciado neutro (BAKHTIN, 2014), uma vez que no momento da interação autor-enunciado-leitor, tal enunciado produzirá efeitos cognitivos positivos ou negativos, os quais serão definidos através dos elementos discursivos que o compõe.

Ao descrever a relação entre a escola brasileira e os negros, é-nos apresenta a ideia de que tanto a presença quanto a participação são desiguais. No decorrer do texto são retomados os direitos dos cidadãos a educação, sendo direito constitucionalizado, dando ênfase ao direito de igualdade e padrão de qualidade no processo de ensino. Apesar dos aparatos legais, o sistema

educacional brasileiro ainda reproduz práticas racistas, preconceituosas e discriminatórias, assim como as demais instituições sociais, sendo uma prerrogativa para um ambiente escolar nocivo ao desenvolvimento cognitivo e emocional dos infantes, sobretudo as da população negra.

A reprodução e disseminação de ideologias que menosprezam o grupo negro, o sistema educacional acaba por projetar o impedimento da permanência e sucesso escolar desses indivíduos. Nessa perspectiva, as desigualdades são evidenciadas através dos índices de escolaridade desagregados por raça através dos fatores: a) desvantagens originadas da pobreza; b) baixa qualidade das oportunidades educacionais oferecidas às crianças negras; c) material didático e relações interpessoais hostis e limitadores de aprendizagem; d) o tratamento displicente do racismo nas escolas; e) práticas discriminatórias que condicionam a percepção negativa das possibilidades intelectuais de negros(as). Assim, a desqualificação do negro se dá através de valores negativos como a inadequação, impedindo-os de ocupar postos de trabalho mais elevados.

A autora considera que “as desigualdades estampadas nesse conjunto de estudos e pesquisas assinalam a ineficácia das medidas adotadas pelo Estado brasileiro no tocante à educação” (CAVALLEIRO, 2005, p. 70), já que a partir dos dados coletados entre os profissionais das três escolas pesquisadas, as crianças e a relação entre ambos evidenciou-se uma dicotomia entre os discursos dos professores, logrados a partir de entrevistas, e os dados coletados em questionários, como por exemplo, a não-crença na possibilidade de as crianças já terem absorvido ideias hierárquicas e racistas e ocorrências de violência verbal. Ficou demonstrado a tendência à minoração da problemática por parte dos profissionais, sendo que “não há o reconhecimento dos prejuízos que tais acontecimentos podem provocar na criança que é vítima de discriminação” (idem, p. 74).

Diante de tais ocorrências, forja-se o discurso de que o racismo pré-existe ao ambiente escolar, ainda que este seja presentificado hodiernamente nas relações dos infantes, as quais são refletidas pelas relações familiares. Então, existindo a dificuldade em se perceber o conflito racial no ambiente escolar, os problemas se dilatam impedindo atividades e ações que trabalhem a diversidade racial e o combate ao racismo.

As dificuldades em se trabalhar a temática racial, segundo autora, se dão ao a inserção desse debate não ser considerado importante pelas práticas balizadoras do sistema de ensino,

como por exemplo a estruturação do currículo escolar, a seleção do material didático, sendo os profissionais furtados das condições de trabalhar no sentido a modificar o cenário tão solidificado.

Nessa perspectiva, a pesquisa evidencia que ocorrências preponderantes no tangente às relações interpessoais entre crianças no cotidiano escolar as fazem, diante da necessidade, caracterizam “a cor da pele e/ou o pertencimento racial próprio ou de outra criança, optam pela classificação ‘ moreno’[...]. É possível encontrar crianças negras que se definem dentro de um amplo espectro de cor” (CAVALLEIRO, 2005, p. 84), como por exemplo, morena clara, morena escura, sendo que as brancas se caracterizam com maior coerência. A informação extraída é a de um descontentamento em relação ao pertencimento da raça negra pelas crianças, uma vez que “ as relações entre as crianças, na compreensão delas e dos adultos que as educam, não se pautam pelo pertencimento racial, mas se justificam em função do pertencimento social associado ao desempenho escolar” (Idem, p. 91).

Já em relação a como os pais percebem as relações raciais, a autora afirma que as famílias buscam mostrar a não-existência da prática racista no âmbito familiar, principalmente as famílias brancas. Já em uma família negra foram encontradas ocorrências que descrevem a existência de conflitos raciais entre os filhos, mas o diálogo proporcionado pela mãe trabalha a problemática entre os irmãos.

A inferência autoral é a de que

Apesar de a maioria dos pais apresentarem discurso e prática, no que diz respeito a questões de pertencimento racial, baseados em afirmações sustentadas pelo mito da democracia racial, existem famílias negras e brancas que reconhecem que a discriminação racial tem um caráter de retrocesso em nossa sociedade e, assim, buscam educar seus filhos para uma convivência social mais respeitosa, chegando até mesmo ao reconhecimento da necessidade de políticas públicas adequadas para tal questão[...].

Em todo caso, é comum a todas as famílias o desejo, ainda que no plano do discurso, de não verem suas crianças praticando discriminação em suas relações sociais. As pessoas negras, além disso, expressam não desejar ter suas crianças vivendo situações constrangedoras nas relações com crianças e adultos. (CAVALLEIRO, 2005, p. 96).

As considerações do estudo, alçadas através da micro-etnografia, apresentam a existência de uma identidade subjugada no ambiente escolar ao confirmar uma estrutura racista presentificada por situações reais de preconceito e discriminação racial, nas quais a cor da pele direciona a qualidade das relações pessoais estabelecidas nesse ambiente, sendo essa percepção

não evidenciada explicitamente na fala dos entrevistados, mas através da análise do discurso, a qual evidenciou uma frágil percepção da diversidade inerente à sociedade brasileira e, por isso, no ambiente escolar. Em relação à isso, inferimos que a noção da convivência natural e igualitária entre os indivíduos na atualidade precisa ser relevada, pois esta ocorre efetivamente nos interstícios, e isso não há como negar. Consequentemente, as vivências também resultarão nesse amálgama cambial identitário, uma vez que “todo ato cultural vive por essência sobre fronteiras: nisso está sua seriedade e importância; abstraído da fronteira, ele perde terreno, torna-se vazio, pretencioso, degenera e morre” (BAKHTIN, 2014, p. 29).

Evidenciou-se, também a “frágil percepção sobre as consequências e os efeitos do racismo para os alunos que vivem cotidianamente a discriminação racial”, bem como a postura dos profissionais da educação em sentir “a necessidade de um tratamento igualitário para as crianças, indiferentemente do pertencimento racial” (Idem, p. 97), reconhecendo, também, a valorização do pertencimento racial branco, disseminado e reconhecido por veículos de referências culturais e históricas da Europa.

As conclusões do trabalho apontam para quatro fatores: 1) a existência de racismo é negada; 2) não são reconhecidos os efeitos prejudiciais do racismo para os negros; 3) não são reconhecidos os aspectos negativos do racismo também para as pessoas brancas; 4) não se buscam estratégias para a participação positiva da criança negra, mesmo quando se reconhece a existência da discriminação no cotidiano escolar (CAVALLEIRO, 2005). Por fim, a autora afirma que as relações raciais estão baseadas no mito da democracia racial, sendo que os profissionais reconhecem a existência da discriminação e preconceito racial, mas não mostram interesse em elaborar maneiras de combater essas ocorrências no dia a dia da escola.

Eliane Cavalleiro tece críticas às evidências da identidade subjugada presente na escola, contudo ao sinalizar as problemáticas vivenciadas no ensino afirma que “inexistem ações para que as discriminações sejam percebidas, desveladas, denunciadas” (CAVALLEIRO, 2005, p. 99), conjectura possíveis soluções para o conflito através das ações federais, mediante nova formatação dos livros didáticos, formação de professores, entre outras, mas coloca o abismo que existe entre políticas e práticas.

Diante disso, inferimos que faz-se necessário que pesquisas científicas, bem como estudos dos movimentos e toda classe imbuída nessas questões sinalizem práticas efetivas de valorização e promoção dos indivíduos pertencentes ao grupo negro de forma que estes

realmente se sintam representados e assumam a superação da identidade social subjugada, exercendo cidadania como sujeito ativo no meio social, cujas potencialidades conquistadas no seio da luta por liberdade e igualdade não o intimide diante de grupos que se pensam hegemônicos, uma vez que recorrentemente as evidências de concepções identitárias negras baseadas na subjugação, esquecimento, marginalização, entre outras, ratifica a ideia de que

Cada vez mais, o tema da diferença cultural emerge em momentos de crise social, e as questões de identidade que ele traz à tona são agonísticas; a identidade é reivindicada a partir de uma posição de marginalidade ou em uma tentativa de ganhar o centro: em ambos os sentidos, ex-cêntrica. (BHABHA, 2013, 284).

O segundo artigo da Parte 2 dessa obra segue na mesma perspectiva, cujo foco é a verificação da temática na prática escolar. No entanto, Francisca Maria do Nascimento Sousa pauta seu estudo na questão da linguagem como veículo de reprodução do preconceito, intitulado o texto como “Linguagens escolares e reprodução do preconceito”. Para tanto, busca discutir no texto as diversas significações que as distintas modalidades da linguagem possuem, sob as quais as instituições educativas concretizam a ação de educar, como também a influência que possuem no processo de construção da autoestima de crianças aprendizes pertencentes ao grupo negro.

A ideia de linguagem como instrumento de significação é adotada pela autora, conceituando-a pela perspectiva do “discurso-ação”, considerando que a utilização da linguagem “leva a um agir; induz a um tipo de ação no mundo, tornando-se, portanto, um instrumento importante no processo de elaboração dos conceitos, pré-conceitos, valores e estereótipos acerca das pessoas, dos grupos sociais e do mundo” (SOUSA, 2005, p. 106). A partir dessa categorização, a linguagem é considerada no trabalho como um dos principais instrumentos de transmissão de ideologias.

Para a autora, as definições de verbetes da língua, por meio de dicionários e/ou enciclopédias, também são simbólicas, isto é, se baseiam em vivências culturais de determinadas sociedades, revelando significados populares ou eruditos dos termos, não necessariamente ideológicos, mas o uso de tais termos são ressignificados na ação da palavra.

As expressões estigmatizantes se convertem em ideológicas quando são relacionadas a pessoas ou grupos qualificando-os negativamente ou positivamente nos seguimentos sociais, como por exemplo, a associação da pessoa negra a coisas negativas. A polaridade relacional

entre branco/negro, rico/pobre, mal/bom, entre outros, levam a diante a ratificação das representações sociais pejorativas em relação a conceitos e concepções que se referem aos negros, ocorrendo nas falas populares, nas expressões da grande imprensa e, até mesmo, por educadores.

Sendo o sujeito negro identificado de forma tão pejorativa e negativa, o impedimento da identificação deste em um grupo percebido por ele como subjugado, menor, desqualificado ao pertencimento social. Através dessas percepções, aparentemente absurdas, mas reais,

É que militantes, pesquisadoras e pesquisadores da questão racial têm trabalhado com vistas a destituir o termo negro dessas acepções pejorativas e preconceituosas, por entenderem-no como essencial para o resgate da história, da auto-estima e da cidadania do povo negro brasileiro. (SOUSA, 2005, p. 107)

Sabemos que esse é um trabalho árduo e pesadoso, já que os termos pejorativos estão entranhados em nossa cultura desde a formação, e muda-los requer uma tomada de consciência para além de meras folclorizações da figura negra, mas sim a consideração de que termos linguísticos podem conotar significações contextualizadas por sentimentos velados, que só podem ser exprimidos mediante figurações verbalizadas e perpassadas, na maioria das vezes, como chistes.

Francisca Sousa concorda com Eliane Cavalleiro ao destacar que os problemas mais relevantes sobre a questão da discriminação racial, presentificados na escola, não são considerados. A autora salienta, ainda, que é preciso fazer conhecer que a realidade ainda desfavorável ao estudante negro não se coloca arbitrariamente, não podendo a escola ser entendida apenas como local de reprodução de ideias hegemônicas, afirmação que podemos aludir ao pensamento pós-colonialista sobre o estereótipo do sujeito negro “também pode ser visto como aquela forma particular, ‘fixada’, do sujeito colonial que *facilita* as relações coloniais e estabelece uma forma discursiva de oposição racial e cultural em termos da qual é exercido o poder colonial” (BHABHA, 2013, p. 135).

Embora essa afirmativa aconteça no texto, Francisca Sousa, ao apresentar os pontos que foram objeto de estudo na pesquisa, discute a existência de uma identidade negra subjugada na escola, ao usar e definir “linguagens escolares subjacentes” e “ interação, preconceito e ambiguidade na sala de aula”:

destacaremos, aqui, dois pontos que foram objeto de estudo na nossa pesquisa:

1 – O que chamamos de *linguagens escolares subjacentes*

2 – E o que definimos como *interação, preconceito e ambigüidade na sala de aula.*

1 – Definimos como *linguagens escolares subjacentes* aquelas formas de comunicação aparentemente ingênuas e isentas de ideologias, mas que estão, de fato, impregnadas de preconceitos. Assim, podemos destacar os cartazes, painéis, peças de teatro, músicas, desfile de beleza, brinquedos e brincadeiras; como também as atividades desenvolvidas nos diferentes momentos festivos, uma vez que geralmente colocam os(as) negros(as) em situação desfavorável. Isto costuma concretizar-se:

a) *Não dando visibilidade ao grupo negro*, ou seja, excluindo-o da decoração escolar, das ilustrações dos livros, dos referências de construção da história, das ciências e das artes e etc.

Neste cenário, os brancos passam a ser os “donos” da história, do conhecimento e do saber da humanidade. Delegando a outros povos, especialmente aos negros, um papel secundarizado e socialmente desvalorizado como, por exemplo, o de mão de obra meramente braçal.

Há ainda uma espécie de pacto de convivência, afinal, ser reconhecido ou reconhecer alguém como negro soa, muitas vezes, como coisa negativa ou insulto, por ser associado à condição inferior. Ao passo que terminologias consideradas mais amenas como moreno, pardo, bronzeado ou algo semelhante conferem, no imaginário social, uma posição mais aceitável para o sujeito.

b) *Dando aos negros visibilidade negativa, inferiorizante.* Isto é, colocando-os em posição subserviente e/ou degradante.

Apesar da considerável melhoria na qualidade dos livros didáticos obtida nos últimos anos, especialmente aqueles indicados pelo PNLD4, ainda nos deparamos com “erros” grosseiros, tanto no que tange às expressões discriminatórias, quanto no que se refere às ilustrações, principalmente, nos chamados livros paradidáticos, ou de literatura infantil e juvenil. Estes não têm demonstrado o mesmo avanço. Assim, *quase não se encontram paradidáticos com famílias negras ou personagens negros como protagonistas.* (SOUSA, 2005, p.109 – *grifos nossos*)

Essa discussão, sobretudo a ratificação da existência dessa identidade subjugada na escola, verificada mediante manifestações da linguagem, demonstra que o problema aqui desenhado poder-se-ia converter em estudo proposições positivas para valorização e promoção do indivíduo negro concomitantes às descrições das ocorrências problemáticas, basicamente em um “como vem sendo” e “como deveria ser” intercalados.

Aliada a essa visão, a afirmação quanto ao fato de que *quase não se encontram paradidáticos com famílias negras ou personagens negros como protagonistas*, já que na tentativa de reparar o problema, os manuais didáticos e/ou livros de literatura infantil e juvenil propõe a participação do sujeito negro como protagonistas em histórias folclorizadas oriundas das religiões de matrizes africanas, promovendo apenas o conhecimento de um dos diversos vieses da referida cultura, o que pode não caracterizar promoção. Não que isso não deva acontecer, pelo contrário, é de suma importância esse trabalho, no entanto faz-se necessário representar o negro contemporâneo híbrido como protagonista também, até mesmo de seu próprio fazer histórico, nas variadas formas como ele se apresenta nos seguimentos sociais do

século XXI, engajado nos acontecimentos sociais, políticos, históricos e culturais como qualquer outro indivíduo social, uma vez que

[...] as condições em que o espaço e o tempo do homem e da sua vida se tornam esteticamente significativos [...] ganha significação estética a diretriz semântica da personagem na existência, a posição interior que ele ocupa no acontecimento único e singular da existência, sua posição axiológica nele; [...] a escolha de certos elementos de sentido no acontecimento determina também a escolha dos respectivos elementos do acabamento que lhes são transgredientes, o que se expressa na diversidade das formas do todo semântico da personagem. (BAKHTIN, 2003, p. 127).

Isso nos remete à noção de que a forma como o negro é representado na arte literária ou em quaisquer que sejam as produções de sentido, produzirá um reflexo no ser negro. Alinhado a essa perspectiva, essa representação demanda estar associada a elementos do espaço das relações sociais, políticas, históricas e culturais emanados de uma realidade em um movimento de sistematização concreta do fenômeno cultural, a fim de que na produção da verossimilhança narrativa, o negro híbrido contemporâneo também se veja representado.

Mais adiante, a autora exorta aos educadores que não passem despercebidos pela falta de representação do indivíduo negro nos materiais didáticos, com a finalidade que estes sejam trabalhados como referenciais que contemplem a diversidade humana, bem como o respeito à pluralidade étnico-racial, o que entendemos como uma proposta de reparação.

Mais uma vez é trazido à baila o fato de o racismo ser velado, e por isso ser tão presente no cotidiano escolar quanto se acontecesse livremente na vida de alunos negros, haja vista que suas ocorrências são diversas na cultura de nosso estado federativo, na qual “privilegiam-se brancos, reconhece-se este biótipo como aquele que representa a beleza estética e intelectual da raça humana e ainda acha-se normal que este segmento da população detenha o poder político, econômico, cultural e religioso” (SOUSA, 2005, p. 110).

Nesse contexto, é trazida a proposta de promoção da dignidade cidadã racial ao ser salientado que em todo país lideranças e estudiosos da questão negra têm se beneficiado com a curiosidade social pela política de cotas, e vem trazendo para o âmago das discussões não só essa política, como também as questões que envolvem a inclusão econômica e social do grupo negro.

No segundo momento, o outro objeto de estudo do texto é esclarecido a partir das discussões sobre as linguagens escolares, definidas como *interação, preconceito e ambiguidade*

na sala de aula, atentando para as interrelações entre alunos negros e não-negros e entre alunos negros e docentes na convivência em sala de aula.

Através da análise dos discursos coletados, a autora afirma que

[...] pelas falas da professora e do aluno que as atitudes racistas que se dão no interior da sala de aula muitas vezes não são levadas a sério. São provocações, piadinhas e apelidos — geralmente “amenizados” por sorrisos — e que terminam sendo vistos como “brincadeiras” e não como afronta e desrespeito que precisam ser considerados.

Nesse sentido, a sala de aula e a escola como um todo tem se caracterizado como um espaço de conflito no qual as crianças e adolescentes, negras e negros, sentem dificuldade de consolidar, positivamente, sua identidade e sua autoestima. Isto dá-se, principalmente, pela costumeira vinculação do negro com situações ou coisas pejorativas, através de apelidos e comparações grosseiras e desagradáveis. (SOUSA, 2005, p. 112)

A crítica autoral pode ser percebida ao demonstrar não ser mais compreensível que tais ocorrências ainda sejam amenizadas ou tratadas com eufemismos por parte dos profissionais, sobretudo quando os discursos minimizadores consideram as ocorrências como “brincadeiras” ou “desabafos” no momento do conflito.

Na sequência, o diálogo com os outros autores da coletânea é latente, ao ser discutido o que vem a ser identidade e autoestima, sendo aquela apresentada tanto como “relação com a individualidade do sujeito, quanto com o segmento social ao qual esse sujeito pertence” (Idem, p. 113). Nessa perspectiva, chamamos a atenção à concordância categórica paradigmática de nosso trabalho com a afirmativa de que a impossibilidade da existência de um indivíduo isolado, “a parte”, “puro” é real. Assim se considera o indivíduo como ser social, imbuído em contextos relacionais diversos, nos quais influencia e é influenciado, contestando veementemente a ideia do “100% negro” ou que o indivíduo negro ao resgatar suas raízes “deverá” acreditar na ilusão de uma raça pura.

Nesse sentido, Francisca Sousa se utiliza do pensamento de Cunha Jr. (1995) a fim de apresentar a concepção de identidade como algo inacabado, ao conjecturar a assertiva de que “a construção da identidade dá-se numa relação entre o eu e o outro, o geral e o particular. Sendo que este permanente contato com os outros caracteriza a identidade como algo inacabado, pois acha em contínua relação dialética com a sociedade” (SOUSA, 2005, p. 114). Diante dessa apropriação a autora, então, lança a prerrogativa de que a identidade é inacabada, pois é inerente a um movimento cambiante no âmbito social, sendo assim, no processo de desenvolvimento infantil, ao interiorizar atitudes e papéis, a linguagem exerce força condutora

nesse processo, haja vista que esta é instrumento de socialização, e veículo de transmissão de conhecimento.

A consideração do papel da linguagem no processo de formação do infante traz à tona o impacto que esta terá na construção da autoestima da criança negra, uma vez que

Considerando que os instrumentos legitimadores utilizados pela escola, pela família e outras instituições sociais importantes, como a mídia, tendem a desqualificar os atributos do segmento étnico-racial negro, é que compreendemos que os alunos constituintes desse grupo desenvolvem, muitas vezes, uma auto-estima acentuadamente baixa, por não encontrarem, nesse contexto, referenciais negros socialmente valorizados. (SOUSA, 2005, p. 114)

A consideração da configuração da identidade mediante o processo de interação social, pelo discernimento individual e coletivo, como também por meio da estrutura das relações sociais oferecida aos sujeitos, é que se pode cambiá-la ou dar continuidade à mesma. Aqui encontramos um ponto de convergência sumária com nosso viés investigativo, já que consideramos que a identidade negra sofreu modificações nas interações sociais no curso do tempo, sobretudo pelas tomadas de consciência e engajamento nas estruturas sociais diversas, fragmentando-se e sendo reconstruída concomitante às novas relações, enquanto subgrupos mantiveram-se conservados.

Desse modo, Francisca Sousa coloca que o aperfeiçoamento e a ampliação dos instrumentos dispostos na atualidade auxiliarão na reconstrução da história da população negra brasileira a partir de parâmetros mais positivos. Nesse interim, colocamos que a representação e disseminação da existência da identidade híbrida poderá ser de grande auxílio nesse processo.

Em se tratando de autoestima, o texto remete ao “conceito valorativo que o indivíduo faz de si mesmo ou de seu grupo em comparação com os conceitos e valores atribuídos aos outros grupos com os quais convive e atua socialmente” (SOUSA, 2005, p. 115). Em termos de esclarecimentos, tratamos como autoestima a construção realizada pelo sujeito mediante a apreensão de concepções sociais que predominam sobre ele mesmo e ao grupo ao qual pertence. Entendida como representação social, reside em estar reconstruindo e reelaborando constantemente conceitos e ideologias.

A partir de então, é retomada a discussão sob o prisma da estereotipação da raça negra, haja vista que a representação sob o ponto de vista do estigma, ao depreciar um grupo, conseqüentemente valoriza-se o outro. A autora salienta três tipos de estigma: 1) o de

deformações físicas; 2) os de culpa ou caráter individual; 3) os de raça, nação ou religião (CAVALLEIRO, 1998 apud SOUSA, 2005), sendo o último fator de transmissão através das instituições familiares.

A noção da autoestima do indivíduo reflete-se sobre a consciência de sua identidade, por isso a identidade converte-se em fator passível de reelaboração e reestruturação diante de novas condições oferecidas. O papel da escola, nesse processo afirmativo, torna-se preponderante, propondo “ a promoção de debates, seminários, atividades culturais e ciclos de estudo sobre pluralidade e diversidade, dentre elas a racial, já se tornam mais frequentes em muitas escolas” (SOUSA, 2005, p. 118), registrando conquistas obtidas, já que são as constatações da resistência por séculos.

Essa, sim, é a relevância que deve ser dada à temática. Ainda que o texto aponte para a reafirmação, reelaboração identitárias, a ênfase ainda dada é sobre uma identidade estereotipada, cujas negatividades não auxiliam a construção de uma autoestima reconhecadora do papel social do indivíduo negro, sendo esse nas conquistas de seus direitos de igualdade e/ou liberdade, ou na engrenagem social na qual está inserido.

O artigo seguinte remete-se à temática étnico-racial constantemente considerada mediante amálgama conceitual, cuja confusão se dá ao a “cultura africana” ser entendida como “religiosidade africana”, sendo esta apenas uma das diversas práticas da vasta dimensão cultural desse segmento, cujas simbologias geram produtos culturais, também confundidos como cultura em si. Como já dissemos, não é a religiosidade que determina o pertencimento cultural, sobretudo pelo processo intersticial das culturas no mundo moderno.

O texto de autoria de Nelson Fernando Inocêncio da Silva, apresenta o que chamamos de identidade de raiz, ao retratar o estranhamento das tradições culturais de matrizes africanas na escola, intitulado-o “Africanidade e religiosidade: uma possibilidade de abordagem sobre as sagradas matrizes africanas na escola”. O autor começa por se referir à democratização do conhecimento nas instituições escolares como um fator que ainda precisa ser refletido, já que os logros ainda foram modestos em relação às temáticas da diversidade cultural, à ética, sexualidade, saúde e meio ambiente, sendo propostas alterações relevantes pelo reconhecimento das distintas formas de aquisição do conhecimento pelos documentos federais. No entanto, a proposição autoral é a de que ainda existe um “sentimento ruim produzido acerca da alteridade afrodescendente, um tipo de temor pela coletividade, a pessoa negra e suas realizações” (SILVA, 2005, p. 122), cujas origens estão no imaginário sócio-racial, as quais

trazem problemas à valorização das filosofias e aos princípios africanos “ressignificados no Brasil”.

A este evento, o autor denomina “negrofobia”, justificando que sua existência é refletida no campo do sagrado e, conseqüentemente, afeta as religiões de matriz africana, bem como todo macrocosmo evocado por elas. Isso se deu pela ênfase do pensamento judaico-cristão cuja ênfase difundiu assimilações dicotômicas e antagônicas da realidade. Ademais, a colaboração científica se deu no século XIX ao ser propagados textos baseados no evolucionismo unilinear, reforçado pela ideologia positivista, imaginando que o raciocínio comum poder-se-ia ser constituído aos povos colonizados por força de opressão.

Nessa perspectiva, a demanda é remetida à questão da escola laica como referência prioritária para a educação dos aprendizes. No entanto, o autor considera que

[...] tratar da cultura negra no âmbito escolar, inclusive abordando a mitologia, nada tem a ver com a doutrinação tão frequente em escolas públicas, na medida em que o principal interesse é o de que estudantes apreendam, ainda que de forma incipiente, algumas informações que possam permitir o domínio de um repertório básico para abolir estereótipos e lidar com os colegas negros compreendendo-os, respeitando-os e superando o senso comum que transforma tudo proveniente de África em um pastiche que se perpetua sob o rótulo de coisa de negro. (SILVA, 2005, p. 123)

A crítica contida no texto é a de que o componente da grade curricular denominado Religião é mantido nas aulas das instituições educacionais em todo Estado Brasileiro recebe indivíduos de diversos credos, indo de encontro com a diversidade cultural. Ademais, o autor coloca que o ensino público deve estar atento ao tratar dos povos, uma vez que esses possuem diversidades em toda e qualquer estrutura, assim como na religiosa. Por isso, deve-se pensar na instrução do aprendiz e não em doutrinação religiosa, justamente pelo fato de a laicidade da escola ter sido uma conquista social alicerçada pelos princípios democráticos.

Desse modo, a discussão autoral tem por finalidade evidenciar a possibilidade de superar incompreensões que se solidificam no curso da história, bem como impedem o respeito à religiosidade negra. Apesar dessa inviabilização e consolidação pelos equívocos no tratamento da temática, o texto presta-se a afirmar que

[...] é possível tratar do assunto dentro de um processo cognitivo que não ponha em risco o caráter laico da escola pública. Isso significa dizer que defendemos a idéia de um programa educacional que ao tratar da cultura negra, em uma perspectiva

absolutamente informativa e não doutrinária, contemple as mitologias e filosofias religiosas oriundas dos vários grupos étnicos africanos que compõem a sociedade brasileira, mesmo porque não existe cultura negra sem dimensão espiritual. (SILVA, 2005, p. 124)

A partir de então, a reprimenda observa constante presença de símbolos religiosos cristãos expostos, de maneira até abusiva, em repartições públicas, divergindo da laicidade e fazendo parecer que existe uma convivência harmoniosa entre os diferentes, o que se observa é a desconsideração de outras religiões. Isso é resultado da insciência ao que diz respeito à necessidade compartilhada em termos multirraciais e multiculturais, tornando inviáveis a transigência do conhecimento, ao dar admissão a informações fundamentais para o avanço do pluralismo.

Em relação a isso, faz-se necessário transigir e não demonizar as práticas religiosas do outro. Demonizá-las nada mais seria que a evocação de estereótipos, preconceito e principalmente do medo das expressões culturais negras, o que o autor retoma como *negrofobia*, a qual insiste em amedrontar e desinformar.

Superar equívocos perpassados no tempo, torna-se uma empreitada de contestação a ser galgada pelo movimento negro, junto à sociedade civil e gestores educacionais, especificamente. Isso converte-se em batalha de vital importância na área da educação, com fins de resguardar que as políticas afirmativas não tenham suas matérias desvanecidas em decorrência de procedimentos inofensivos para o racismo, resultantes de mal entendidos.

Ao finalizar o escrito, o autor faz referência à Lei 10.639/03 como um instrumento de eficácia para suas abordagens, a qual oportunizou a instauração contra-hegemônica no âmbito da temática, na qual “as relações assimétricas de poder revigoram cotidianamente a ideia de conhecimento enquanto fenômeno capaz de existir apenas do ponto de vista ocidental” (SILVA, 2005, p. 130). Ademais, convoca a implementação de currículos mais democráticos, redefinindo valores, conceitos e princípios paralisados por posicionamentos reacionários.

Foi possível notar na defesa de Nelson Fernando o posicionamento prioritário de resgate das matrizes africanas como uma das formas de conhecimento dos valores étnico-raciais negros. Ressaltamos ser de grande contribuição as colocações tecidas no decorrer do texto, sobretudo pelo fato de o não-conhecimento de tais raízes possibilitar a sustentação dos estereótipos veiculados na esfera social, irrompendo no processo educacional, no qual se processam as primeiras relações sociais. No entanto, é preciso ter cautela com o pensamento de resgate das matrizes através das tradições, sobretudo as religiosas, como perspectiva identitária, uma vez

que o movimento de fidelidade às origens pode evocar o mito, o qual nossos imaginários, influencia em nossas ações, confere significado às nossas vidas e dá sentido à nossa história, mas, segundo o pensamento pós-colonialista,

[...] são, por definição, transistóricos: não apenas estão fora da história, mas são fundamentalmente a-históricos. São anacrônicos e têm a estrutura de uma dupla inscrição. Seu poder redentor encontra-se no futuro, que ainda está por vir. Mas funcionam atribuindo o que predizem à sua descrição do que já aconteceu, do que era no princípio. Entretanto, a história, como a flecha do Tempo, é sucessiva, senão linear. A estrutura narrativa dos mitos é cíclica. Mas dentro da história, seu significado é frequentemente transformado. (HALL, 2013, p. 32)

Isso significa que mesmo as tradições matriciais são modificadas no curso da história. Logo, elas devem ser compreendidas no sentido de contato com um núcleo originário, mas ligando o passado, presente e futuro em uma linha ininterrupta, que no movimentar horizontal sofreu processos diaspóricos e hibridizantes que também contribuíram para enxertar elementos constituintes ao que era matricial.

4.1.3 PARTE III: DIMENSÕES DO ENSINO DA TRAJETÓRIA DOS POVOS NEGROS NO BRASIL

A terceira seção da coletânea traz as “Dimensões do ensino da trajetória dos povos negros Brasil”, nas quais não adentraremos com tanto enfoque por considerarmos uma tautologia desfibrar temáticas congêneres. Os estudos se apresentam em torno de proposições que tragam um novo olhar sobre a questão do ensino da História e cultura africana e afrodescendente, subdividida da seguinte forma:

- a. “Novas bases para o ensino da história da África no Brasil”, discutidas por Carlos Moore Wedderburn, cujos objetivos visam subsidiar o ensino de História da África no Ensino Básico e Superior, bem como democratizar o assunto a partir de sua “*deselitização corporativa*”, abordando as singularidades africanas, a escravidão racial e tráficos negreiros transoceânicos, os mitos raciológicos, bem como apresentando propostas de uma nova periodização africana, ao considerar as fontes bibliográficas eruditas

- “poluídas” e a necessidade de “reatualização dos conhecimentos” para o processo didático;
- b. “A África, a educação brasileira e a geografia”, texto de Rafael Sanzio Araújo dos Anjos, que tem por objetivo auxiliar na ampliação das reflexões sobre os aspectos da geografia africana e seu reatamento na formação do território e do povo brasileiro, abordando aspectos da geografia mediante estudo historiográfico africano através do princípio de que as noções espaciais em relação a diáspora africanas são vitais para o entendimento minucioso das matérias que giram em torno do papel e inserção do negro na sociedade brasileira. A diligência do escrito organiza-se na dinâmica do tráfico de povos africanos, dos quilombos e o território brasileiro e a relação entre o Brasil, a educação e a população de descendência africana, considerando condições de colaboração na modificação das políticas e subsídio na adoção de medidas concretas de transformação da condição das populações negras no país;
- c. “A representação da personagem feminina negra na literatura infanto-juvenil brasileira”, trazida por Andréia Lisboa de Sousa, em que o objetivo se pautou em abordar a trajetória da personagem feminina negra na literatura infanto-juvenil brasileira com vistas a figurar a presença e inserção de meninas e mulheres negras nas obras literárias, além de possibilitar o vislumbre das influências dessas representações. A autora se dedica a apontar as necessidades de mudanças e ampliação das formas de representação dessas personagens ao listar uma série de obras que, em sua concepção, demonstra outras formas de representação feminina negra através da mitologia que envolve a religiosidade negra. Considera que a presença e representação da personagem negra deve se apresentar na literatura para além da maneira como a ideologia racista tem tratado.
- d. “Ancestralidade e convivência no processo identitários: a dor do espinho e a arte da paixão entre Karabá e Kiriku”, de Marcos Ferreira Santos, cuja intento é o de se servir do mito com a finalidade de reafirmar a natureza existencial do mito com seus desdobramentos político-sociais, por intermédio da indagação de como incorporar na sociedade atual, carregada de estereótipos que impregnam o imaginário social da sociedade brasileira, outra cosmovisão afro-ameríndia que dialoga profundamente com a ancestralidade negra, e da hermenêutica simbólica de cunho antropológico. O autor propõe alguns desafios ao sistema escolar a fim de ser superada a contradição interna imanente à lei que se tenta implementar, como a produção do conhecimento pela massa

crítica, a difusão dos conhecimentos culturais afro através dos meios de comunicação, a partilha de experiência, a pacificação dos brancos incrementando o diálogo entre as diferentes tradições e valorização recíproca, bem como a abertura ao diferente como reencontro de si mesmo.

Ao observarmos as nuances temáticas relevadas na obra *Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei federal nº 10.639/03* pudemos verificar que as abordagens remetem sistematicamente aos fatores da discriminação, preconceito, estereótipo e invisibilidade do sujeito negro no âmbito sócio-político brasileiro. Consideramos ser de fundamental relevância abordar tais temáticas, pois a ocorrência destas justificam o prejuízo da autoestima e valorização do sujeito negro na consolidação histórica de práticas distorcidas, o que também respalda a vigência de ações afirmativas. Dessa forma, evidenciamos identidades negras subjugadas, estereotipadas e de raiz como diferentes concepções de identidade negra que fundamenta o material, destacamos, porém, a ausência da abordagem e discussão de tal identidade pelo viés da hibridização do indivíduo negro em decorrência dos processos intersticiais e diaspóricos resultantes das relações contemporâneas.

Isso sendo efetivado, com fins a levar o grupo negro à igualdade e equidade social, se conseguirá desenvolver um sistema de alianças entre as variantes dentro desse mesmo grupo que o permita mobilizar-se, significa que “a força social e política que se torna decisiva em um momento de crise orgânica não será composta por uma classe única e homogênea, mas terá uma composição social mais complexa” (HALL, 2013, p. 347). Para tanto, faz-se necessário reconhecer as partes constituintes dessa complexidade a fim de as lutas políticas devam possuir um caráter social mais amplo.

Tal amplitude requer participação efetiva dos próprios sujeitos constituintes dessas variantes identitárias, respeitando suas particularidades, mas sem isentar a prerrogativa do todo, da pertença ao grupo negro. Fica, por assim dizer, que a consciência emanada das questões negras é constituída por vários núcleos imprescindíveis e intercambiantes que ancoram o deslocamento discursivo da condição negra na contemporaneidade, ou seja, somos todos partes de um todo. Sem o reconhecimento desse princípio a superação custará a ser lograda.

Diante de tais evidências, sumarizamos as reverberações desse volume da seguinte forma:

Quadro 2: *Síntese analítica Volume 2*

AUTOR	CONCEPÇÃO IDENTITÁRIA NEGRA	DIÁLOGO PÓS-COLONIALISTA
Sales Augusto dos Santos	Subjugada, menosprezada, explorada e esquecida no curso da História	“como nosso mundo pós-moderno, nós somos também ‘pós’ relativamente a qualquer concepção essencialista ou fixa de identidade” (HALL, 2006, p. 10)
Nilma Lino Gomes	Subserviente; resgate das matrizes	Produção de algo mais além que não seja “apenas o corte ou lacuna do sujeito mas também a interseção de lugares e disciplinas sociais”. (BHABHA, 2013, p. 114)
Eliane Cavalleiro	Subjugada, esquecida, marginalizada	“A identidade é reivindicada a partir de uma posição de marginalidade ou em uma tentativa de ganhar o centro: em ambos os sentidos, ex-cêntrica”. (BHABHA, 2013, 284)
Francisca Maria do Nascimento Sousa	Estereotipada	O estereotipo do sujeito negro “também pode ser visto como aquela forma particular, ‘fixada’, do sujeito colonial que <i>facilita</i> as relações coloniais e estabelece uma forma discursiva de oposição racial e cultural em termos da qual é exercido o poder colonial” (BHABHA, 2013, p. 135)
Nelson Fernando Inocêncio da Silva	Resgate das matrizes	O que era no princípio, dentro da história, seu significado é frequentemente transformado. (HALL, 2013, p. 32)

4.2 AÇÕES AFIRMATIVAS E COMBATE AO RACISMO NAS AMÉRICAS

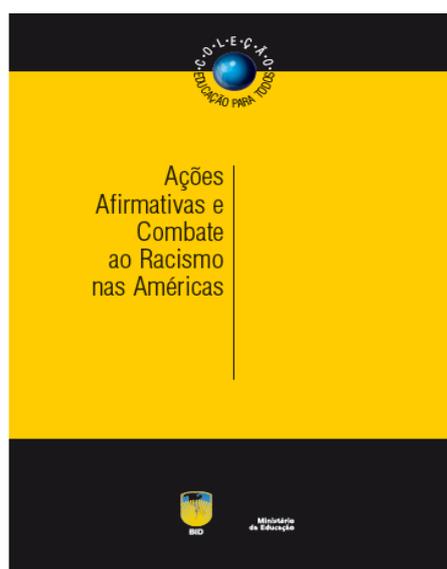


Foto 2 – Coleção Educação para todos, Volume 5

Fonte: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=658&Itemid=

Também publicado no ano de 2005, é composto por quatro capítulos escritos por teóricos pesquisadores da temática, cujas partes divididas em blocos de estudo, em que o primeiro trata das ações afirmativas e dos direitos dos indivíduos negros como cidadãos; no segundo, a postura temática se dedica à defesa de ações afirmativas para a inclusão de negros no ensino público superior brasileiro; já no terceiro bloco, são abordadas questões recorrentes sobre as cotas e as discussões para além destas; enquanto que no quarto bloco do volume, as ações afirmativas e o combate ao racismo na América Latina são retratados de forma a esclarecer os motivos que urgem as discussões em torno da resistência em se aceitar a adoção de ações reparativas em relação ao negro no Brasil. A obra se empenha em arejar o debate político em relação às ações afirmativas deturpadas, sobretudo, nos meios de comunicação em geral. Em suma, a publicação atesta “o movimento de aproximação intelectual entre os povos da diáspora negra, um passo a mais na compreensão das lutas comuns e da ancestralidade que nos irmanam” (CAVALLEIRO, 2005, p. 12).

Na introdução é esclarecida, por Sales Augusto dos Santos (2005b), a finalidade de promover e subsidiar ações concretas de combate ao racismo na educação no Brasil, além de preparar profissionais da área através de conhecimento e informações proporcionadoras de estratégias de enfrentamento da problemática no ofício docente, além de arejar o debate político que circundam as ações afirmativas mediante perspectivas, avaliações e opiniões geralmente diluídas, sufocadas ou sub-representadas nos meio de comunicação, uma vez que há uma indiferença no país em relação à questão social negra, sobretudo pela crença no mito da democracia racial, cujo engano distancia representação e realidade, negando a existência da discriminação no plano discursivo.

O debate proposto nessa obra serviu para disseminar a questão racial e esta entrasse na agenda nacional, buscando discutir ações afirmativas com o intuito de esclarecer que estas não se limitam a cotas, pois as condições socioeconômicas dos negros os impedem de ir adiante. Diante disso, faz-se necessário compreender que os estereótipos se alongam no curso do tempo por disseminação viciosa dos mesmos e não pelos movimentos de reparação ou erradicação.

O livro assume posicionamento favorável à adoção das ações afirmativas como reparação, apresentando o que já vem sendo feito e os resultados dos programas adotados, afirmando que a valorização, concretização e melhora das ações afirmativas sobre a questão racial evitam a implosão da sociedade.

A Parte I, que se dedica ao estudo das ações afirmativas e direito, é iniciada com o artigo de Flávia Piovesan, intitulado *Ações afirmativas sob a perspectiva dos direitos humanos*, o qual enfoca três reflexões centrais, das quais a primeira se baseia em compreender a concepção hodierna de direitos humanos, a segunda em conceber as ações afirmativas sob a perspectiva dos direitos humanos e a terceira, e última em apresentar as perspectivas e desafios para a implementação da igualdade étnico-racial na contemporaneidade.

Nessa perspectiva, o primeiro texto, intitulado “Ações afirmativas sob a perspectiva dos direitos humanos”, sob a autoria de Flávia Piovesan, serviu de base para a intervenção realizada na Conferência Internacional sobre Ações Afirmativas e Direitos Humanos, ocorrida no Rio de Janeiro, no ano de 2004. As principais reflexões trazidas pelo estudo são a compreensão da concepção hodierna de direitos humanos, de que modo se concebe as ações afirmativas a partir dos direitos humanos e quais perspectivas e desafios circundam a implementação da igualdade étnico-racial na contemporaneidade.

A abordagem inicial considera os direitos humanos como um construto a partir de suas demandas, em um constante movimento de construção e reconstrução axiológico da história brasileira, representando uma nacionalidade de resistência, uma vez que estes abrem e estruturam os espaços de luta pela dignificação do homem.

A concepção de Direitos Humanos, trazida pela autora na contemporaneidade, é evocada mediante a Declaração de 1948, a qual inovou a noção descritiva do conceito, acreditando que

[...] a condição de pessoa é o requisito único para a titularidade de direitos, considerando o ser humano como um ser essencialmente moral, dotado de unicidade existencial e dignidade. Indivisibilidade porque, ineditamente, o catálogo dos direitos civis e políticos é conjugado ao catálogo dos direitos econômicos, sociais e culturais. (PIOVESAN, 2005, p. 34)

É possível perceber, através do posicionamento autoral, a discussão emanada converge perfeitamente com os atributos pós-colonialistas em relação à consideração de todo e qualquer ser humano sob o estado de direito de exercer sua integridade como indivíduo em quaisquer segmentos, seja ele político, social, cultural ou econômico. O que pressupõe nível de igualdade existencial para todos. No entanto, os modos de conceber tais direitos são passivos de discussão e mobilizações em relação à efetivação do tratamento igualitário federativo.

Nesse sentido, determinados sujeitos de direito exigem intervenções específicas, passando a ser visto em suas peculiaridades e particularidades, haja vista que intolerâncias baseadas na destruição do Outro, por motivos de nacionalidade, etnia, raça ou religião, aconteceram, e ainda acontecem, sumariamente. A proposição da autora é a de que deve-se destinar a determinados grupos, proteção especial em função da vulnerabilidade que lhe são inerentes, dessa forma “a diferença não mais seria utilizada para aniquilação de direitos, mas, ao revés, para a promoção de direitos” (PIOVESAN, 2005, p. 36), sendo inseridos nesse contexto afrodescendentes, mulheres, crianças e demais grupos.

Quanto a isso, ponderamos que tais diferenciações entre os sujeitos federativos se encontram impregnados na ideologia social, que segundo Bakhtin (1988) é produzida através da linguagem. Nesse sentido, é através da própria linguagem que a disseminação do *ser* negro se dará mediante a constituição de signos positivos que elevem o valor ideológico de tal grupo, o que deverá ser explorado por aqueles que lutam pela positivação e igualdade do sujeito negro em nossa nação, pois

Um produto ideológico faz parte de uma realidade (natural ou social) como todo corpo físico, instrumento de produção ou produto de consumo; mas, ao contrário destes, ele também reflete e refrata uma outra realidade, que lhe é exterior. Tudo que é ideológico possui um *significado* e remete a algo situado fora de si mesmo. Em outros termos, tudo que é ideológico é um *signo*. *Sem signos não existe ideologia*. (BAKHTIN /VOLOCHÍNOV, 1988, p. 31 – grifos do autor).

Em seguida, Flávia Piovesan alude a três concepções de igualdade, das quais nomenclatura 1) igualdade formal, cuja redução à fórmula da igualdade totalitária perante a lei, põe todos os sujeitos em *status* legal; 2) igualdade material, o que pode ser compreendida como o ideal de justiça social e distributiva; 3) igualdade material em relação ao reconhecimento identitários, a qual é orientada pelas noções de gênero, idade, raça, etnia, entre outros.

A partir dessas noções, podemos inferir que a lei 10.630/03 busca a redistribuição material e o reconhecimento da população negra como igual *status* legal no âmbito federativo brasileiro. A autora retoma o documento da Convenção de 1968 ao confirmar que “qualquer doutrina de superioridade em diferenças raciais é cientificamente falsa, moralmente condenável, socialmente injusta e perigosa, inexistindo justificativa para a discriminação racial, em teoria ou prática em lugar algum”, ressaltando que a discriminação sempre denotará desigualdade.

Em seguida, a autora coloca como hipótese de ação, possíveis formas de enfrentamento da problemática da discriminação, das quais são destacadas duas estratégias, em que a primeira consiste em repressão-punitiva, proibindo, punindo e eliminando a discriminação, e a segunda em promover, fomentar e avançar a igualdade. Assim, é colocada a necessidade da combinação efetiva entre a discriminação e as políticas compensatórias que aceleram a igualdade enquanto processo.

A partir de então, as ações afirmativas passam a ser consideradas como um dos poderosos instrumentos de inclusão social, as quais são medidas especiais e temporárias com fins a remediar efeitos discriminatórios do passado, além de acelerar o processo de igualdade. As ações afirmativas são medidas concretas constitutivas do processo viabilizador do direito à igualdade, sendo respaldada através da

Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial prevê, no artigo 1o, parágrafo 4o, a possibilidade de “discriminação positiva” (a chamada “ação afirmativa”), mediante a adoção de medidas especiais de proteção ou incentivo a grupos ou indivíduos, com vistas a promover sua ascensão na sociedade até um nível de equiparação com os demais. As ações afirmativas constituem medidas especiais e temporárias que, buscando remediar um passado discriminatório, objetivam acelerar o processo de igualdade, com o alcance da igualdade substantiva por parte de grupos socialmente vulneráveis, como as minorias étnicas e raciais, dentre outros grupos. (PIOVESAN, 2005, p. 39)

A compensação das desvantagens históricas são medidas de remediação para o alívio do passado de discriminação vivido pelo grupo social negro. A autora, então, tece críticas sobre o processo de exclusão no Brasil impulsionado pela raça e etnia, afirmando que estes fatores agora devem ser considerados como prerrogativas de inclusão e chama a devida atenção para a interligação entre os termos exclusão social e discriminação, cuja realidade brasileira os compõem em um círculo vicioso, no qual a exclusão implica discriminação e esta implica exclusão.

Ao finalizar o texto, a autora apresenta as perspectivas e desafios para a implementação da igualdade étnico-racial na ordem contemporânea ao colocar a necessidade de se combinar estratégias repressivas e promocionais que proporcionem a implementação do direito à igualdade, ratificando o acordo realizado entre mais de 167 países, no qual o Brasil também se insere. Tal inserção se justifica por este ser o segundo país mundial com maior contingente populacional afro-descendente, além de ter sido o último Estado do mundo ocidental a abolir a escravidão. Portanto, é justificada, aqui, a urgência do rompimento do legado de exclusão

étnico-racial comprometedor no que tange a democracia nacional e ao exercício dos direitos humanos.

Todo ato de violação, exclusão, discriminação, intolerância, racismo, bem como as injustiças raciais são um construto histórico que urge desconstrução e erradicação, para tanto a adoção de medidas eficazes que rompam esse legado é emergencial, sendo a implementação do direito à igualdade racial um imperativo étnico-político-social.

Mais uma vez, a percepção da concepção do processo identitário que fundamenta o texto está baseada na identificação do sujeito afro-descendente ainda como subjugado, vítima de processos discriminatórios, configurado por construções negativas de sua identidade enquanto sujeito partícipe do processo social brasileiro. A efetivação do exercício de suas potencialidades políticas, sociais e econômicas, bem como a livre manifestação de suas singularidades culturais ainda dependem do reconhecimento e afirmação do direito de igualdade que lhe é inerente como ser humano, uma vez que “a filosofia idealista e a visão psicologista da cultura situam a ideologia na consciência. [...] a ideologia é um fato de consciência [...] o aspecto exterior do signo é simplesmente um revestimento, um meio técnico de realização [...] da compreensão” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 1988, p. 33). Logo, esse reconhecimento necessita ser disseminado através da configuração positiva das identidades negras através do signo (representação) em todas as instâncias, sobretudo como indivíduo partícipe da engrenagem social brasileira.

O segundo artigo que compõe a tríade discursiva do referido bloco, intitula-se “A recepção do instituto da ação afirmativa pelo direito constitucional brasileiro”, do juiz de direito e ex-ministro Supremo Tribunal Federal, Joaquim B. Barbosa Gomes, o qual inicia seus argumentos com a crítica sobre o atraso da discussão no campo do Direito, sobretudo no que diz respeito à questão referente às medidas compensatórias, cujas particularidades as convertem em questão de grande impacto social. O ex-ministro considera a temática de vital importância para o país, além de classifica-lo como um dos mais graves problemas sociais, disseminado pelas várias formas de discriminação, exclusão e alijamento de brasileiros portadores de ascendência africana.

Depois de introduzir o texto com um posicionamento prévio sobre a situação do negro no Brasil, o autor se dedica a esclarecer as concepções de ação afirmativa e princípio de igualdade através da menção do surgimento da promoção da igualdade através das Revoluções americana e francesa.

Segundo a construção jurídico-formal, a lei deve ser igual para todos, ainda que genérica e abstrata. No entanto, no Brasil, esse fator atribui um caráter utópico, dada a consideração de sua concretude. Assim, o autor se baseia em Guilherme Machado Dray (1999) para oferecer um conceito de igualdade, sob o qual discutirá a questão da situação do negro brasileiro, sendo tal princípio constituído perante a lei através da

[...] simples criação de um espaço neutro, onde as virtudes e as capacidades dos indivíduos livremente se poderiam desenvolver. Os privilégios, em sentido inverso, representavam nesta perspectiva a criação pelo homem de espaços e de zonas delimitadas, susceptíveis de criarem desigualdades artificiais e nessa medida intoleráveis. (DRAY, 1999 apud GOMES, 2005, p. 46)

Por ser essa noção de igualdade abstrata por natureza, é convertida em uma questão muito conflitante, uma vez que para os intelectuais da escola liberal para que a inclusão da igualdade fosse efetivada bastaria estar presentificada no âmbito dos direitos fundamentais, sendo assim assegurada no sistema constitucional. No entanto, a igualdade de direitos é insuficiente na questão étnico-racial. O autor considera uma ficção a igualdade jurídica e acrescenta, mediante as palavras de Guilherme Machado Dray (1999 apud Gomes, 2005, p. 47) que “em vez de igualdade de oportunidades, importava falar em igualdade de condições”.

O cuidado que se deve ter na contemporaneidade, é justamente com a consolidação da noção de igualdade material ou substancial, cujo dinamismo milita pela igualdade, em que devem ser pesadas e avaliadas as desigualdades latentes em nossa sociedade. Deve-se atenção aos impedimentos do dogma liberal à proteção e defesa dos interesses das minorias, sendo produto do Estado de Direito,

a igualdade substancial ou material propugna redobrada atenção por parte do legislador e dos aplicadores do Direito à variedade das situações individuais e de grupo, de modo a impedir que o dogma liberal da igualdade formal impeça ou dificulte a proteção e a defesa dos interesses das pessoas socialmente fragilizadas e desfavorecidas. (GOMES, 2005, p. 47)

É levado em consideração, aqui, a transição da concepção de “igualdade formal” para “igualdade substancial”, emanando a ideia de igualdade de oportunidades, o que justifica ações estatais ancoradas na necessidade de se dirimir as desigualdades econômicas e sociais, promovendo a chamada justiça social. A nova postura jurídica, de políticas sociais de apoio a promoção de determinados grupos socialmente fragilizados, dentre os quais estão os grupos étnicos e raciais, baseia-se na busca ativa da concretização da igualdade.

O autor considera as Ações Afirmativas como políticas públicas, sendo princípios constitucionalizados, sobretudo no que diz respeito à igualdade material que tem por finalidade o combate a manifestações discriminatórias de cunho cultural e pedagógica, tendo, também, como meta “ o engendramento de transformações culturais e sociais relevantes, aptas a inculcar nos atores sociais a utilidade e a necessidade da observância dos princípios do pluralismo e da diversidade nas mais diversas esferas do convívio humano” (Idem, p. 49).

Nesse posicionamento, encontra-se a grande responsabilidade da educação federativa, uma vez que sobre ela está incumbida a missão de despertar, trabalhar e promover a dinâmica plural e diversificada presente nas relações sociais do cotidiano. Contudo, essa diversidade começa, por assim dizer, a ser apagada quando ao ser trabalhada as questões étnicas e raciais na escola, dá-se relevância a apenas algumas vertentes identitárias, olvidando outras.

Ao dar continuidade em sua argumentação, Joaquim B. Barbosa Gomes aponta os males da discriminação na Era contemporânea como sendo o legado periférico na potência econômica e política, mantenedora de uma política excludente de práticas visíveis ou veladas, transitória entre o legal e o informal, atribuída a uma grande parcela populacional da nação.

As discussões convergentes com os postulados pós-colonialistas se pautam na necessidade de conscientização, em todas as esferas, da remediação eficaz das ações afirmativas com vistas a diminuir ou erradicar as desigualdades sociais que atingem as minorias, sobretudo as minorias raciais, sendo a marginalização socioeconômica resultado da discriminação, a qual é denominada como “uma tentativa de se reduzirem as perspectivas de uns em benefício de outros” (Idem, p. 50).

O autor atribui ao Estado a escolha entre duas posturas diferentes:

manter-se firme na posição de neutralidade, e permitir a total subjugação dos grupos sociais desprovidos de voz, de força política, de meios de fazer valer os seus direitos; ou, ao contrário, atuar ativamente no sentido da mitigação das desigualdades sociais que, como é de todos sabido, têm como público alvo precisamente as minorias raciais, étnicas, sexuais e nacionais. (GOMES, 2005, p. 51)

Essa prerrogativa aponta para a crença de um novo status populacional minoritário eclodirá a partir da maturidade iminente do Estado pelo reconhecimento da necessidade de ressarcir aos negros a dívida angariada por atitudes históricas da formação nacional. Todavia, o fracasso da neutralidade estatal é evidenciado ao se acreditar que apenas a incipiente

introdução de princípios e regras igualitárias nos textos constitucionais, seria o bastante para assegurar a existência de sociedades harmônicas nas nações pluriétnicas e pluriconfessionais. Ademais, tal neutralidade se mostra fracassada, sobretudo nas sociedades que mantiveram grupos ou categorias subjugadas legalmente, inferiorizados perante a lei, durante séculos. Não mudando em quase nada a situação desses grupos após os longos anos de escravidão.

Dessa forma, as inferências jurídicas são insuficientes para mudar a situação social que se firma na tradição cultural de cada país. O que poderia ser mais eficaz, nesses casos, seria a renúncia do Estado ao seu histórico posicionamento neutro sobre as questões sociais, compensando com a tomada de posição ativa. O atraso brasileiro na consideração dessas questões é notável, sendo tradicionalmente patriarcal e só começando admitir, ainda em nível acadêmico, a discussão temática.

Nosso diálogo aqui se dá através da noção de que tal mudança poderá ser viabilizada mediante a interação entre a consciência individual dos cidadãos e a consciência estatal, já que

[...] os signos só emergem, decididamente, do processo de interação entre uma consciência individual e uma outra. E a própria consciência individual está repleta de signos. A consciência só se torna consciência quando se impregna de conteúdo ideológico (semiótico) e, conseqüentemente, somente no processo de interação social. (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 1988, p. 34).

Joaquim Gomes apresenta, posteriormente, como era considerada a definição de ações afirmativas, sendo consideradas como um “mero encorajamento”, tendo como principal meta a concretização da representação de cada grupo social ou no mercado de trabalho. Mas, a ineficácia dos procedimentos de combate à discriminação proporcionou a alteração conceitual para a compreensão de Ações Afirmativas como realização da igualdade de oportunidades mediante a reserva de vagas de acesso para representantes das minorias a vários setores do mercado e educacionais.

A definição atual que se concretizou é a de que as Ações Afirmativas são

um conjunto de políticas públicas e privadas de caráter compulsório, facultativo ou voluntário, concebidas com vistas ao combate à discriminação racial, de gênero, por deficiência física e de origem nacional, bem como para corrigir ou mitigar os efeitos presentes da discriminação praticada no passado, tendo por objetivo a concretização do ideal de efetiva igualdade de acesso a bens fundamentais como a educação e o emprego. (GOMES, 2005, p. 53)

A noção identitária da população negra é sinalizada, aqui, através dessa mesma definição, uma vez que está pautada na dívida escravocrata, já que as ações afirmativas se singularizam pela oferta de “instrumentos jurídicos de caráter reparatório e de intervenção” em favor das vítimas da discriminação.

A noção jurídico-doutrinária das ações afirmativas é entendida como uma forma para se promover a igualdade dos indivíduos vitimados pelo preconceito arraigado na cultura dominante, proporcionando o reconhecimento da diferença para, assim, igualar efetivamente no âmbito jurídico, o que refletiria no comportamento de juízes constitucionais do mundo democrático contemporâneo, conscientizando-os da real necessidade de converter a maneira de serem concebidos e aplicados os direitos, principalmente os fundamentais. Nessa perspectiva, a ação afirmativa surgiu como viés construtivo do novo conteúdo a ser relevado no princípio da igualdade jurídica.

Respaldo nas palavras de Rocha (1996 apud GOMES, 2005, p. 55), o autor chama a atenção para o fato de que

[...] se deve atentar para a igualdade jurídica a partir da consideração de toda a dinâmica histórica da sociedade, para que se focalize e se retrate não apenas um instante da vida social, aprisionada estaticamente e desvinculada da realidade histórica de determinado grupo social. Há que se ampliar o foco da vida política em sua dinâmica, cobrindo espaço histórico que se reflita ainda no presente, provocando agora desigualdades nascentes de preconceitos passados, e não de todo extintos.

O posicionamento adotado nesse excerto reconhecer a identidade negra vista sob o prisma social, retentora de dívidas históricas proporcionadas pela discriminação sofrida nas vivências da sociedade de outrora e que ainda são refletidas nos indivíduos de ascendência negra da sociedade vigente.

O autor diz que a mentalidade de um segmento social é moldada pela tradição (cultura) e pela história, portanto a proposta é de promover rotineiramente a observância da diversidade e do pluralismo de forma tal ao ponto de ser operada uma conversão comportamental e mental da coletividade.

Diante disso, uma das principais finalidades das políticas afirmativas é a indução a transformações de ordem cultural, pedagógica e psicológica, dotadas de aptidão para diminuir do imaginário coletivo a ideia de superioridade e subalternidade de uma raça em detrimento de outra. A transformação dependerá do agenciamento social do caráter de exemplaridade de que se revestem certas modalidades de ação afirmativa (GOMES, 2005), porém a linha tênue que

pode converter políticas públicas em “folclorização” seria a meta para atingir objetivos de natureza cultural, pois o risco de banalização é latente.

As ações afirmativas têm por objetivo coibir ações discriminatórias do presente, mas, acima disso, eliminar os efeitos que teimam em continuar existindo, como os psicológicos, culturais e comportamentais. Ademais, a meta que se propõe é a implementação “de uma certa ‘diversidade’ e de uma maior ‘representatividade’ dos grupos minoritários nos mais diversos domínios de atividade pública e privada” (Idem, p. 56). Como consequência de tais ações, poderemos assim dizer, que se estabeleceria uma sociedade híbrida, já que, no dizer de Joaquim B. Barbosa Gomes, estabeleceria a diversidade e representatividade.

Ao finalizar o item discursivo, o que propõe veementemente

[...] as ações afirmativas atuariam como mecanismos de incentivo à educação e ao aprimoramento de jovens integrantes de *grupos minoritários*, que invariavelmente *assistem ao bloqueio de seu potencial* de inventividade, de criação e motivação ao aprimoramento e crescimento individual, *vítimas* das sutilezas de um sistema jurídico, político, econômico e social concebido para *mantê-los em situação de excluídos*. (GOMES, 2005, p. 56/57- *grifos nossos*).

É possível notar, nesse excerto, além de elementos interessantes cuja análise será efetuada no capítulo seguinte, as características com as quais os indivíduos oriundos de matriz africana são descritos e, considerados. A saber, a expressão comumente veiculada de “grupos minoritários” forja uma colocação mais socioeconômica do que numérica, se levada em consideração a estatística do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) de que entre os anos de 2005 e 2015 aumentou o número de negros entre os brasileiros mais ricos, de 11,4% para 17,8%. No entanto, a população branca com posses, denominada rica, ainda é maioria. Contudo, entre os mais pobres, é apresentado os números de que três em cada quatro são pessoas negras, segundo o IBGE. Mais da metade da população brasileira (54%) é de pretos ou pardos (grupos agregados na definição de negros), sendo que a cada dez pessoas, três são mulheres negras. Esses fatores comprovam que a população brasileira é de maioria negra, no entanto economicamente desfavorecida (PETRUCCELLI; SABOIA, 2013).

A assertiva de Joaquim Gomes de que os negros “assistem ao bloqueio de seu potencial” denota um constante cerceio das oportunidades para essa população, no entanto a conotação em relação ao sujeito, evocada pelo verbo “assistir” é de passividade, sendo que a passividade é a última coisa vista pelos movimentos de luta pelas questões que envolvem as questões do negro.

Ademais, o verbete “vítimas” revela um sofrimento do passado cujas consequências ainda não foram extirpadas, deixando os indivíduos de ascendência negra na mesma condição de outrora.

Ao ratificar a identidade negra baseada na exclusão, o autor tece argumentos alusivos a educação como mola propulsora da promoção do indivíduo negro, realizando uma série de críticas ao sistema seletivo nacional mediante retomada de proposições constitucionais como franca agenciadora do processo de promoção relegado aos negros. A afirmativa de que “o essencial é que o Estado reconheça oficialmente a existência da discriminação racial, dos seus efeitos e das suas vítimas, e tome a decisão política de enfrenta-la, transformando esse combate em uma política de Estado” (GOMES, 2005, p. 74) nos remete ao posicionamento de o que deveria ser iniciativa do Estado se converteu em retrocesso através da Medida Provisória 746 de 2016. O autor finaliza seu texto propondo uma série de outros possíveis agentes para a afirmação negra, como por exemplo universidades públicas e privadas, empresas, governos estaduais, municipais, organizações governamentais, poder judiciário, entre outros.

O terceiro e último texto do primeiro bloco é assinado por Ronaldo Jorge A. Vieira Júnior, o qual traz para a discussão as problemáticas históricas, bem como a identidade do indivíduo afro-brasileiro como produto da discriminação histórica do país. O estudo intitula-se “Rumo ao multiculturalismo: a adoção compulsória de ações afirmativas pelo Estado brasileiro como reparação dos danos atuais sofridos pela população negra”.

Em primeira instância, os fundamentos basilares para a ideia de reparação, bem como esta vem evoluindo no decorrer dos anos e adesão de novas atitudes frente às lutas combatidas pelos movimentos e intelectuais em relação às questões, são discorridas de forma a anunciar os efeitos e danos causados pela escravidão. A assertiva de que as atrocidades e privações imposta aos negros suscitam a ideia de reparação e de compensação pelos danos em todos os campos do saber, sendo o tráfico extinto e a abolição ocorrida, mas nada foi realizado no sentido de reinserir o negro.

O pesquisador faz uma severa crítica ao que agenciado pela obra de Gilberto Freyre (2003) no início da década de 30, e considerado “o mito da democracia racial” por muitos estudiosos da área, o qual forjou um pensamento de que a escravidão não foi danosa ao negro, mas que, no entanto, estudos nas mais diversas áreas do conhecimento comprovam os males herdados por este fenômeno. Dessa forma, o problema que perpassa o pós-abolição é o de que “durante a primeira metade do século passado, embalada pelo mito da convivência harmoniosa

das raças, não havia que se falar em discriminação, em danos e menos ainda em reparação” (VIEIRA JR., 2005, p. 82).

Ao apresentar os fundamentos jurídico-filosóficos para a adoção das ações afirmativas, o Vieira Júnior tece críticas sobre várias das hipóteses evocadas por intelectuais para a adoção das ações afirmativas, aludindo-as como uma espécie de tentativas de maquiagem do problema através da representação utilitarista do negro, sendo tais questões muito mais profundas e subjetivas que a simples admissão de retrocesso de inserção mercadológica ou qualificação trabalhista.

Logo após, é discorrida a relevância do documento internacional em que na proposta de Durban se pautava em reparação dos danos como base fundamental a fim de se corrigir a desigualdade gerada nos países colonizados, sendo relevadas, sobretudo, proposições para ações afirmativas que atendessem a dissolução das “desigualdades reais na apropriação de bens e serviços; o risco de conflito racial; a necessidade de se projetar imagem positiva dos negros; a necessidade de promover igualdade substantiva” (VIEIRA JR., 2005, p. 85), todos os fundamentos gerados, portanto, pela inferiorização dos remanescentes e de ascendência negra.

De todos esses elementos fundantes das ações afirmativas no Brasil, o pesquisador aponta o mais adequado para o caso brasileiro: a “necessidade da superação da lógica civilista da reparação”, uma vez que a culpabilidade do Estado é de longa data através de um sistema de restrições aos direitos fundamentais dos negros:

[...] estudos e pesquisas tem demonstrado, especialmente a partir da análise da legislação imperial brasileira compreendida no período de 1822 a 1851, que o Estado brasileiro, além de patrocinar a escravidão por motivos econômicos, políticos, sociais e culturais, promoveu seu aprofundamento e sua institucionalização por intermédio de atos oficiais que conformaram um sistema de restrição aos direitos fundamentais dos negros e de sua preterição em benefício de outros segmentos sociais. (VIEIRA JR., 2005, p. 88/89)

Assim, a discussão estabelecida é a de que não cabe ao Estado a escolha por aderir ou não às ações afirmativas, já que sua participação na reparação é compulsória. Logo, entende-se, aqui, que o Estado comete ações negligentes à sua própria responsabilidade no caso dos afro-brasileiros, já que essa responsabilidade se mostra objetiva no Estatuto da Igualdade Racial, em seu art. 64, parágrafo 1º, inciso I (BRASIL, 2002).

A adoção das ações afirmativas pelo Estado podem levar à constatação da identidade híbrida no âmbito federativo, ressaltando o fato de que a cooperação entre as raças e as culturas que convivem na nação não significa uma harmonia plena entre as culturas, mas potencializaria

pontos de interação. Contudo, a afirmativa autoral é a de que tal adoção “além de reparar danos atuais e prestar contas com a história, promove a inclusão, a integração e o convívio de diferentes; é, por sua vez, um claro compromisso do Estado com a conformação de uma sociedade diversificada e plural” (VIEIRA JR., 2005, p. 95), dessa forma entendemos a existência do fomento, mas não a concretização da atenção à demanda.

O autor considera no texto a responsabilização objetiva do ator contribuinte para a conformação da sociedade racialmente desigual e posiciona-se pela valorização identitária individual e coletiva dos afro-brasileiros somente através da adoção de políticas públicas e ações privadas específicas de reparação secular.

O respeito à nação multicultural, evocado pelo autor, converge com nosso pensamento de valorização da identidade híbrida, na qual os indivíduos tenham a possibilidade de se reconhecerem pelo que é ou por aquilo que se/o identifica através das relações e o que as estrutura, se considerada a prerrogativa de que

A psicologia do corpo social não se situa em nenhum lugar “interior” (na alma dos indivíduos em situação de comunicação); ela é, pelo contrário, inteiramente exteriorizada: na palavra, no gesto, no ato. Nada há nela de inexprimível, de interiorizado, tudo está na superfície, tudo está na troca, tudo está no material, principalmente no material verbal.

As relações de produção e a estrutura sociopolítica que delas diretamente deriva determinam todos os contatos verbais possíveis entre indivíduos, todas as formas e os meios de comunicação verbal: no trabalho, na vida política, na criação ideológica. (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 1988, 43).

Essa responsabilidade faz crer na prerrogativa de que “a adoção compulsória de políticas públicas específicas em benefício do negro tem nítida vantagem de proporcionar condições para o desmonte, mediante processos educativos e de comunicação, do estigma de inferioridade que carrega a população negra no Brasil” (Idem, p. 97).

Com base no que temos priorizado para verificação neste trabalho, diga-se por verberações que versem sobre discussões no entorno das políticas públicas étnico-raciais em relação à educação básica, não nos dedicaremos às segunda e terceira partes desta obra, uma vez que estas retratam discussões que contemplam a defesa das ações afirmativas para o ensino público superior, viés de suma relevância, contudo não priorizado em nossa pesquisa. Dessa forma, partiremos de salto para a quarta parte do volume, a qual retrata as ações afirmativas e combate ao racismo na América Latina.

O primeiro texto desse bloco é de autoria de um dos maiores pesquisadores sobre as relações raciais, o etnólogo e historiador Carlos Moore Wedderburn, cujo título “Do marco histórico das políticas públicas de ação afirmativa” nos remete a uma lembrança desde a gênese das reivindicações às motivações emancipatórias do negro nos dias de hoje na América Latina.

O estudo é introduzido com a abordagem sobre as polêmicas que envolvem as políticas públicas de ação afirmativa na América Latina, mediante a curiosa implantação a partir das ações coerentes nos EUA nos anos 60. A justificativa que pondera as questões é a de que as políticas de ações afirmativas estão em expansão mundial, alcançando outras esferas margeadas como gênero, sexualidade, junto às aqui em discussão.

De início, o marco histórico originário de tais estratégias é evocado pela menção de Bhimrao Ramji Ambedkar (1891-1956), a quem é atribuída a inauguração o conceito de ação afirmativa na Índia, o qual propôs “a representação diferenciada dos segmentos populacionais designados e considerados inferiores” (WEDDERBURN, 2005, p. 314). No referido local, as populações consideradas inferiores foram/são culturalmente assim classificadas como “intocáveis”, dentre outros atributos, pertencendo ao povo dravídico, de matrizes autóctone de pele preta.

O autor esclarece a origem do termo “casta” como é dito *in loco*, em sânscrito, dialeto ariano, sendo traduzido exatamente por “cor da pele”. Por essa origem, Carlos Moore (2005, p. 2015) afirma que “nos defrontamos com um sistema de opressão sócio-racial-religioso de natureza *pigmentocrática*, baseado em uma extraordinária atomização da sociedade de segmentos hierárquicos hermeticamente fechados e desiguais”. A retomada da origem da palavra nos remete ao entendimento nefasto da, ainda, marginalização do negro em nosso estado federativo, haja vista o determinismo a ele conferido por sua cor de pele, ou seja, por ser negro está condicionado a permanecer em condição subalterna ou estagnada nos segmentos sócio-econômicos.

A identidade conferida no texto, a qual está relacionada às ações afirmativas são provenientes da inferioridade, sobretudo quando são relevadas no âmbito argumentativo do estudo a informação de que “as lutas da casta ‘inferior’, das castas ‘intocáveis’ e das ‘tribos estigmatizadas’ têm se acirrado nos últimos anos, constituindo-se atualmente em um verdadeiro movimento nacional de libertação popular” (Idem, p.317), ao se referir aos dravídios na Índia

e que mais tarde servirá de parâmetro comparativo com as motivações brasileiras para as ações afirmativas.

Mais à frente, são colocadas discussões convergentes a ações requeridas pelos pós-colonialista, ao se referir à eficácia da criação de quadros nativos de adoção de medidas que proporcionassem a democratização da sociedade, mediante a dizimação de privilégios trazidos e mantidos pelo regime colonialista em países do Caribe e do Pacífico Sul, os quais se valeram da estratégia do empoderamento ao se tornarem independentes entre os anos 60 e 70. Sendo que após a independência as políticas de ações afirmativas lhes serviram na resolução de problemas internos.

O autor, então, narra como ocorreram as políticas étnicas de ação afirmativa na Malásia e nos Estados Unidos, justificando as ações pelas terríveis desigualdades e o racismo que destruíam a democracia e, do contrário, agregaram benefícios sociais e políticos, abrindo espaços inéditos para obtenção de direitos protegidos pelas constituições regentes das nações.

Diante disso, as políticas de ação afirmativa no terreno sócio-racial latino americano são compreendidas no contexto de seu surgimento pelos anos 60 e 70 serem severamente marcados pela “imposição brutal de regimes militares de recorte facista e da reabilitação da velha tradição totalitária e antidemocrática incubada no longo período da escravidão, fantasma que nenhum país latino-americano chegou a exorcizar” (WEDDERBURN, 2005, p. 322). Tais palavras remete-nos ao fato de que o contexto vigente requer ações que incidem nas lutas dos grupos oprimidos e discriminados, contudo as respostas às ações afirmativas na América Latina ainda são dotadas de muita *resistência orgânica* em favor dos 150 milhões de afro-descendentes na América Latina.

Ao problematizar a situação da América Latina, Carlos Moore afirma que esta se encontra em contexto sócio-cultural racializado em decorrência dos fatos históricos, ainda que transcorridos aproximadamente 180 anos dos processos de independência, o continente ainda não conseguiu se libertar da escravização racial dos povos de matriz africana. A partir disso, o autor coloca a situação dos afrodescendentes e a contraditória resistência às políticas públicas em relação a realidade, ao afirmar que

Arrasados na sua própria terra, trazidos pela força militar a este continente, e submetidos durante quase quatro séculos aos *campos de concentração* da escravatura, atualmente os afrodescendentes na América Latina apresentam os piores índices de desenvolvimento humano do planeta. Apesar desse quadro desolador erguem-se vozes

com crescente sonoridade, para denunciar quaisquer tímidas medidas reparatórias sugeridas.

Os defensores do *status quo* racial latino-americano concentram sua argumentação na premissa de que a implantação de medidas étnico-raciais seletivas resultará em rachaduras no edifício da *coexistência inter-racial harmônica*, a qual supõem prevalecer na América Latina em contraposição ao resto do mundo. (WEDDERBURN, 2005, p. 324 – *grifos do autor*)

É possível verificar, nesse excerto, consideração autoral de que não há justificativa para as resistências em relação à tomada de posição favorável às ações que reparem os efeitos nefastos do processo de escravidão sofrido por um povo em detrimento de outro que se pensava no direito de se sobrepor. Considera, também, o modelo de relações raciais latino-americano predominantemente pigmentocrático e clientelista, pela hierarquização estabelecida pela origem e pelo conceito de nobreza, satisfazendo predileções restritas de integração e ascensão social, conquanto não coloque em risco o contíguo sistema.

Sequencialmente, são-nos apresentados os porquês de ser necessário “desmantelar” o racismo estrutural latino-americano. Para isso, Carlos Moore apresenta o racismo em paridade com a corrosão social e moral da sociedade, argumentando que “os indivíduos estruturam a sua existência permanentemente estimulados pelo desejo de serem respeitados. [...] ser desrespeitado, ser rejeitado, de maneira sistemática e permanente, representa uma ferida e uma dor ontológica profunda e inaceitável” (2005, p. 331). Sob este prisma, o racismo é, deliberadamente um crime contra a humanidade. A subalternidade e permanente sujeição a preconceitos e discriminações pela raça, também é um sério fator de contribuição para a dissolução da consciência moral. Dessa forma, “o ser agredido, marginalizado de fato, é levado a responder agressivamente à sociedade” (Idem, *Ibidem*).

Em vista disso, as razões sócio-econômicas não podem ser pautadas no mito da democracia racial, o qual ainda se manifesta como uma variável de elevada contribuição para o subdesenvolvimento social, cultural, político e estrutural. A crescente transnacionalização do sistema capitalista do mundo originou a especificidade da recuperação da diversidade e da pluralidade cultural e étnico-racial nas composições sociais do século XXI, composto por indivíduos com marcas históricas diferenciadas. Assim, integração ativa das partes excluídas à economia representa um bem absoluto, ainda que pelo ponto de vista do lucro, mecanismo propulsor do capitalismo. Diante disso, é impressionante a comprovação, segundo o autor, da invisibilidade do racismo por economistas, sociólogos, antropólogos, cientistas políticos, filósofos, psicólogos, entre outros, uma vez que “o mundo acadêmico latino americano é a

incubadora de idéias que racionalizam e mantêm em vigência o modelo de relações raciais ibero-árabes”⁵, sendo teses e propostas eugenistas se convertendo em mito-ideologias que sucedem à democracia racial.

A efetiva emancipação sócio-racial na América latina precisa ser pensada a partir de uma nova oportunidade de reverter o *status quo* sócio-racial, mediante a precisão contextual das ações afirmativas eclodidas pelas mostras da marginalização sócio-econômica, bem como política prescrita às populações de matriz africana no âmbito da América Latina no período do pós-abolição.

As questões que envolvem as mudanças dessa realidade voltam-se a respostas voltadas para novas alternativas de vida em prol da ética e da moral, também, impeditivas da implosão dos segmentos sociais. Assim, tal campanha na América Latina deveria estar direcionada para os possíveis resultados:

a) a contenção imediata da expansão do fenômeno racista e do acúmulo das desigualdades de todo tipo que ela gera; b) a consolidação das posições anti-racistas através de uma mobilização que atinja todos os setores e espaços institucionais da nação; c) o desmantelamento de cada um dos mecanismos constitutivos do modelo latino-americano de relações raciais. (WEDDERBURN, 2005, p. 335).

Nessa perspectiva, o papel do Estado na luta contra o racismo para o autor é o desmanche do modelo de relações raciais e emancipação não só na espera da construção ideológica, sobretudo na esfera da consciência histórica construída, intervindo nos símbolos das aspirações permanentes da nação. Implementar políticas de ações afirmativas de forma rápida e eficaz, reduz significativamente as iniquidades sociais e raciais. Assim, a primeira providência é o reconhecimento da natureza histórica do fenômeno racista, sustentado por práticas milenares no imaginário coletivo, necessitando de estratégias que considerem o modelo de relações raciais que impera na América Latina.

Ao finalizar o texto, Carlos Moore evoca a adoção de novas práticas em detrimento da democracia racial, na criação de ideias e mecanismos que deem sustentabilidade à aspiração de uma democracia paritária real, a qual garanta condições, resultados e possibilidades iguais a todos que compõem as nações latino-americanas.

Os textos que seguem, de modo geral, versam sobre a necessidade das ações afirmativas na América Latina, baseando-se nos discursos conservadores que se colocam contra a adoção de tais políticas, sendo os argumentos dos pesquisadores/autores justificativas baseadas nos

⁵ Para melhor esclarecimento, vide MOORE, Carlos. *African presence in the Americas* (1995).

conceitos, nos acontecimentos históricos, bem como nas lutas travadas no curso do tempo contra as discriminações, racismos e marginalizações contra o indivíduo de ascendência africana, ratificando sempre as reparações dos fenômenos históricos que impuseram ao negro a condição subalternizada atual.

Dessa forma, podemos inferir que o Volume 5, da Coleção Educação para Todos, adota como premissa principal a desigualdade proveniente do processo de escravidão dos povos de África ocorrido na era colonialista, dividindo as nações em duas grandes partes: favorecidos e desfavorecidos pelo sistema sócio-político-econômico-histórico. A vigência da inércia do Estado ainda é perpetuada pelo mito da democracia racial, o qual inibe tomadas de posição e a implementação de políticas públicas específicas para a população afro-descendente, perpetuando hegemonias. Por essa razão, necessitamos compreender os processos hegemônicos ocorridos no decorrer da história, para isso retomamos o pensamento pós-colonialista no tangente à hegemonia, ao dizer que

Ela representa o grau de autoridade exercido de uma só vez sobre uma série de “posições”. O domínio não é simplesmente imposto, nem possui um caráter dominador. Efetivamente, resulta da conquista de um grau substancial de consentimento popular. Representa, portanto, o estabelecimento de uma enorme capacidade de autoridade social e moral, não dirigida simplesmente aos partidários imediatos, mas à sociedade como um todo. É essa “autoridade” bem como o alcance e a diversidade dos locais sobre os quais a “liderança” é exercida que possibilitam a “propagação” temporária de uma vontade coletiva intelectual, moral, política e econômica na sociedade. (HALL, 2016, p. 346)

O que queremos dizer é que, de alguma forma, as minorias são vencidas pela força do cansaço e cedem ao poder hegemônico, convertendo-se em minoria, ainda que convivendo com seus pares. Nesse sentido, notamos que o processo de reconhecimento idiossincrático do sujeito negro no âmbito da obra, aqui em questão, encontra-se balizado por característicos identitários como subalternidade, marginalidade, discriminação, entre outros fenômenos que situam o afro-descendente como menor no seio de cujas nações ele participou ativamente de sua construção, justificando, assim, sua afirmação e promoção como igual. Portanto, ressaltamos a relevância de as lutas travadas, e as que ainda hão de ser, não se deixem vencer por nenhuma força política-ideológica, tampouco determinismos sociais e inércia estatal. Por isso, a necessidade de que o grupo negro se imponha sócio-politicamente em todos os âmbitos de sua manifestação de força e aceite as várias manifestações identitárias negra da contemporaneidade, para que o sentimento

de pertença fortaleça a diversidade e não sejam aceitas hegemonias, já que na diferença todos são iguais.

A fim de ratificar nossas proposições, apresentamos sumariamente o seguinte quadro:

Quadro 3: *Síntese analítica Volume 5*

AUTOR	CONCEPÇÃO IDENTITÁRIA NEGRA	DIÁLOGO PÓS-COLONIALISTA
Flávia Piovesan	Subjugada, vítima de processos discriminatórios	Configuração positiva da identidade negra enquanto sujeito partícipe do processo social brasileiro através da representação (signo).
Joaquim B. Barbosa Gomes	Minoría, excluída, passiva	A expressão comumente veiculada de “grupos minoritários” forja uma colocação mais socioeconômica do que numérica; A passividade é a última coisa vista pelos movimentos de luta pelas questões que envolvem as questões do negro.
Ronaldo Jorge A. Vieira Júnior	Marcada pela inferioridade	Potencialização de pontos de interação entre as culturas e convívio de diferentes não significa “harmonia” plena entre raças e culturas.
Carlos Moore Wedderburn	Subalterna e vítima de discriminações	As minorias são vencidas pela força do cansaço e cedem ao poder hegemônico, convertendo-se em minoria, ainda que convivendo com seus pares.[...] ressaltamos a relevância de as lutas travadas, e as que ainda hão de ser, não se deixem vencer por nenhuma força política-ideológica, tampouco determinismos sociais e inércia estatal. Por isso, a necessidade de que o grupo negro se imponha sócio-politicamente em todos os âmbitos de sua manifestação de força. (HALL, 2016)

4.3 HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DO NEGRO E OUTRAS HISTÓRIAS



Foto 3 – Coleção Educação para todos, Volume 6

Fonte: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=658&Itemid

O livro, assim como os outros volumes, se divide em cinco partes temáticas, das quais a primeira retrata aspectos da história da educação, escola e legislação educacional voltadas para o negro; já na segunda seção, a história da interdição e do acesso do negro à educação é descrita e discutida em três artigos, dos quais elegemos como foco o primeiro, já que a problemática do tema é tratada de forma ampla, enquanto os outros dois retratam fenômenos ocorridos em locais específicos, como São Paulo e Minas Gerais. Na terceira seção, as discussões estão voltadas para a história social da educação do negro e das experiências de implementação de políticas educacionais em relação ao acesso às universidades, tema que também não se constitui foco de nosso estudo. A quarta parte, a formação de professores e os negros, está composta por artigos que retratam experiências específicas de vida e na escola de indivíduos negros, reverberadas a partir de experiências do cotidiano, motivos que nos levaram a não priorizá-los aqui. Na quinta e última seção, os conteúdos e currículos escolares são discutidos mediante a noção de ensino enquanto mediador da educação étnico-racial. Dessa forma, deter-nos-emos no último texto desta seção, haja vista as discussões subjacentes à nação como um todo. O volume acena para propostas político-pedagógicas que combatam o racismo e apresentem temas urgentes à história da educação da população negra brasileira.

Na parte I, as abordagens se dedicam a aludir a história da educação, da escola associadas à legislação educacional, na qual o primeiro artigo intitula-se *Uma abordagem sobre a história da educação dos negros*, de Mariléia dos Santos Cruz. Logo ao iniciar o trabalho, a autora releva a tendência de se excluir os povos não-europeus das narrativas do campo histórico, o que explica a ideia de inexistência de acontecimentos meritórios das civilizações não-europeias. O problema se alarga na atualidade no tangente à história da educação brasileira, sobretudo quando há a dificuldade de se identificar as experiências escolares dos negros antes da década de 1960, na qual a rede de ensino pública se expande em todo território federativo.

A defesa da carência de conteúdos na história da educação do Brasil que considere as trajetórias educacionais e escolares dos negros é veemente, já que os trabalhos no campo da história da educação

[...] têm apresentado algumas limitações, tais como: termo educação restrito ao sentido de escolarização da classe média; periodização baseada em fatos políticos-administrativos; temáticas mais enfocadas em contemplar o Estado e as legislações de ensino; ausência da multiplicidade dos aspectos da vida social e da riqueza cultural do povo brasileiro. (CRUZ, 2005, p. 21)

Nessa perspectiva, torna-se viável observar a intervenção argumentativa em situar o processo de formação do negro como fenômeno esquecido pela história, mediante a enumeração de temas desconsiderados nos relatos históricos, em situação de risco de desaparecimento, tais como a conquista da alfabetização por esse grupo; os detalhes sobre a exclusão dos afro-brasileiros das instituições escolares oficiais; os mecanismos criados para alcançar a escolarização oficial; o sistema de educação nos quilombos; a constituição de escolas alternativas; a eclosão de uma classe média negra escolarizada no Brasil; as vivências escolares nas primeiras escolas oficiais que aceitaram negros, entre outros (CRUZ, 2005).

Assim, é posto que o papel do historiador é transformar objetos em fontes históricas, reconstruir dispositivos com base em novas necessidades sociais e produz a história ou reproduz uma nova história, sendo a preservação das fontes no decorrer do tempo, por um grupo específico, pode revelar mais a respeito da “participação desse grupo nas narrativas históricas de um povo, do que de outros sobre os quais as fontes não foram conservadas, organizadas e consultadas” (CRUZ, 2005, p. 23). Em virtude disso, as fontes históricas dos povos negros foram destruídas nos processos de dominação, o que arbitra a prerrogativa de que a escassez de abordagens históricas sobre os percursos educacionais dos negros no Brasil não é um indicativo que estes não possuem história.

A autora atribui responsabilidade ao pesquisador de demonstrar em que posição se encontra no instante em que observa determinado fenômeno, da mesma forma que admite apropriações conceituais a serem utilizados em sua pesquisa. Diante disso, é a “visão de mundo do pesquisador que permitirá a realização de determinados recortes, a opção por determinados temas e a definição dos conceitos que nortearam o estudo” (Idem, p. 25). Desse modo, é explicitada a crítica sobre os estudos que invisibilizaram o sujeito negro na história da educação, uma vez que os objetivos do estudo se pautam na reflexão desse apagamento e chamar a atenção para a demanda de produções científicas nessa área e incursões das mesmas na disciplina História da Educação Brasileira.

A essas reflexões, nossas propostas se baseiam na ideia do agenciamento histórico subalterno como possibilidade de *re*-locação e *re*-inscrição do sujeito negro sendo posta toda a

Ênfase no presente disjuntivo do enunciado [que] permite ao historiador escapar de definir a consciência subalterna como binária, como tendo dimensões positivas ou negativas. Ela permite que a articulação da agência subalterna venha a emergir como relocação e reinscrição. Na apreensão do signo [...] não há nem negação dialética nem significante vazio: há uma contestação dos símbolos de autoridade dados que fazem mudar o terreno do antagonismo. (BHABHA, 2013, p. 308).

Isso significa estabelecer um movimento dialético com os dispositivos representativos sociais existentes do grupo negro e deslocar tais signos no sentido de compreender o que existiu e relocá-los, com a finalidade de sua apreensão como forma de contestação dos símbolos de autoridade perpassados por momentos de disseminação hegemônica passivos desta contestação na pós-modernidade, em momentos agonísticos, de embates, realizados no entre-tempo e no entre-lugar, caracterizando-se como “o movimento histórico do hibridismo” (Idem, *Ibidem*).

Em relação às pesquisas em educação e afro-descendência, é-nos mostrado que a tendência cresceu nos últimos anos, sendo possível computar até o final da década de 1990 mais de 40 trabalhos acadêmicos que abordaram a temática, bem como produzidos por afro-descendentes. Ademais, a evidência é a de que não foi difícil inserir a temática negro e educação no espaço acadêmico, no entanto ainda permanecem limitações para que se desenvolvam melhores trabalhos, sobretudo linhas de pesquisa bem delimitadas.

Apesar de as dificuldades se mostrarem latentes, provoca-nos grande motivação a afirmativa de que “a luta das camadas negras pela sua inclusão no processo de escolarização oficial evidencia que mesmo à margem da cidadania os negros acompanharam os processos de capacitação da nação brasileira e nele exercem influência” (CRUZ, 2005, p. 29), pois a trajetória

social e histórica do negro demonstra a existência singular de uma narrativa da escolarização não registrada oficialmente, digna de adentramento de fartas pesquisas à disposição de pesquisadores interessados.

Mariléia dos Santos Cruz, então, concebe a identidade negra em seu texto sob o prisma do esquecimento histórico, ao sugerir que ao negro falta-lhe reconhecimento, por parte dos pesquisadores, de que é também sujeito e objeto do conhecimento hoje, haja vista que o movimento da pesquisa em ciências sociais considera o homem como próprio objeto a ser estudado. Registramos, então, que o momento requer que uma nova história seja feita ou que a história da educação seja refeita com a contribuição de estudos sobre a história da educação do negro.

O segundo texto, escrito por Amauri Mendes Pereira, traz reflexões sobre *Escola – espaço privilegiado para a construção da cultura de consciência negra*. Ao apresentar o teor pelo qual o texto será desenvolvido, o autor aborda um litígio ente a História e as Ciências Sociais nunca dantes resolvido: o de que embora ambos trabalhem conceitos e análises mais abstratos, referindo-se a documentos e/ou registros, as Ciências Sociais relevam um grau mais abrangente de generalizações, enquanto a História exige mais atenção ao registro e o contexto específico de onde este provém. No entanto, ambas operam a partir de questionamentos oferecidos pelo presente e, embora as Ciências Sociais tenha mais afeição pelo presente de que a História, a investigação daquelas podem trazer revelações de elementos que embase a intervenção desta e vice-versa.

Nessa perspectiva, a problemática racial no sistema educacional se baseia em necessidades recorrentes pela história da educação, uma vez que se depara com a invisibilidade/invisibilização, sobretudo pelas questões de seu entorno, como por exemplo a disputa política sobre a existência ou não do racismo, dependendo “da correlação de forças entre os agentes empenhados” (PEREIRA, 2005, p. 36).

O olhar da pesquisa se pauta no oferecimento de outros sentidos e significados para a temática no Brasil, ultrapassando binarismos como racismo/anti-racismo, verificando iniciativas de educadores que colocam as questões em comunidades educativas a fim de tencionar na prática.

O contexto educacional descrito pelo autor no momento da investigação é o de que

Talvez ainda seja possível se falar de escola privada para as elites e de escola pública para as massas, ambas com educação alienante, reprodutora dos valores hegemônicos na sociedade[...].

Também é possível perceber que, mesmo envolvidas em conflituosa convivência com arraigado conservadorismo pedagógico e emperradas 'maquinas' administrativas oficiais, vêm ocorrendo importantes iniciativas no âmbito dos sistemas públicos de ensino. (PEREIRA, 2005, p. 37)

Tais iniciativas têm proporcionado a abertura para inserção discursiva de uma educação de qualidade, buscando o atendimento de situações insurgentes de qualificação, em um esforço contínuo de se (re)discutir as finalidades basilares da educação e a efetividade da responsabilidade que lhe é atribuída no desenvolvimento e transformação social, nos segmentos democráticos, na diversidade étnica, cultural, religiosa, de gênero, entre outras, que lhe são atributos inerentes.

Embora tenha ocorrido essa guinada reflexiva no âmbito educacional, a questão étnica ainda não logrou ser contemplada, uma vez que “conteúdos e procedimentos didáticos ainda se encontram impermeáveis a essa temática, e a maioria dos agentes educacionais insiste em permanecerem (*sic*) cegos, surdos e mudos à exuberante diversidade de sua clientela [...]” (Idem, p. 38). O autor atribui claramente a responsabilidade pelo apagamento da temática à falta de interesse dos educadores em agenciar tais tensões em seu fazer educativo, o que se converte em outra problemática deveras profunda, merecedora de investigações sérias e contributivas para a área. Ao nosso ver, tal posicionamento urge ser ponderado em relação da dependência desses profissionais do auxílio das diversas instâncias que compõem os seguimentos estatais.

Na sequência, os questionamentos norteadores do trabalho são organizados em torno do questionamento da naturalização do fenômeno retentor de raízes históricas constantemente reificadas, da busca de soluções para o conversão totalitária sobre a urgência de se romper o silêncio sobre as problemáticas étnico-raciais e a cultura que o produziu, bem como da possibilidade de se falar em democracia e educação no âmbito social sem se confrontar com questões tão delicadas, as quais distorcem e ferem os processos de formação social e de identidade nacional.

Baseando-se nisso, Pereira (2005, p. 40) salienta que urge criticar o racismo atuante na sociedade e na educação, bem como se relevar as possibilidades e iniciativas da educação que se concentra nos valores da solidariedade, da justiça e da equidade, ao invés da

desconsideração (menosprezo, indiferença?) pela diversidade étnico-racial na escola; o hábito, a espontaneidade, a facilidade, a irresponsabilidade e incoerência com que se procura (e sempre se encontra) subterfúgios para

justificar os procedimentos assimilacionistas e a culpabilização da criança mais escura pelos seus próprios *complexos*, incapacidade de adequação, etc., exigem de fato, análise rigorosa e desmistificadora.

Dessa forma, a perspectiva autoral deixa evidente a conjectura de que os processos e práticas racistas se alimentam do que já existe, impedindo mudanças pela justificativa do combate hegemônico. Contudo, o autor salienta um possível arejamento no sistema de poder em relação a esses conflitos mediante às reivindicações militantes e intelectuais na história, eclodindo em ação efetiva com a formulação dos Parâmetros Curriculares Nacionais, porém a desqualificação e diminuição da dimensão social no teor dos PCN's são apontadas por falhas pontuais em relação à pluralidade cultural, tais como: a) escamotear os resultados de mais de 100 anos de 'democracia racial', a exemplo de algumas dimensões distributivas, como o acesso à educação formal; b) não formular adequadamente a combinação da utilidade, relevância, valorização, de diferentes tradições culturais; c) a própria concepção do que sejam *saber* e *cultura* gera tensão entre o padrão dominante e diferentes códigos culturais dos extratos populares; d) o excesso de *psicologismo* e a pouca escuta da comunidade acadêmica (PEREIRA, 2005). É possível inferir, baseando-nos nessas críticas, a recorrência desse arejamento a partir do proposto pelo Plano Nacional para a implementação da Lei 10.639/03, no entanto as falhas também ocorrem, sobretudo por aspectos não contemplados, já retratados em capítulos anteriores.

Amauri Mendes Pereira, então, defende em seu trabalho investigativo a cultura de consciência negra, a qual, se aceita e efetivada pelos indivíduos, pode ser compreendida como "assimilação crítica da questão racial, que parte de referenciais históricos, simbólicos, estéticos, de matrizes africanas (ou significadas como tal), 'temperadas' pela vivência afro-brasileira [...], reconstruindo seus referenciais na própria interação" (2005, p. 45). Ademais, sugere a inexistência de uma comunidade escolar que não seja sujeito e, por isso a inconsciência de si mesmo provoca a ausência de deliberações que evitem a fragilização da criança diante dos preconceitos e discriminações.

Foi através da criação de mecanismos que a população negra resistiu, e ainda resiste, física e culturalmente ao racismo, pondo-se aberta para uma reconceituação da identidade nacional brasileira, opondo-se às projeções eurocentristas das elites colonialistas. Diante disso, o autor exorta para a atuação dos educadores, sendo esta fundamental para a transversalização dos programas de formação, munidas de concepções da pluralidade e do hibridismo cultural, sabendo que não atuarão sobre a inércia das massas, saindo da idealização e efetivando a sua

participação e a de toda a comunidade escolar. A tomada de consciência dependerá de ações pontuais e efetivas, sobretudo com a tomada de postura questionador a frente ao que lhe é oferecido para o ato de educar que proporcione ou não o trato com as referidas questões.

Mais uma vez, podemos perceber a concepção identitária negra a partir da consideração de uma identidade invisibilizada, cujos fenômenos idiossincráticos de suas raízes históricas foram menosprezados e/ou tratados com veemente indiferença no âmago de uma produção hegemônica da história, provocando prejuízos subjacentes aos indivíduos de ascendência negra. Assim, cabe dizer que uma das maiores preocupações da intervenção crítica pós-colonial e/ou negra, como o nosso trabalho, é a de converter as condições de enunciação no âmbito do signo

[...] e não simplesmente estabelecer novos símbolos de identidade, novas “imagens positivas” que alimentam uma “política de identidade” não reflexiva. O desafio à modernidade está em redefinir a relação de significação com um “presente” disjuntivo: encenando o passado como símbolo, mito, memória, história, o ancestral – mas um passado cujo valor iterativo como signo reinscreve as “lições do passado” na própria textualidade do presente, que determina tanto a identificação como a modernidade quanto o questionamento desta: o que é o “nós” que define a prerrogativa do meu presente? A possibilidade de incitar traduções culturais por entre discursos minoritários surge devido ao presente disjuntivo da modernidade. (BHABHA, 2013, p. 390).

Nesse sentido, nossa inferência é a de que os processos sociais, históricos e culturais sofridos pelo sujeito negro no curso do tempo também precisam ser considerados como elementos constitutivos de sua identidade histórica, afinal fizeram parte das vivências. No entanto, a intervenção subversiva negra hoje não é exatamente apagar esses símbolos, mas através de um movimento discursivo reflexivo, superá-los mediante constantes questionamentos com vistas a redefinir a referida relação de significação na contemporaneidade.

O terceiro texto, deste primeiro bloco, se propõe ao trabalho com as questões étnico-raciais e as bases legais através do título *Quantos passos já foram dados? A questão de raça nas leis educacionais – da LDB de 1961 à Lei 10.639/03*, escrito por Lucimar Rosa Dias. A qual aponta para o logro de vários trabalhos antropológicos já identificarem aspectos concernentes à socialização de negros e não-negros. Aspectos que envolvem o reconhecimento de si mesmo pela criança negra no ambiente escolar, o modo como os livros didáticos refletem o racismo da sociedade de forma global, bem como o modo como as questões de sociabilidade da criança e adolescente negro no ambiente escolar, são as principais linhas de pesquisas encontradas.

O questionamento priorizado no texto se baseia em qual tem sido a resposta das normas educativas geradas pelo Poder Público diante desse diagnóstico desafiador, apesar da importância e diversidade dos estudos sobre o racismo e educação, principalmente pela forma como o racismo ainda se expressa no espaço escolar. Diante da demanda investigativa, o método admitido pela pesquisadora foi baseado nas leis 4.024/61, 5.692/71 e 9.394/96, buscando termos que se referissem ao tratamento das questões de raça, bem como a tomadas de posição em relação às problemáticas no âmbito educacional.

Lucimar Rosa Dias releva o fato de mesmo com o pós-abolição, a temática raça se mantinha como um dos principais questionamentos para a organização social. Diante disso, além dos políticos e pesquisadores, essas questões interessaram aos educadores a fim de se sustentar a proposição da educação para todos. Assim, a importância da legalização temática se deu/dá pelas dificuldades impostas na sociedade brasileira em buscar um segmento igualitário racial, e por isso quaisquer atitudes que favoreçam essa visão de mundo devem ser significativamente valorizadas.

Apesar de estar em pauta as discussões no entorno da temática, a autora aponta para a posição secundária ocupada por ela, ao dizer que

Como discurso, a inclusão racial fez parte das preocupações dos educadores e foi uma dimensão considerada no universo da discussão da LDB de 1961 [*sic*]. Contudo, observamos que essa dimensão ocupou papel secundário, servindo mais como recurso discursivo. Ou seja, ao defender um ensino para todos, não ignoravam esses educadores que, além da classe, a dimensão raça era fator de diferenciação no processo de escolaridade. Mas não se falava explicitamente na época se a população negra era a destinatária principal da escola pública e gratuita.

Os educadores daquele momento reconheceram a dimensão racial, mas não deram a ela nenhuma centralidade na defesa de uma escola para todos, o que nos faz pensar que, mesmo esses educadores, considerados “modernos”, no que se refere à abordagem da questão racial, pouco se diferenciavam dos conservadores. Isso se deve, a meu ver, à maneira como o Brasil construiu sua identidade nacional. Infelizmente, nenhum dos educadores que se destacaram na defesa da escola para todos rompeu com o acordo da elite brasileira de tratar a questão racial na generalidade e não como política pública, apesar da inclusão da raça como recurso discursivo. Compactuam com o mito da democracia racial, mantendo invisível a população negra da escola para “todos” defendida com tanto entusiasmo no debate para aprovação da LDB de 1961. (DIAS, 2005, p. 53)

Ao nosso ver, o excerto acima se converte em grave denúncia pela forma como a problemática vem sendo tratada por parte do Estado, convertendo um grave problema em aparato discursivo, uma vez que se a centralidade não é atribuída ao problema a efetivação de ações se tornam mais alijadas, situando o desconforto/tensão racial apenas ao patamar das discussões, se esvaziando nos espaços de poder.

A fim de argumentar seus posicionamentos, Lucimar Rosa Dias realiza um apanhado histórico do processo de inclusão legal da questão nos regimentos educativos brasileiros, começando pelas leituras das percepções dos debates da LDB de 1961 e que não são captados nas discussões das leis 5.540/68 e 5.692/71, justificando esse apagamento temático pelos ajustes do novo momento político que não permitiram ampliar as discussões. A autora realiza discussões e demonstrações de imprecisão dos textos das legislações, no entanto sustenta as inclusões como conquistas logradas pelos movimentos negros, intelectuais negros e não-negros defensores das questões, que eclodem no sancionamento da lei 10.639/03, pelo então Presidente Luís Inácio Lula da Silva e pelo Ministro Cristovam Buarque, como resposta às reivindicações de tais movimentos, mas agora trazia novas preocupações, sobretudo com a implantação da mesma.

Por fim, a autora coloca que

A busca pela questão de raça nas leis educacionais foi uma tentativa de demonstrar que elas refletem a tensão presente na sociedade. De um lado, políticas que pretendem *a permanência do racismo estrutural, revelado ora pela invisibilidade da raça, ora pelo mito da democracia*. De outro, a luta pelo rompimento desses mecanismos. A análise das leis me permite afirmar que o resultado dessa tensão ainda é tênue e frágil para dar conta do tamanho da *desigualdade* a ser enfrentada, principalmente quando sabemos que o princípio das reformas governamentais, inclusive as educacionais, centra-se na universalidade e não na focalização. (DIAS, 2005, p. 59/60 – *grifos nossos*)

Mediante os termos utilizados, os quais relevamos em grifos, também é possível identificar a concepção identitária contida no texto baseada na invisibilidade, na desigualdade e, sobretudo o sujeito negro como vítima de um sistema racista, sendo esse aspecto minorado pela crença da não-existência desse problema nas relações sociais brasileiras.

O último texto que nos interessa, nesse volume, é o de Henrique Cunha Jr., o qual se vê incluído nas discussões que nomenclatura *Nós, afro-descendentes: história africana e afro-descendente na cultura brasileira*. O autor começa por rememorar como foi constituída a massa trabalhadora do período colonial brasileiro, no qual africanos e afrodescendentes executaram diversos trabalhos que alcançavam todo tipo de ofício e sobrepõe a capacidade técnica e tecnológica desse povo no período em questão. Ademais, atribui à África o posto de local de

desenvolvimento de grande parte do conhecimento da humanidade, fazendo parte da realização de cidades, reinos, impérios e sistemas comerciais de todas as regiões do continente.

A denúncia se pauta na ideia de que a escravidão e servidão imperativa pelos povos oriundos de África sustentaram por longas datas teorias racistas e colonialistas europeizadas na tentativa de “justificar a escravidão criminoso por um possível atraso cultural dos escravizados” (CUNHA JR., 2005, p. 250). Ainda que o reconhecimento por parte de uns dos atos criminosos cometidos, ainda não forma realizadas as reparações necessárias aos povos prejudicados, sendo os culpados ainda beneficiadores das fortunas acumuladas sem redistribuição e/ou compartilhamento com os povos prejudicados.

Assim, o autor diz que “tanto na esfera social e econômica mundial como na brasileira, africanos e afro-descendentes constituem uma especificidade histórica que tinha sido, por diversas razões, deixada de lado ou com tratamento insuficiente na educação brasileira” (Idem, p. 251). Os postulados teóricos marxistas não deram conta de notoriedade à essa especificidade populacional, o que foi agravado com a dedicação de diversas áreas das ciências humanas, nos anos 1950, em superar a ideia de raças humanas, provocando equívocos que ainda hoje imperam seus estragos.

Mesmo com as inegáveis divergências conceituais teóricas sobre a raça, elas “permitiram um consenso sobre a existência de uma enorme desigualdade estrutural de ordem socioeconômica sofrida pelos afrodescendentes. As divergências conceituais explicam a origem e a natureza da conservação dessa desigualdade” (CUNHA JR., 2005, p. 252). Assim, superou-se o conceito de raça biológica através da construção da ideia de raça social no campo teórico, contudo ainda existe a necessidade da explicação dos conflitos entre africanos e europeus, no seio da narrativa pós-capitalista, mas adaptadas à ele.

É de suma importância salientar a tomada de posição autoral na escolha do uso dos termos que adotou em sua pesquisa, preferindo utilizar *afro-descendente* a *afro-brasileiro* pela justificativa de que o segundo teve seu surgimento entre a década de 1930 e 1940, mediante linhas de pensamento diferentes das atuais, nas quais intelectuais alimentaram a ideia de a cultura africana ser inferior à europeia, sobretudo com Gilberto Freyre e seus seguidores. Divergentemente, “o conceito de afro-descendência nasce com o pleno conhecimento do passado africano, nasce sobretudo em decorrência deste conhecimento e da necessidade de relacionar o passado africano com a história do Brasil” (Idem, p. 253). Em seguida, o autor tece argumentos que discorrem sobre o fato de sermos parte da cultura nacional, já que essa se firma

mediante a participação dos indivíduos que dela faz parte. No entanto, a negação é a de que não há essa participação nessa mesma cultura no momento em que ela é exposta na educação, sendo dificultado o reconhecimento da participação do negro nas variantes da cultura nacional, uma vez que tal participação acontece de forma caricatural e reduzida.

A justificativa utilizada para essa não representação é a de que

[...] estamos submetidos a um processo de dominação e de imposição da cultura denominada ocidental. Estamos dentro de um sistema de educação considerado universal, que transmitiria em hipótese a essência da cultura humana, na sua diversidade. No entanto, essa visão de universal funciona como a imposição de uma visão eurocêntrica de mundo. (CUNHA JR., 2005, p. 254).

A ideia de dominação cultural é atribuída à universalidade com que a cultura vem sendo reconhecida nos últimos tempos, predominando os padrões gerais, predominantemente greco-romanos e judaico-cristãos, o que dão base ao eurocentrismo, não relevando a participação de africanos e afro-descendentes nessa formação cultural.

Intrigou-nos a maneira como Henrique Cunha Jr. (Idem, Ibidem) concebe a ideologia da cultura brasileira, ao afirmar que esta “sempre anuncia o desaparecimento das culturas afro-descendentes, das identidades e dos seres. As idéias culturais que temos de mestiçagem, hibridização ou sincretismo sempre levam à *conclusão* do desaparecimento *desejável* do afro” (*grifos nossos*). Cabe, aqui, ponderar a pronta negação dos processos formadores pelos quais passou a nação brasileira, como também a diversidade de influências sócio-culturais recebidas pela convivência, divergente ou não, entre os povos, cuja força constituiu formas de comportamentos, visões de mundo, experiências, práticas e ações peculiares provenientes desse amálgama. Em vista disso, resta-nos indagar como essas “conclusões” podem levar ao desaparecimento do afro se ele está presentificado e perpetuado nessas vivências sócio-político-culturais federativas, junto a outras vivências também relevantes, como as indígenas? E ainda, “desejável” a quais seguimentos, se na contemporaneidade o reconhecimento desses interstícios vivenciais ratificam a inexistência de uma raça pura, *descontaminada* de influências de tantas outras que a circunda?

O que pretendemos com essas reflexões é exatamente chamar a atenção para o não estabelecimento de concepções binárias, as quais podem compor extremos discursivos cuja proporção impede o diálogo e/ou entendimento entre as partes, pois nosso trabalho chama a atenção, justamente, para que se cuide que leis e documentos não perpetuem estereótipos. Nessa perspectiva, podemos retomar a noção dialógica em relação à representação das contribuições

da cultura afro para a formação cultural brasileira ao recorrer ao poder da complementaridade para reinscrever o sujeito negro em seu tempo, não negando os momentos históricos que perpetraram o estereótipo, a fobia e o fetiche, em relação ao indivíduo negro, o qual por séculos presenciou sua raça sendo o signo da diferença negativa nos discursos coloniais, vendo a peculiaridade de sua cor como representação da diferença cultural e racial estereotipada como inferioridade degradativa, ou seja, é necessário reconhecer-se no Outro, como também o Outro se reconhecer no Eu, a fim de que essa noção alteritária viabilize o fazer de uma nova história da cultura nacional que evidencie também a relevância da participação afro em seu construto. Se assim não for, estaremos produzindo o discurso do pânico, o qual “sugere que o afeto psíquico e a fantasia social são formas potentes de identificação política e agência para a guerrilha” (BHABHA, 2013, p. 323), o que pode acontecer nos discursos da agência rebelde da modernidade ao projetar a ideia de contaminação ao fenômeno do hibridismo.

Para argumentar a proposição da ideologia pautada no desaparecimento das culturas afro-descendentes no âmbito da cultura brasileira, Henrique Cunha Jr. (2005) constrói um item teórico que versa sobre a cultura, identidade e história e afirma ser difícil separar a interrelação entre os termos na perspectiva africana, apresentando aspectos críticos no tratamentos destes, sobretudo quando são transmitidos pela educação, uma vez que “a educação faz a seleção dos temas por um critério unicamente ideológico, político, mas se ampara nas ciências para justificar suas escolhas” (p. 255).

A justificativa para a discussão sobre a identidade é construída, principalmente, sobre a prerrogativa de que é por meio dela que “os grupos adquirem direitos, conservando seus valores particulares e específicos”, sendo tais direitos “regidos e reconhecidos pela via das identidades sociais [...] baseados no direito de expressões e de visões de mundo próprias dos diversos grupos sociais” (CUNHA JR., 2005, p. 256). O autor apresenta, ainda, a identidade como expressões e visão de mundo, a qual resguarda à identidade cultural os direitos e inclusão social sem perda de suas especificidades, tampouco valores. A defesa de que existem esforços de negação da existência de identidades nas relações de dominação social, política e econômica no Brasil é argumentada mediante a afirmação da existência da formulação de uma identidade nacional pautada na ideologia da mestiçagem, o que impede o reconhecimento das identidades de culturas originárias diversas, como a africana.

Na sequência, o autor diz que

A discussão das identidades está na base da discussão dos direitos dos grupos sociais e das lutas contra as hegemonias culturais, que são políticas e econômicas. A

existência de uma identidade dos afro-descendentes tem sido contestada devido a essa luta política. Entretanto, essa identidade afro-descendente não é construída pelos caracteres fenotípicos, como muitos acreditam. É constituída por conjuntos amplos, complexos de motivações e condições culturais, sociais, econômicas e políticas. (CUNHA JR., 2005, p. 257 – grifos nossos)

Cabe realizar, nesse momento uma retomada do pensamento de Nilma Lino Gomes (2005) ao considerar que a identidade negra é compreendida como uma construção social, histórica, cultural e plural. Ou seja, essa consideração envolve a construção da visão de um grupo étnico/racial ou de indivíduos que fazem parte de um mesmo grupo étnico/racial, sobre si mesmos, por meio de sua relação com o outro.

Isso nos faz pensar que na contemporaneidade as lutas políticas, e as conquistas logradas por elas, são atributos inerentes da identidade afro-descendente no Brasil, o que nos causa desconfiança do princípio da negação identitária afro por causa dessas lutas trazido pelo autor, o que nos parece contraditório com o argumento que finaliza o excerto, como também com a definição de cultura trazida por ele no parágrafo seguinte, ao dizer que “Os seres humanos inscrevem a sua passagem em determinado espaço geográfico, produzindo este espaço geográfico na produção de si mesmo, passando por uma constante transformação. A cultura é a experiência humana” (Idem, *Ibidem*). Ao considerar essas palavras, podemos inferir que a ideia de cultura tecida pelo autor dialoga com o princípio identitário híbrido, o que provoca desconfiança das críticas sobre a ideologia da mestiçagem e hibridismo no curso do texto.

Diante dos chamamentos às discussões, o autor se remete à história africana lançando a desmistificação dos silenciamentos sobre ela a partir do questionamento de qual história africana se deve discorrer, justificando a ideia de totalidade do continente ser conhecida por uma experiência histórica comum a todos africanos se deve às manipulações de ideias racistas sobre tal povo. Nessa intenção, apresenta o que deve ser a cultura africana, definindo alguns elementos fundamentais para a constituição do pensamento de base africana, dos quais a comunidade, o enraizamento na terra e a ancestralidade.

A cultura de base africana é muito ampla e constitui o traço de união entre africanos e afro-descendentes. O traço fundamental desta *cultura de base africana* está nos princípios civilizatórios africanos.

[...] A idéia da comunidade e da cabeça humana inspira as circularidades de representação do mundo para os africanos. A terra sempre foi redonda para os africanos, em função desta concepção circular de representação da perfeição. O ser humano pensante está sempre no centro do pensamento dos diversos povos e filosofias africanas. A ancestralidade é a marca de permanência do ser sobre o tempo. Neste se assentam todos os processos de conhecimento e de evolução do mundo. No conceito de ancestralidade e do respeito a ela se fundam os princípios da organização social e da interação do ser humano coletivo com os demais seres da natureza. O pensamento

africano procura sempre a explicação da totalidade como um conjunto indivisível complexo e de conexões múltiplas. A comunidade, sua terra e seu povo constituem a base da identidade e da construção das sociedades africanas. (CUNHA JR., 2005, p. 262)

Diante dessas prévias colocações, o autor afirma que o estudo das religiões africanas permite a representação da cultura africana, o que nos permite inferir que a religião, de forma geral, é apenas um viés da complexidade estrutural das culturas. Entender a cultura de determinado povo apenas pelo viés religioso poderia causar lacunas e equívocos incalculáveis. Isso não quer dizer que esse movimento não deve ser feito, mas sim que deve estar associado ao estudo de outros tantos aspectos que compõem as estruturas culturais africanas, não gerando a confusão entre os termos religião e cultura.

Henrique Cunha Jr. (2005), em razão de sua proposta de estudo sobre a História e Cultura Africana e Afro-descendente, enumera vários autores e estudos que salientam as contribuições reais de sujeitos africanos no Brasil, os quais merecem a devida atenção. Finaliza o texto com a colocação de que a lei de inclusão é ampla e se faz necessária em vários aspectos, uma vez que conecta espaços geográficos por meio de um período histórico e cultural extenso, e que os obstáculos para a efetivação dessa lei “são a falta de hábito em contemplar os afro-descendentes com a sua história e a sua cultura, atribuindo a nós o que nos é devido” (CUNHA JR., 2005, p. 269).

É expressamente notável a forma com que Henrique Cunha Jr. concebe a identidade negra em seu texto, pautando-a como violentada, silenciada e mal compreendida em sua especificidade. Além disso, a exortação para o trabalho através do resgate das raízes africanas e a negação da existência dos resultados dos processos que provocaram os deslocamentos identitários e configuraram identidades hibridizadas podem sustentar a visão ideológica binária de purismos étnico-raciais.

Buscar o equilíbrio da compreensão dialógica e alteritária na *re-inscrição* do sujeito negro na História e Cultura Brasileira não quer dizer necessariamente aderir ao mito da democracia racial, mas a tentativa de se compreender enquanto sujeito partícipe da engrenagem social, histórica e cultural de uma nação cujos processos de afirmação provocaram mudanças nas experiências dos indivíduos e que estes devem ser reconhecidos por pertence a uma diversidade, sendo paradoxalmente singular.

Faz-se fundamental a compreensão de que, reiteramos, somos uma nação historicamente miscigenada, como peculiaridades histórico, culturais e sociais que perpassaram a vivência de

todos os indivíduos desse país, os que deles possuem ascendência na contemporaneidade. Portanto, a convivência racial harmoniosa que guarda em si aspectos subjetivos hegemônicos de uma etnia sobre a outra de fato é inaceitável, contudo a convivência que permite aceitar as o *ser* enquanto troca e mútua dependência entre o que somos e o que o Outro representa em nosso *ser*, torna-se mais que necessária hoje, e é exatamente o que pretendemos promover.

A convivência alteritária é o que nos confere a compreensão do “discurso de outrem”, fazendo-nos refletir, mediante recepção desse discurso, um estudo investigativo das formas significativas usadas em tais discursos (BAKHTIN, 1988). Por isso, conseguimos ainda enxergar, sim, continuidades expressivas de discriminação e posicionamentos hegemônicos sobre o negro, mas somos nós mesmos, os negros, e quem mais deseje, deslocar o olhar sobre tais discursos e ponderá-los através de constantes diálogos espaciais e temporais, mas que demarquem o lugar de fala contemporâneo e os signos discursivos desse momento.

A partir de tais discussões, a síntese que apresentamos de nossas reflexões está apresentada no quadro abaixo:

Quadro 4: *Síntese analítica Volume 6*

AUTOR	CONCEPÇÃO IDENTITÁRIA NEGRA	DIÁLOGO COLONIALISTA PÓS-
Mariléia Santos Cruz	Esquecida historicamente	O momento requer que uma nova história seja feita ou que a história da educação seja refeita com a contribuição de estudos sobre a história da educação do negro.
Amauri Mendes Pereira	Invisibilizada	A recorrência do arejamento em relação às questões étnico-raciais a partir do proposto pelo Plano Nacional para a implementação da Lei 1-.639/03
Lucimar Rosa Dias	Invisibilizada, desigual e vítima de racismo	A África hoje fornece recursos de sobrevivência, “histórias alternativas àquelas impostas pelo domínio colonial e as matérias-primas para retrabalhá-las de formas e padrões culturais distintos” (HALL, 2013, p. 45)

Henrique Júnior	Cunha Violentada, silenciada; resgate das matrizes e negação dos processos que provocaram os deslocamentos identitários.	Discurso do pânico: “sugere que o afeto psíquico e a fantasia social são formas potentes de identificação política e agência para a guerrilha” (BHABHA, 2013, p. 323), o que vem acontecendo nos discursos da agência rebelde da modernidade ao projetar a ideia de contaminação ao fenômeno do hibridismo.
-----------------	--	---

4.4 EDUCAÇÃO COMO EXERCÍCIO DE DIVERSIDADE

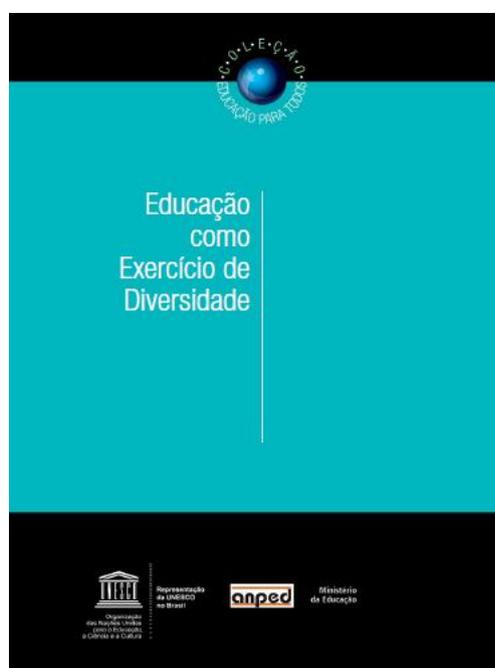


Foto 4 – Coleção Educação para todos, Volume 7

Fonte: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=658&Itemid=

Assim como as outras obras que compõem a coleção, esse volume é considerado um espaço de disseminação de textos, documentos, relatórios de pesquisa, estudos de pesquisadores, acadêmicos e educadores nacionais e internacionais, dentre as várias finalidades prezam pelo aprofundamento no debate em relação à busca do alcance da educação a todos indivíduos indistintamente. Os textos que compõem esse volume foram originalmente publicados na Revista Brasileira de Educação da ANPED, cujas abordagens versam a diversidade, para a qualidade de uma educação voltada para a reflexão cotidiana da questão negra, propondo a emancipação popular. A obra está dividida em cinco temáticas de abordagem, em que a primeira trata da educação de jovens e adultos; a segunda,

exclusivamente, aborda a educação étnico-racial; a terceira trata das questões da educação no campo; a quarta parte revisa o passado e trabalha o presente do movimento gay como espaço educativo; e a quinta e última parte finaliza trazendo a etnia e os índios ao espaço da discussão.

Aqui nos interessou apenas a segunda seção, já que o conteúdo diz respeito ao que estamos propondo. Assim, a compilação intitulada “Étnico-racial”, é composta por três artigos que abordam sumariamente as lutas, as trajetórias e as políticas na educação em relação ao negro.

O primeiro artigo, sob a autoria de Luiz Alberto Oliveira Gonçalves e Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, está intitulado “Movimento negro e educação”, o qual tem por principal finalidade propor outra leitura do problema da reflexão da escolarização dos negros no Brasil: o de interrogar o passado. A partir disso, os autores se propõem a sugerir hipóteses de “como a situação educacional dos negros poderia ter evoluído caso algumas estratégias tivessem sido adotadas pelas políticas educacionais” (GONÇALVES e SILVA, 2005, p. 182).

Os autores apontam que os problemas educacionais referentes às comunidades negras do Brasil são deveras graves ao ponto de todos os avanços tecnológicos não darem conta de solucioná-los, de forma contrária acabou por aprofundar situações de desigualdade. Isso posto, entendem que as principais críticas lançadas à situação atual foram estruturadas pelo viés da exclusão e do abandono, os quais tem profundas raízes históricas.

Ao tecer comentários sobre como o tema da escolarização dos negros aparecem na história da educação, os autores salientam que a tentativa foi efetivada ao se tentar abordar a instrução das camadas populares. Dentre as várias críticas, a revisão dos registros constata que “alguns casos da escolarização de escravos em mãos de jesuítas se devem muito mais à necessidade de submetê-los a um rígido controle de seus senhores missionários do que a um projeto com vistas a mudar o destino dos cativos” (GONÇALVES e SILVA, 2005, p. 183). Sobretudo, através da revisão dos registros históricos, colocam que as populações índias e negras foram consideradas “um enorme entrave à modernidade do país” (Idem, ibidem), além de tecer a crítica de que muitas escolas noturnas foram abertas pelo Estado no século XIX, sendo que algumas associações particulares de caráter literário e/ou político, mantiveram esses espaços em busca de aliciar negros para a defesa da causa abolicionista e republicana.

A transição da abordagem histórica do século XIX para o XX é construída através da colocação da problemática de que ao refletir sobre tal transição

[...] deparamo-nos com o abandono a que foi relegada a população negra. A maior parte dos estudos retrata a situação dos negros nas áreas urbanas, no período em que algumas cidades do país iniciam rápido processo de modernização. Mudanças bruscas

de valores, associadas a profundas transformações no mercado de trabalho, exigiam, da parte dos diferentes segmentos sociais, a criação de novas formas organizacionais, por adoção de novos dispositivos psicossociais, que os ajudassem a se inserir na sociedade moderna. (GONÇALVES e SILVA, 2005, p. 189)

Esse novo contexto provocou várias mobilizações em prol da inserção do negro nos seguimentos sociais, políticos e organizacionais federativos, cujas lutas travadas para isso perpassaram longas datas, promovendo um sujeito negro construtor de seu próprio fazer histórico, enfrentando todas as formas de dominação social. Lutas das quais nos registros fizeram presentes marcas dos conflitos e tensões, estabelecidos nas reivindicações, sobretudo na bandeira de luta do direito à educação, sendo contextualizado por intermédio da herança do passado escravista, no início do século XX, a qual marcou profundamente as experiências da população negra no que se refere à educação, pois o afastamento das crianças negras dos bancos escolares se explicava pelo fato de que desde a tenra idade elas eram levadas a atividades remuneradas para auxiliar na manutenção da família, sendo sua formação para o trabalho feita sob a orientação dos patrões, no desempenho das mais variadas tarefas, enquanto as mulheres eram enviadas a orfanatos, que lhes ofereciam preparo para trabalhar como empregada doméstica ou costureira (GONÇALVES e SILVA, 2005).

A contribuição da imprensa negra difundia, entre outras, ideias militantes e combativas, apesar de o espaço de circulação ser limitado, mas veiculava também entre os poucos alfabetizados da população negra. Para demonstrar isso, os autores selecionaram importantes fontes documentais jornalísticas que lhes serviram de objeto para constatação do fato de que a “imprensa negra refletia, de certa forma, uma importante dimensão da educação dos negros, a saber: educação e cultura apareciam quase como sinônimos na maioria dos artigos publicados pelos jornais militantes da época” (Idem, p. 196). Entre tantas outras críticas veiculadas, uma das mais presentes era em relação ao descaso do Estado para com a educação dos negros, sendo radicalizado e endurecido o protesto racial.

Por intermédio das informações reunidas, os autores se colocam como convencidos de que o engajamento e compromisso pessoal do grupo étnico, apesar das diferenças regionais e/ou locais, foi impulsionado pelo desejo de resolver um problema que não era somente dos negros, e sim da nação. O que resultou em lutas veementes pela democratização do ensino, sobretudo na década de 1980, a qual pode ser dividida em duas fases de luta que consubstanciaram as conquistas, em que “na primeira, as organizações se mobilizaram para denunciar o racismo e a ideologia escolar dominante. [...] Na segunda fase, as entidades vão substituindo aos poucos a denúncia pela ação concreta. Esta postura adentra a década de 90” (GONÇALVES e SILVA, 2005, p. 219), perdurando até a atualidade.

Ao finalizar o texto, os autores trazem um questionamento que envolve a situação dos movimentos negros hoje e o tema da diversidade, a saber: como lidar com a diversidade no interior do próprio movimento, como, por exemplo, a presença das mulheres negras e de jovens que trazem consigo as características de seus próprios grupos de estilo. Apesar de estarem no âmago dos movimentos, estes ainda se encontram ultrapassados e excluídos do sistema regular de ensino, sendo um problema a combinação de estratégias educativas, bem como o acesso à universidade.

Podemos identificar, no decorrer do texto, que a temática discutida está ancorada na concepção de identidade negra excluída pelos fatores histórico-temporais sob os quais o conjunto federativo brasileiro foi constituído. O negro é concebido, também, como sujeito do seu fazer histórico, cujas conquistas custaram, e ainda custam, longos anos para serem contemplados, mas que vislumbra, mesmo com dificuldades, resultados de suas lutas.

O segundo artigo, intitula-se “trajetórias escolares, corpo negro e cabelo crespo: reprodução de estereótipos ou resignificação cultural?”, de autoria da pesquisadora Nilma Lino Gomes, a qual traz o peso da cultura escolar no processo de construção identitária das sociedades, bem como um espaço de construção humanitária.

A abordagem tem início com o pensamento de que paulatinamente os profissionais da educação vem se interessando pelas temáticas referentes à educação, cultura e relações raciais. No entanto, ainda falta adentrar em vários aspectos que envolvem a questão racial na escola, sobretudo o que diz respeito aos mitos, as representações e valores, ou seja “as formas simbólicas por meio das quais homens e mulheres, crianças, jovens e adultos negros constroem a sua identidade dentro e fora do ambiente escolar” (GOMES, 2005b, p. 229).

A tentativa de entender o universo simbólico que envolve o negro, a autora pensa ser importante ampliar o estudo da questão racial no âmbito da educação, sendo possível na oportunidade, incluir e dar corpo aos processos educativos não-escolares. Assim, o trabalho se desenvolveu por meio de uma escuta atenta do que negros e negras tinham a dizer sobre suas vivências corpóreas dentro e fora do espaço escolar, sendo justificado pelo fato de que nos comunicamos por meio do corpo tanto na sociedade quanto no espaço escolar e, por isso, o corpo pode falar sobre o nosso estar no mundo, sendo mediado pela localização social no espaço e no tempo. Assim, a autora afirma que

O corpo fala a respeito do nosso estar no mundo, pois a nossa localização na sociedade dá-se pela sua mediação no espaço e no tempo. Estamos diante de uma realidade dupla e dialética: ao mesmo tempo que é natural, o corpo é também simbólico.
[...] É a cultura que, à sua maneira, inibirá ou exaltará esses impulsos, selecionando dentre todos quais serão os inibidos, quais serão os exaltados e ainda quais serão os

considerados sem importância e, portanto, tenderão a permanecer desconhecidos. (GOMES, 2005b, p. 231)

Nessa perspectiva, a autora argumenta que se o corpo diz respeito ao ser e estar no mundo dos indivíduos, a relação histórica do escravo expressa não só a prerrogativa de submissão, como também questões mais profundas para além disso. Dessa forma, a importância da trajetória da conformação da identidade negra, dos sentimentos e das impressões sobre seus cabelos no âmbito educacional levam a crer que o corpo negro sempre foi um corpo contestador e que esta visão não é contemplada nos livros didáticos, tampouco em discussões sobre a história do negro no Brasil.

A trajetória de vida do negro, junto ao reconhecimento da representação do negro começa muito cedo, isso não diz respeito ao uso de produtos químicos ou de alisamentos por diversos processos, mas aos diversos rituais de manipulação capilar pelos quais as meninas negras são submetidas desde tenra idade, como o uso de tranças, cujo significado foi alterado no tempo e no espaço, distanciando-se do que se acredita na África, o qual resultou na tentativa de quebrar a carga do estereótipo do negro/a descabelado/a e sujo/a. Dessa inserção, Gomes (2005b, p. 235) afirma que “essas situações ilustram a estreita relação entre o negro, o cabelo e a identidade negra. A identidade negra compreende um complexo sistema estético”.

Paradoxalmente, a escola além de exigir padrões de currículo, de conhecimento, de comportamento, também impõe padrões estéticos, ao demandar que para adentrar o espaço escolar é necessário que a criança se apresente dentro de um padrão, muitas vezes velado pela exortação do atendimento às normas e preceitos de higiene.

A escola, na maioria das vezes, é o primeiro espaço a proporcionar a relação interétnica, possibilitando as experiências de identidade/alteridade e a percepção da diversidade. A maneira como as diferenças são tratadas resulta no reconhecimento ou não da pertença étnico-racial mediante as relações escolares, uma vez que

Os sinais diacríticos operam como demarcadores da diferença. Quanto mais aumentam as vivências da criança negra fora do universo familiar, quanto mais essa criança ou adolescente insere-se em círculos sociais mais amplos, como é o caso da escola, mais manifesta-se a tensão vivida pelos negros na relação estabelecida entre a esfera privada (vida familiar) e a pública (relações sociais mais amplas). São nesses espaços que as oportunidades de comparação, a presença de outros padrões estéticos, estilos de vida e práticas culturais ganham destaque no cotidiano da criança e do/a adolescente negros, muitas vezes de maneira contrária àquela aprendida na família. (GOMES, 2005b, p. 238).

Nesse sentido, as reações do infante negro, frente a situações de discriminação e preconceito, são as mais diversas, estando intimamente relacionada à forma como sua identidade é

construída e como lhe são possibilitadas as experiências de socialização e informação, sobretudo sobre seu ser e estar no mundo. Por esse motivo, é muito relevante buscar compreender como a identidade dos sujeitos é construída não só em relação ao coletivo, mas também em suas subjetividades. Em se tratando do negro, o campo individual dessa construção é aproximado pela relação dele com o cabelo, assim faz-se necessário desvendar os impactos do processo histórico e da construção do racismo no Brasil através do que circunda as motivações da manipulação do cabelo negro e da visão do outro sobre seu próprio cabelo em diferentes gerações, tarefa sobre a qual a educação tem grande responsabilidade.

Ao emitir suas considerações, Nilma Lino Gomes (2005b, p. 246/247) considera importante compreender que “o cabelo é um veículo capaz de transmitir diferentes mensagens, por isso possibilita as mais diferentes leituras e interpretações”, considera ainda

[...] que o estudo sobre as representações do corpo negro no cotidiano escolar poderá ser uma contribuição não só para o desvelamento do preconceito e da discriminação racial na escola, como também poderá ajudar-nos a construir estratégias pedagógicas alternativas que nos possibilitem compreender a importância do corpo na construção da identidade negra de alunos/as, professores/as negros, mestiços e brancos, e como esses fatores interferem nas relações estabelecidas entre esses diferentes sujeitos no ambiente escolar.

A proposta indicativa é a de que os estudos em direção ao desvelamento da estética do negro necessitam não só apontar denúncias da reprodução de estereótipos e práticas preconceituosas, mas também indicar fatores icônicos da identidade negra presentes nos processos de educação no espaço escolar e não escolares.

Podemos notar, ao verificarmos a construção textual, que a autora concebe a identidade negra como o processo de reconhecimento de si mesmo através da adoção de aspectos estéticos corporais inerentes aos indivíduos que comungam das mesmas características étnico-raciais. Vertente de suma importância e que merece a atenção devida no campo da educação, já que o ato de reconhecer-se na diversidade requer consistência, também, do reconhecimento das subjetividades dos indivíduos negros.

O terceiro e último artigo dessa seção, do volume 7 da coleção Educação para Todos, é intitulado “Os negros, a educação e as políticas de ação afirmativa” por Ana Lúcia Valente, a qual se propõe a discutir

[...] os rumos da democracia, da educação e de políticas públicas que, em contraposição à lógica hegemônica, voltem-se para o atendimento de iniciativas populares e da sociedade civil impõe uma reflexão que considere as expressões concretas e, portanto, históricas da organização social presente, deixando de lado o terreno das abstrações. (VALENTE, 2005, p. 251)

A defesa se pauta em torno da compreensão universal da diversidade, não sendo impedidas as manifestações particulares ou específicas de serem esclarecidas e referenciadas a uma dimensão universal, apreendendo a realidade. Nessa perspectiva, duas vertentes são estabelecidas, em que a primeira se apresenta através da relevância de se concretizar ações mais efetivas que garantam o exercício da cidadania, verificando a importância de se discutir uma proposta de educação que reflita sobre o processo de criação/significação da diversidade cultural com vistas a uma educação igualitária e/ou para o exercício da cidadania paritária. A segunda, impulsiona o paradoxo de que o reconhecimento da diversidade possa dar sustentabilidade à intolerância, sobretudo quando a diferença acaba por justificar tratamento desigual, além de esbarrar no engano do tratamento da temática como algo “novo” no âmbito da educação pós-moderna ao ser recolocada a importância do exercício de recuperação da história e da luta dos povos oprimidos, inserindo-a em um contexto mais amplo.

A autora coloca, ainda que embora imbuída nas diversas vozes que prudentemente defendem ou não a implementação de ações afirmativas, torna-se quase impossível não se deparar com o maior problema que envolve os discursos: o como fazê-lo, sem que o resultado seja contrário ao que se pretende. Portanto, as propostas não podem ser analisadas de maneira romântica, tampouco ingênua, e evoca a reflexão crítica da questão.

A crise na educação é apontada mediante a ideia de que por alegar que as pessoas não estão qualificadas para atender as demandas do mercado de trabalho eclodido pelo processo de reorganização do capital, denominado globalização, a educação formal passa a ser considerada a solução para tal crise. No entanto, os avanços tecnológicos simplificam paulatinamente o processo de trabalho, exigindo funções que necessitam maior domínio dos trabalhadores, expulsando-os do mercado pela sua não absorção.

No tangente aos negros brasileiros, a situação de desigualdade é mais evidente, haja vista as dificuldades ao acesso à educação perpetradas na história, evidências que justificam o discurso de que se os negros fossem mais bem qualificados, poderiam conseguir melhores trabalhos, bem como melhores rendimentos. “Discurso falacioso, na medida em que a simplificação do trabalho sob o capitalismo dispensa a qualificação, promovendo a especialização e, com ela, a perda da compreensão do processo de produção da existência” (VALENTE, 2005, p. 264). Dessa forma, a implementação de políticas de ação afirmativa para a comunidade negra no Brasil não deve isentar a possibilidade de contradição, já que a exclusão faz parte da própria lógica capitalista e, por isso o entendimento do seu movimento permitirá

redirecionar as propostas sob a ótica da transformação, garantindo o controle e a influência sobre as políticas públicas.

A autora termina por considerar que é “no âmbito da educação formal que se devem buscar condições de acesso ao conhecimento”, devendo esse intento ultrapassar as limitações inerentes e atingir o processo da formação humana, o qual acontece em todas as dimensões da vida.

Diante do propósito de discutir os rumos da democracia, podemos perceber a concepção identitária sob a qual a autora discorre seus argumentos é a de que o negro foi considerado desigual, mas que no entanto o atendimento reparatório a essa situação deverá refletir a compreensão do *ser* negro no mundo e não ao *estar* ou se *encaixar* no mundo.

Sintetizamos, assim, as discussões desse volume da seguinte forma:

Quadro 5: *Síntese analítica Volume 7*

AUTOR	CONCEPÇÃO IDENTITÁRIA NEGRA	DIÁLOGO PÓS-COLONIALISTA
Luiz Alberto Oliveira Gonçalves Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva	Excluída pelos fatores históricos-temporais	“[...] A hegemonia cultural nunca é uma questão de vitória ou dominação pura (não é isso que o termo significa); nunca é um jogo cultural de perde-ganha; sempre tem a ver com a mudança no equilíbrio de poder nas relações da cultura; trata-se sempre de mudar as disposições e configurações do poder cultural e não se retirar dele”. (HALL, 2013, p. 376)
Nilma Lino Gomes	Processo de reconhecimento de si mesmo por adoção de aspectos estéticos corporais	Enxergar o sujeito negro contemporâneo implica em <i>re-visar</i> as instâncias canonizadas que servem de pilares de sustentação de sua identidade, como as grandes narrativas, a língua e a literatura a fim de que o absolutismo étnico seja repensado a partir das diferenças, e não na diferença como elemento propulsor de binarismos eternos.
Ana Lúcia Valente	Desigual	Agenciamento: “os programas contêm sentidos preferenciais, formados pelas estruturas de poder; e, invariavelmente, dentro das instituições de comunicação, essas estruturas de poder estão relacionadas com os significados dominantes dentro da sociedade” (HALL, 2013, p. 407).

Neste capítulo, apresentamos os textos materializados nos volumes da Coleção Educação para Todos e, a partir da descrição analítica destes, apresentamos um diálogo com os autores pós-modernos, cujas proposições opera mediante a subversividade textual no momento

da contingência do questionamento identitário do sujeito negro, a qual permite a contiguidade de nosso argumento e sua progressão. No mesmo nível de importância estão as proposições bakhtiniana sobre o signo discursivo no instante contingencial do deslocamento identitário negro estabelecido nas vozes aqui presentificadas.

Em virtude disso, queremos demarcar tais vozes na descrição dos volumes 2, 5, 6 e 7, da Coleção Educação para Todos, chancelada pelo Ministério da Educação e Cultura, confirmando a identificação de (re)afirmações conceptivas identitárias negra que perpassam tais textos, os quais são textos produzidos para formar profissionais da área educacional no que diz respeito à Educação das Relações Étnico-Raciais. Percebemos, ainda, a existência da (des)consideração da concepção da identidade híbrida negra nas/pelas ações da política educacional brasileira, inclusive resistências a essa aceitação. Trabalhar a marginalidade dentro da cultura, hoje, significa que ela

[...] nunca foi um espaço tão produtivo quanto é agora, e isso não é simplesmente uma abertura, dentro dos espaços dominantes, à ocupação dos de fora. É também o resultado de políticas culturais da diferença, da produção de novas identidades e do aparecimento de novos sujeitos no cenário político e cultural. [...] Não quero sugerir, é óbvio, que podemos contrapor à eterna história de nossa própria marginalização uma sensação confortável de vitórias alcançadas.

[...] A hegemonia cultural nunca é uma questão de vitória ou dominação pura (não é isso que o termo significa); nunca é um jogo cultural de perde-ganha; sempre tem a ver com a mudança no equilíbrio de poder nas relações da cultura; trata-se sempre de mudar as disposições e configurações do poder cultural e não se retirar dele. (HALL, 2013, p. 376)

Enxergar o sujeito negro contemporâneo implica em *re- visar* as instâncias canonizadas que servem de pilares de sustentação de sua identidade, como as grandes narrativas, a língua e a literatura a fim de que o absolutismo étnico seja repensado a partir das diferenças, e não na diferença como elemento propulsor de binarismos eternos.

Isso posto, faz-se necessário, também, re- visar a ênfase das reafirmações identitárias contidas nos textos objeto desse estudo, pois foram identificadas no *Volume 2* as considerações de que: 1) a história do indivíduo negro é considerada por meio de uma identidade de lutas travadas historicamente para libertação de uma condição subjugada, menosprezada, explorada e esquecida no curso da história; 2) os grupos sociais étnico-raciais possuem histórico comprovado de discriminação e exclusão, confirmando a apresentação identitárias de luta e de exclusão; 3) a ênfase ainda dada é sobre uma identidade estereotipada, cujas negatividades não auxiliam a construção de uma autoestima reconhecadora do papel social do indivíduo negro, devendo este ser executado nas conquistas de seus direitos de igualdade e/ou liberdade, ou na

engrenagem social na qual está inserido; 4) o posicionamento prioritário de resgate das matrizes africanas como uma das formas de conhecimento dos valores étnico-raciais negros.

No *Volume 5*, as impressões identitárias negras consideram as ideias: 1) de sujeito afro-descendente ainda como subjugado, vítima de processos discriminatórios, configurado por construções negativas de sua identidade enquanto sujeito partícipe do processo social brasileiro; 2) da identidade negra baseada na exclusão, e alusão a educação como mola propulsora da promoção do indivíduo negro, com proposições constitucionais como franca agenciadora do processo de promoção relegado aos negros; 3) de valorização identitária individual e coletiva dos afro-brasileiros somente através da adoção de políticas públicas e ações privadas específicas de reparação secular, ou seja, respeito à nação multicultural; 4) da identidade, a qual está relacionada às ações afirmativas, proveniente da inferioridade.

No *Volume 6*, concepções identitárias negras estão ancoradas nas prerrogativas: 1) do esquecimento histórico, sendo sugerido que ao negro falta-lhe reconhecimento por parte dos pesquisadores, pois é também sujeito e objeto do conhecimento hoje, haja vista que o movimento da pesquisa em ciências sociais considera o homem como próprio objeto a ser estudado; 2) de uma identidade invisibilizada, cujos fenômenos idiossincráticos de suas raízes históricas foram menosprezados e/ou tratados com veemente indiferença no âmago de uma produção hegemônica da história, provocando prejuízos subjacentes aos indivíduos de ascendência negra; 3) de desigualdade e, sobretudo, do sujeito negro como vítima de um sistema racista, sendo esse aspecto minorado pela crença da não-existência desse problema nas relações sociais brasileiras; 4) de identidade violentada, silenciada e mal compreendida em sua especificidade. Além disso, o resgate das raízes africanas e a negação da existência dos resultados dos processos que provocaram os deslocamentos identitários e configuraram identidades hibridizadas podem sustentar a visão ideológica binária de purismos étnico-raciais.

Do *Volume 7*, e último, foi possível identificar as formas de conceber a identidade negra presentificadas nas considerações de: 1) identidade negra excluída pelos fatores histórico-temporais sob os quais o conjunto federativo brasileiro foi constituído, e de que o negro é concebido, também, como sujeito do seu fazer histórico, cujas conquistas custaram, e ainda custam, longos anos para serem contemplados, mas que vislumbra, mesmo com dificuldades, resultados de suas lutas; 2) processo de reconhecimento de si mesmo através da adoção de aspectos estéticos corporais inerentes aos indivíduos que comungam das mesmas características étnico-raciais; 3) que o negro foi considerado desigual, mas que no entanto o atendimento

reparatório a essa situação deverá refletir a compreensão do *ser* negro no mundo e não ao *estar* ou se *encaixar* no mundo.

Por esse motivo, a necessidade de passarmos ao exame de ações concretizadas por meio de programas implementados para orientação didático-pedagógica do professor, bem como a produção de materiais com orientações para implementação dessas ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais, já que, na perspectiva pós-colonialista “os programas contêm sentidos preferenciais, formados pelas estruturas de poder; e, invariavelmente, dentro das instituições de comunicação, essas estruturas de poder estão relacionadas com os significados dominantes dentro da sociedade” (HALL, 2013, p. 407). O que levaremos em consideração para que o agenciamento educacional também seja observado.

5 A (DES)CONSIDERAÇÃO DA IDENTIDADE HÍBRIDA DO NEGRO BRASILEIRO NO BOJO DAS AÇÕES IMPLEMENTADAS A PARTIR DE 2003

Este capítulo evidencia dados que corroboram a tese de que as ações de implementação da Educação das Relações Étnico-Raciais legitimam determinadas identidades e silenciam outras, mostrando descompassos com a diversidade de processos étnico-raciais do negro brasileiro, por meio do diálogo estabelecido com as fontes documentais intituladas *Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais*, publicada sete anos depois da promulgação da Lei 10.639/03, bem como com o livro de literatura infanto-juvenil *Estórias Quilombolas*, de 2010, da Coleção Caminho das Pedras, volume III. Tais fontes foram selecionadas para fazerem parte deste estudo por entendermos que elas se colocaram como produções veiculadas o propósito de fomentar ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais, uma vez que foram enviadas para instituições responsáveis pela educação de crianças, jovens e adultos pelo órgão público responsável pelas políticas públicas: o MEC. Nesse sentido, vale destacar que as obras que constituem objeto de análise neste capítulo foram localizadas em uma escola pública da comunidade quilombola de Helvécia, situada no Extremo Sul da Bahia. Na oportunidade da localização das obras, em 2014, quando constituíamos o *corpus* dessa pesquisa, os livros pertenciam ao acervo da instituição, no entanto ainda não tinha sido proposto nenhum trabalho efetivo com os mesmos na escola.

Propomos, para a análise dessas obras, um recorte baseado nas ênfases do nosso trabalho, quais sejam produções pós lei dedicadas à implementação de ações em nível da educação básica, as propostas de discussão das temáticas em torno da valorização e afirmação

da população negra no Brasil para o trabalho educativo, bem como explicitação do atendimento específico a essa lei.

A primeira produção analisada, *Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais*, como já descrita no capítulo III, foi importante subsídio para a identificação do tratamento da diversidade, sendo considerada um primeiro passo para as Orientações e Ações para a Educação das Relações étnico-raciais. O trabalho teve como expectativa ser um impulsionador de reflexões e ações no cotidiano escolar que possibilitasse a reelaboração das relações estabelecidas dentro e fora do campo educacional. A elaboração do trabalho se deu por meio de encontros em capitais brasileiras, realizados no período entre dezembro de 2004 e junho de 2005, nos quais foram formados grupos de trabalhos, subdivididos por temáticas das partes que compõem a obra, divididas em Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, Educação de Jovens e Adultos, Licenciaturas, Educação Quilombola. Desse modo, as orientações envolvem inicialmente textos voltados para todas as etapas da Educação Básica e, por último, sugestões de atividades para o trabalho com a educação étnico-racial. Nesta obra, analisaremos apenas as seções que versam as discussões voltadas para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental, O Ensino Médio, a Educação Quilombola e respectivas sugestões de atividades que conferem a esses eixos.

5.1 ORIENTAÇÕES E AÇÕES PARA A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

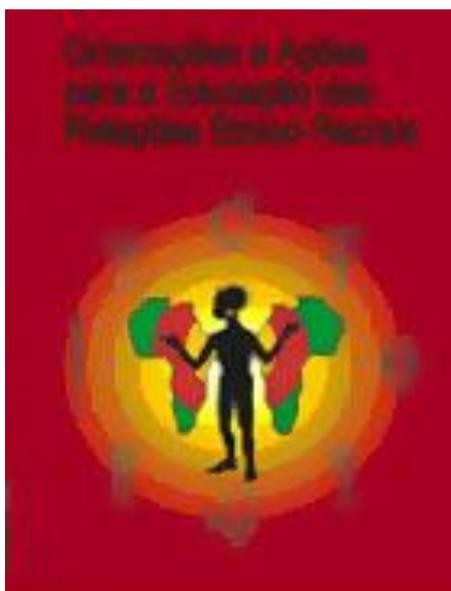


Foto 5 – Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais
Fonte: <http://portal.mec.gov.br>

Em princípio, pensamos ser importante externarmos os ditos de Eliane Cavalleiro, uma das mais importantes pesquisadoras da área no Brasil e Coordenadora-Geral de Diversidade e Inclusão Educacional, já que são destacados em sua fala os valores civilizatórios, pontuando as dimensões históricas para uma educação anti-racista. De forma pontual, a autora coloca que “torna-se imperativo o debate da educação a serviço da diversidade, tendo como grande desafio a afirmação e a *revitalização da auto-imagem do povo negro*” (CAVALLEIRO, 2010, p. 13 – grifos nossos), torna-se relevante questionar nessa fala a problemática de qual “auto-imagem” negra se pretende revitalizar, uma vez que mais adiante é colocada a prerrogativa de “reconstruí-la sob o espectro da resistência” (Idem, p. 14). Preocupa-nos, aqui, como a identidade negra é concebida já que o material está direcionado a educadores, cujos trabalhos de reafirmação étnica serão realizados em sala de aula na qual, possivelmente, existirão diversas representações identitárias negras, sobretudo as provenientes de processos hibridizantes sociais, culturais, como também genéticos, sendo o processo de resistência descrito como sendo possível nos seguintes termos:

Nas formas individuais e coletivas, em senzalas, quilombos, terreiros, irmandades, a identidade do povo negro foi assegurada como patrimônio da educação dos afro-brasileiros. Apesar das precárias condições de sobrevivência que a população negra enfrentou e ainda enfrenta, a relação com a ancestralidade e a religiosidade africana e com os valores nelas representados, assim como a reprodução de um senso de coletividade, por exemplo, possibilitaram a dinamicidade da cultura e do processo de resistência das diversas comunidades afro-brasileiras. (CAVALLEIRO, 2010, p. 14)

Em se tratando do que pretendemos neste trabalho, retomamos o argumento de que o próprio termo “afro-brasileiro” denota a existência sumária de um ajustamento entre nacionalidades distintas, cujas condições de existência proporcionaram o fenômeno da interticialidade, proposto por Bhabha (2013), produzindo identidades em que a imagem marca o lugar de ambivalência, refletindo Um no Outro:

Para a identificação, a identidade nunca é um *à priori*, nem um produto acabado; ela é apenas e sempre o processo problemático de acesso a uma imagem da totalidade. [...] a imagem – como ponto de identificação – marca o lugar de uma ambivalência. Sua representação é sempre espacialmente fendida – ela torna *presente* algo que está *ausente* – e temporalmente adiada: é a representação de um tempo que está sempre em outro lugar, uma repetição.

A imagem é apenas e sempre um *acessório* da autoridade e da identidade; ela não deve nunca ser lida mimeticamente como a aparência de uma realidade. O acesso à imagem da identidade só é possível na *negação* de qualquer ideia de originalidade ou plenitude; o processo de deslocamento e diferenciação (ausência/presença,

representação/repetição) torna-a uma realidade limiar. A imagem é a um só tempo uma substituição metafórica, uma ilusão de presença, e, justamente por isso, uma metonímia, um signo de sua ausência e perda. (BHABHA, 2013, p. 94,95)

Fica, por assim dizer, que a dita resistência também exerceu um papel preponderante para a existência da identidade hibridizada negra contemporânea, uma vez que o conhecimento e vivências junto às raízes oportuniza o trânsito entre identidades, cujo movimento não mais permitirá a originalidade, mas uma imagem ambivalente.

No texto introdutório, Cavalleiro (2010) realiza um apanhado histórico que aponta para a diversidade de leis no Brasil, contudo é ressaltada a limitação dos direitos, ainda que vários trabalhos na perspectiva acadêmica sobre as condições de vida do negro no país já tenham sido produzidos, contrapondo produções intelectuais que mascarassem os fenômenos da discriminação e racismo no país. As conquistas são apontadas a partir de argumentações sistemáticas que conduzem às mudanças na história, a partir das tomadas de decisões legis no âmbito federativo.

As contribuições do Movimento Negro, no processo de lutas e de conquistas, incidem na inserção do negro nas relações sócio-políticas através do alargamento das oportunidades educacionais, as quais se convertem em possibilidades reais de ascensão do negro, dada a sua condição minoritária:

Nessa trajetória, destacam-se ainda as experiências do Movimento Negro Unificado (MNU), a partir do fim da década de 1970 – e seus desdobramentos com a política anti-racista, nas décadas de 1980 e 1990, com conquistas singulares nos espaços públicos e privados – das frentes abertas pelo Movimento de Mulheres Negras e do embate político impulsionado pelas Comunidades Negras Quilombolas. Ou seja, no percurso trilhado pelo Movimento Negro Brasileiro, a educação sempre foi tratada como instrumento de grande valia para a promoção das demandas da população negra e o combate às desigualdades sociais e raciais. (CAVALLEIRO, 2010, p. 17).

Nessa perspectiva, podemos inferir que, mediante esse reconhecimento e trajetória de conquistas educacionais pelo Movimento Negro, e outros seguimentos, é possível notar que a busca pelas oportunidades continua sendo uma realidade, embora ainda sejam incipientes, mas as oportunidades existem. Tal fator corrobora com a ideia de que a população negra se encontra em outro momento histórico, no qual a busca por essas oportunidades está sendo executadas junto ao aprimoramento das mesmas. Isto é, além de conquistar oportunidades educacionais, prima-se pela qualidade das mesmas, sobretudo pelo reconhecimento oficial da

responsabilidade do Estado brasileiro pelas dívidas do escravismo, como também pela marginalização econômica, social e política dos afro-descendentes.

Isso posto, a construção e implementação do Plano de Ação do Brasil, com fins a operacionalizar as decisões tomadas em Durban referentes à educação, projetam a qualidade da mesma através dos indicativos de

- Igual acesso à educação para todos e todas na lei e na prática.
- Adoção e implementação de leis que proíbam a discriminação baseada em raça, cor, descendência, origem nacional ou étnica em todos os níveis de educação, tanto formal quanto informal.
- Medidas necessárias para eliminar os obstáculos que limitam o acesso de crianças à educação.
- Recursos para eliminar, onde existam, desigualdades nos rendimentos educacionais para jovens e crianças.
- Apoio aos esforços que assegurem ambiente escolar seguro, livre da violência e de assédio motivados por racismo, discriminação racial, xenofobia e intolerância correlata.
- Estabelecimento de programas de assistência financeira desenhados para capacitar todos os estudantes, independentemente de raça, cor, descendência, origem étnica ou nacional a frequentarem instituições educacionais de ensino superior. (Idem, p. 18/19)

Entendemos tais pontos como “gatilhos” necessários para a qualificação educacional, no entanto se verificados no exercício da prática escolar hodierna ainda não estão sendo contemplados efetivamente.

No tópico “A diversidade étnico-racial na educação”, o qual dá sequência argumentativa ao texto, as colocações sobre a vida e história negra anterior, podemos afirmar que as asserções nos servem de argumentos comprobatórios para ratificar a ideia de que a identidade híbrida do negro contemporâneo necessita, também, ser reconhecida, valorizada e representada em todos os seguimentos que se ocupam em tratar das questões do sujeito negro, uma vez que

[...] A população negra que para cá foi trazida *tinha* uma história da vida passada no continente africano, a qual *somada* às marcas impressas pelo processo de transmutação de continente *serviu* de base para a criação de estratégias de sobrevivência. (CAVALLEIRO, 2010, p. 20 – *grifos nossos*)

Os termos “tinha”, “somada” e “serviu”, são indícios de que a condição negra no século XXI se encontra em outro momento, considerando, também, o encaminhamento dos complementos que acompanham tais termos como “uma história da vida passada”, “marcas impressas pelo processo de transmutação de continente” e “base para a criação de estratégias

de sobrevivência”. Certamente, tais estratégias eclodiram mediante as necessidades das relações e atendimento às urgências de sua manutenção sócio-política, econômica e cultural.

De igual modo, a religião é colocada como “aspecto fundamental da cultura humana” (Idem, *Ibidem*), sendo a religião africana promovida em meio a um processo de africanização de religiões cristãs e de recriação das religiões de matriz africana, eclodindo o sincretismo latente das práticas contemporâneas. Retomamos, nesse momento, o pensamento de Hall (2013, p. 49/50) que, ao retratar as questões culturais, afirma:

[...] Estamos sempre em processo de formação cultural. A cultura não é uma questão de ontologia, de ser, mas de se tornar.

[...] Por todo o globo, os processos das chamadas migrações livres e forçadas estão mudando de composição, diversificando as culturas e pluralizando as identidades culturais dos antigos Estado-nação dominantes, das antigas potências imperiais, e, de fato, do próprio globo. Os fluxos não regulados de povos e culturas são tão amplos e tão irrefreáveis quanto os fluxos patrocinados do capital e da tecnologia. Aquele inaugura um novo processo de “minorização” dentro das antigas sociedades metropolitanas, cuja homogeneidade cultural tem sido silenciosamente presumida. Mas essas “minorias” não são efetivamente restritas aos guetos; elas não permanecem por muito tempo com enclaves. Elas engajam uma cultura dominante em uma frente bem ampla. Pertencem, de fato, a um movimento transnacional, e suas conexões são múltiplas e laterais.

Assim, colocamos que é inegável a existência das relações intersticiais nos involuntários processos históricos do negro, embora tais relações tenham sido estabelecidas de maneiras severas e, na maioria das vezes, violentas, como no caso das religiões. Contudo, apesar de os fenômenos terem sido indesejados e condenáveis, eles existiram e se faz necessário trabalhar efetivamente essas relações no campo educacional, fazendo menção aos fatores históricos, mas sem deixar de situar os traços hibridizados das relações culturais hoje.

No âmbito escolar, o texto de Cavalleiro (2010), assim como em textos vistos anteriormente, pontua diversos estudos evidenciadores de que a criança negra ainda está sob práticas racistas e discriminatórias nas vivências escolares, como também tem sofrido exclusões, sendo considerada a identidade subjugada. Em vista disso, segundo a autora, a escola tem se preocupado com tais fenômenos, os quais perpassam desde o material didático-pedagógico à formação de professores. Além disso, é apontado o silenciamento escolar sobre as dinâmicas dessas relações, sendo permitida/transmitida uma superioridade branca aos alunos.

Dadas as demandas, a autora coloca que é necessário

[...] reconhecer esse problema e combatê-lo no espaço escolar. É necessária a promoção do respeito mútuo, o respeito ao outro, o reconhecimento das diferenças, a possibilidade de se falar sobre as diferenças sem medo, receio ou preconceito. Nesse ponto, deparamo-nos com a obrigação do Ministério do Educação de implementar medidas que visem o combate ao racismo e à estruturação de projeto pedagógico que *valorize o pertencimento racial dos(as) alunos(as) negros(as)*. (CAVALLEIRO, 2010, p. 21 – *grifos nossos*)

Ressaltamos a última parte do excerto que atribui à implementação de medidas combativas ao racismo a valorização do pertencimento racial dos aprendizes negros. Inferimos, incisivamente, que tal valorização de pertencimento na contemporaneidade dever-se-á, também, considerar a identidade híbrida do negro de hoje, a fim de que este se identifique como pertencente às suas origens, porém também reconheça que o curso do tempo o deslocou para outro espaço e outro tempo, o que provocou novas vivências, sem se desprender, de forma definitiva, de suas matrizes, adaptando-se às novas estruturas, corroborando com o pensamento de Stuart Hall (2006, p. 12), ao dizer que

[...] projetamos a “nós próprios” nessas identidades culturais, ao mesmo tempo que internalizamos seus significados e valores, tornando-os “parte de nós”, contribui para alinhar nossos sentimentos subjetivos com os lugares objetivos que ocupamos no mundo social e cultural. A identidade, então costura [...] o sujeito à estrutura.

Nesse sentido, até o presente momento, não identificamos a valorização dessa transmutação identitária negra. Assim, para a assertiva de que “recentemente, estruturam-se propostas de modificações para os livros didáticos e revisões nos Parâmetros Curriculares Nacionais” (CAVALLEIRO, 2010, p. 21/22), necessita-se pensar a identidade híbrida do negro contemporâneo também, pois o que pudemos identificar nessas novas estruturas didáticas, e modificações dos materiais, repetidamente se propõe o resgate da identidade de raiz, promovendo representações identitárias que evocam a solidez dessas identidades africanas, como, por exemplo, na proposta do Edital de Convocação 01/2012 – CGPLI do PNLD temático 2013, no qual no item 1.2, indicativo das categorias das quais serão objeto da seleção, a categoria 2 – Quilombola diz:

Referenciais sobre as comunidades remanescentes de quilombos, contemplando o quilombo como espaço de resistência; a territorialidade, ancestralidade e organização; a cultura, a religião e a tradição oral e a história e os saberes tradicionais das diferentes comunidades quilombolas. (p. 1)

Em visita à comunidade quilombola de Helvécia, no extremo sul baiano, em 2015, a fim de conseguir material para análise que estivesse sendo vigente em um espaço propriamente

afro, pudemos perceber que as vivências, costumes e práticas dos habitantes desse espaço também se mostram hibridizadas em todos os aspectos socioculturais, fato que nos ajudam com a afirmação de que a resistência dos espaços quilombolas estão “se costurando às novas estruturas”, por motivos diversos. Sujeitar a valorização desses espaços apenas pelo viés da valorização dos “saberes tradicionais”, pode ser furtar ao negro contemporâneo, pertencente a essas comunidades, o reconhecimento de si mesmo em tempo real. Já a categoria 8 – Relações Étnico-raciais diz:

Referenciais sobre a educação para as relações étnico-raciais, contemplando a história e diversidade cultural afro-brasileira e africana; trajetórias do povo negro no espaço geográfico; identidade racial, relações sociais e diversidade; auto-estima e identidade étnico-racial; história e cultura dos povos ciganos no Brasil e a superação do racismo na escola. (p. 2)

Nesse critério de seleção, podemos perceber uma flexibilidade mais evidente em relação às questões da diversidade cultural, no entanto não podemos deixar de pontuar que o termo “identidade racial” pode evocar interpretações que suscitem a existência de identidades raciais sólidas ainda na atualidade. Necessitamos ratificar, com essa problemática, a ideia de Homi K. Bhabha (2013) ao discutir a resistência como efeito de ambivalência produzida no interior das regras de reconhecimento, diz ser necessária uma teoria da “hibridização” do discurso e do poder, tantas vezes ignorada por teóricos engajados, “fazendo-os somente enquanto puristas da diferença”. Assim, reconhecer o hibridismo existente nas vivências do povo negro do século XXI é reavaliar o “pressuposto da identidade colonial pela repetição de efeitos de identidade discriminatórios. Ele [o hibridismo] expõe a deformação e o deslocamento inerentes a todos os espaços de discriminação e dominação” (BHABHA, 2013, p. 185). O que estamos dizendo, aqui, é exatamente a noção de que se a identidade híbrida não for reconhecida, representada e valorizada no processo de agenciamento educacional, também pode ser considerada situação de discriminação reversa. Dessa forma, assim como outros teóricos, como Nestor Canclini (2008), indicamos a impossibilidade da solidez identitária, mesmo em espaços de relações completamente restritas, por isso inferimos que nem mesmo em África essa pretensa identidade pura e/ou solidificada (e muitas vezes aludida por militantes contemporâneos através da semantização da frase “100% negro” em vários objetos emblemáticos de resistência) já não existe mais, dadas as condições de vivências desse sujeito negro contemporâneo.

Assim como Cavalleiro (2010), reconhecemos também o importante, sério e comprometido trabalho das Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais, sobretudo por “especialistas de cada nível de ensino, bem como professores e professoras que

estão atuando em sala de aula [ter elaborado] pareceres e sugestões, colaborando para que os textos apresentassem uma linguagem acessível a todos os(as) educadores(as)” (CAVALLEIRO, 2010, p. 24). Isso posto, buscamos analisar o conteúdo da obra no sentido de contribuir e alargar as questões, não em desconsiderar estudos tão relevantes para a soma das conquistas negras na História.

5.1.1 ORIENTAÇÕES PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL

A seção destinada à discussão das questões para a educação étnico-raciais está sob a coordenação de Patrícia Maria de Souza Santana, a qual coordena o Núcleo de Relações Étnico-raciais e de Gênero da Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte/MG, além de ser mestre em Educação (UFMG) e graduada em História (UFMG). A autora começa por chamar atenção para as fases da vida, sendo a construção da identidade na infância construída junto ao Outro, atribuindo significado a tudo que constitui seu entorno. Por isso, as imagens projetadas pelos educadores na infância, promoverão as relações que estas terão quando adultos. Assim, as reflexões sobre as representações infantis que sustentem as “práticas dos(as) educadores(as) possibilita a compreensão das singularidades e potencialidades de cada criança, podendo contribuir para promover condições de igualdade” (SANTANA, 2010, p. 30).

Ao evocar a importância da construção das significações para o infante através da representação imagética, reiteramos essa relevância a partir da ideia de que “[...] o ato cognitivo provém da representação esteticamente ordenada do objeto, da visão do objeto” (BAKHTIN, 2014, p. 30). Nisso implica a enorme lacuna a ser preenchida na Educação Infantil pela falta da representação do sujeito negro híbrido, de suas vivências *re-significadas* na atualidade, já que “o ato cognitivo, pela relação com essa realidade, deve ocupar em toda parte uma posição importante, que, naturalmente, [...] pode e deve ser sistematicamente fundamentado pela essência do conhecimento e de outros domínios” (Idem, *ibidem*).

As ações para a efetivação dos direitos adquiridos pela população negra dependerão das atitudes e intensões dos educadores que se mostrarem comprometidos com esses direitos, segundo Santana (2010). No entanto, é preciso reconhecer que tal responsabilidade também é atribuição de gestores, políticos, instituições e de todo seguimento federativo que prime pela

consolidação de uma nação igualitária. Nessa perspectiva, a necessidade do reconhecimento das diferenças como um passo fundamental para a promoção da igualdade, sem a qual a diferença poderá se converter em desigualdade, colocada pela autora, nos serve de abertura para confirmar a, também necessária, representação imagética da identidade negra híbrida na Educação Infantil, para que, quando adulto, a criança não relacione essa falta com algo que, por não se encaixar nos padrões identitário da matriz africana, não pode ser considerada pertencente à essa etnia.

Ao realizar um apanhado histórico sobre a educação de crianças negras, mais uma vez podemos perceber a ênfase nas dívidas do Estado em relação ao período da escravidão, sendo a educação dos infantes “restrita ao aprendizado das tarefas demandadas pelos senhores” (SANTANA, 2010, p. 32), sendo a tônica de educar, moralizar, domesticar e integrar os filhos de trabalhadores somente no início do século XX, no entanto as preocupações no tangente ao pedagógico e ao cognitivo se encontravam alijadas dos objetivos das instituições que acolhiam crianças pequenas. É a partir da década de 1970 que os primeiros indícios de conquistas educacionais negras são percebidos através das denúncias dos movimentos negros sobre o racismo nas escolas, fato que provocava a evasão. Em meados de 1980, o reconhecimento da criança como cidadã, veiculando a pauta dos direitos, eclodindo no tratamento da Educação Infantil na Constituição de 1988.

Nesse contexto, Patrícia Maria de Souza Santana (2010) apresenta dados que evidenciam as diferenças de oportunidades entre crianças brancas e negras em relação à Educação Infantil no Brasil, enfatizando a identidade marginalizada do sujeito negro desde a infância no território brasileiro:

De acordo com dados do Unicef, a média nacional de 38,6% fora da escola esconde iniquidades: entre as crianças brancas, o dado é mais favorável (36,1%); entre as crianças negras, porém 41% não frequentam a pré-escola. Essa disparidade demonstra a desigualdade entre brancos e negros desde o início da escolaridade. [...].

Independente do grupo social e/ou étnico-racial a quem atendam, é importante que as instituições de Educação Infantil reconheçam o seu papel e função social de atender às necessidades das crianças constituindo-se em espaço de socialização, de convivência entre iguais e diferentes e suas formas de pertencimento, como espaço de cuidar e educar [...].

[...] Portanto, não podemos desconsiderar que a desigualdade racial no sistema educacional apontada em várias pesquisas está presente na Educação Infantil, considerando-se o acesso a essas ofertas de atendimentos, a qualidade do trabalho realizado, as condições de trabalho dos(as) profissionais que atuam e principalmente a sua formação. (SANTANA, 2010, p.35)

Isso posto, reconhecemos nessa fala o reconhecimento da identidade marginalizada e subjugada da criança negra, comprovado mediante a evocação de estudos realizados por pesquisadores da área, bem como a ênfase no dever do Estado de reparar essa dívida. No entanto, colocamos que, se considerada a diferença entre os dados apresentados de apenas quase 5% de uma categoria para outra, a necessidade de o Estado valorizar a educação forma mais veemente é latente, sobretudo considerando as razões socioeconômicas que levam essas crianças a estarem fora da escola.

Para que haja uma mobilização em relação do que é proposto na Educação Infantil para crianças pertencentes a grupos étnicos negros, é necessário, sim, evocar a responsabilidade do Estado e tecer críticas severas sobre a realidade evidente, contudo faz-se necessário pensar estratégias preponderantes de se relevar mais propostas de contribuições para minorar os problemas tão evidentes, uma vez que os indivíduos afro-descendentes estão em busca de reconhecerem-se cada vez mais de forma positiva no *locus* em que estão inseridos, uma vez que aquilo que é enfatizado no discurso repetido é apropriado e objeto de apropriação, convertendo-se em representação, como bem trata Bhabha (2013, p. 215) ao refletir sobre a repetibilidade material da afirmativa

[...] é uma insistência na *superfície de emergência* que estrutura o presente de sua enunciação: o histórico detido do lado de fora da hermenêutica do historicismo; o sentido apreendido não em relação a algum não dito ou polissemia, mas em sua produção de uma *autoridade para diferenciar*. O significado da afirmativa não é nem sintomático nem alegórico. É um estatuto da autoridade do sujeito, um presente performativo, no qual a afirmativa se torna ao mesmo tempo apropriada e objeto de apropriação, repetível, razoável, um instrumento do desejo, os elementos de uma estratégia.

Indubitavelmente, não se pode negar uma realidade, tampouco fazer “vistas grossas” para ela diante de nossos olhos, o que não é a nossa proposta, mas sim ver eclodir reflexões, propostas e ações que efetivamente valorize o sujeito negro por suas idiossincrasias e reconhecimentos particulares de pertença identitária com aquilo que este tenha a liberdade de se identificar através da seleção natural de suas escolhas. Ou seja, precisamos afirmar positivamente o afro-descendente, a fim de que isso se torne um “instrumento do desejo” destes e tais afirmações sejam “os elementos de uma estratégia” de continuidade das conquistas desse seguimento.

Ao refletir sobre a construção de referenciais para a abordagem da temática étnico-racial na Educação Infantil, Santana (2010) retoma o Referencial Curricular Nacional para Educação

Infantil (RCNEI) enfatizando o ato de cuidar e educar, para isso é preciso levar em consideração as particularidades de cada infante, suas necessidades, desejos, queixas, assim como as pertencas culturais, sociais e familiares, sendo seu acolhimento requerido pelo respeito à sua cultura, corporeidade, estética e presença no mundo. Isso implica na preparação adequada dos profissionais que atuarão junto às crianças, sendo, por isso, inadmissíveis práticas discriminatórias e racistas. Assim, “relações pautadas em tratamentos desiguais podem gerar danos irreparáveis à constituição da identidade das crianças, bem como comprometer a trajetória educacional das mesmas” (SANTANA, 2010, p. 38). Podemos, então, ampliar esse pensamento a partir do que propomos em relação em dá-se, também, relevância à identidade híbrida do negro contemporâneo nesse processo de constituição identitária na Educação Infantil, haja vista que o fenômeno da hibridização não é tão somente apropriação ou adequação, mas sim “um processo através do qual se demanda das culturas uma revisão de seus próprios sistemas de referência, normas e valores, pelo distanciamento de suas regras habituais ou ‘inerentes’ de transformação” (HALL, 2013, p. 83), o que nos faz pensar que ao o afro-descendente se alijar de seus sistemas referenciais, o processo de embate, revisão e ajustamento em sua realidade vigente é inevitável, e isso urge ser pautado pelos agentes da Educação Infantil.

O fator do afeto é aludido no texto de Santana (2010) como via das relações e inter-relações estabelecidas na comunidade escolar infantil, sendo este responsável por proporcionar aos educadores meios para romper preconceitos. Para isso, as pesquisas, os levantamentos e os contatos com os familiares das crianças é de suma importância para o acesso à história de vida das mesmas, uma vez que a família negra foi e ainda é constituída por laços de sangue ou por laços identitários estabelecidos em momentos de vivências e resistência à escravidão, ao racismo, à exploração e à perseguição. Nesse momento discursivo textual, a autora, baseando-se em textos de estudiosos sobre quilombos, coloca que “as famílias desfeitas no período escravistas deram lugar a outras famílias que uniam povos de regiões diferentes da África, com línguas e crenças diferentes, como reunir-se para sobreviver, resistir e lutar com *laços familiares reconstruídos e ressignificados*” (p.41 – *grifos nossos*).

A esse respeito, cabe-nos salientar o fato de no subitem em que a família brasileira hoje é descrita, encontramos a alusão de que “são várias as possibilidades de se construir famílias, e a diversidade que permeia a existência dos seres humanos também estará refletida nas organizações familiares” (Idem, Ibidem), todavia, após essa referência geral, as formações das famílias afro-descendentes contemporâneas não são descritas com tanta precisão como a

oriunda dos estudos de quilombos, sendo necessário o alargamento o estudo sobre os termos utilizados de *laços familiares reconstruídos e ressignificados*, os quais projetam a inserção das relações familiares hibridizadas no âmbito da constituição social, sendo este seguimento identitário silenciado pela forma evasiva como é tratado.

Após abordar a religiosidade e evocar o respeito e desprivilegiamento das religiões cristãs, sobretudo em festividades escolares, a autora propõe como as instituições podem auxiliar no tratamento das questões étnico-raciais através da valorização da cultura, do corpo, do jeito de ser da criança negra, pois se isso não for feito, o efeito será contrário, ao invés de valorizar positivamente, favorecerão a discriminação ao silenciarem diante da diversidade ou da realidade social que desvaloriza a estética das crianças negras (SANTANA, 2010). Diante disso, aproveitamos para ampliar as colocações e que no âmbito dessa diversidade, a existência da criança negra híbrida também não poderá ser silenciada, também se faz relevante que a criança conheça suas origens, mas que também tenha a liberdade de querer ou não se identificar com o que pensa estar mais próximo de sua realidade, e isso não implica em negar suas raízes, nem lhe ser negada a pertença negra, tampouco aderir à violência do “branqueamento”, mas sim reafirmar positivamente suas origens e situá-la afirmativamente na realidade espaço-temporal na qual está inserida, a fim de prepará-la para as duras vivências situacionais negativas através da consolidação e aceitação positiva de si, de suas experiências, seu biotipo e experiências culturais.

As possíveis soluções para a problemática são propostas através do argumento de que

[...] tanto as educadoras quanto as crianças e seus familiares tenham acesso aos conhecimentos que explicam a existência das diferentes características físicas das pessoas, os diferentes tons de cor de pele, as diferentes texturas de cabelo e formato de nariz, buscando valorizar tais diversidades.

Outra forma de possibilitar uma visão positiva a respeito dos traços físicos das pessoas é trazer informações e histórias sobre os penteados em diversas culturas. [...]

O mesmo cuidado dever ser dispensado às questões relativas à cor da pele; daí informações sobre a melanina, que dá coloração à pele, devem ser estudadas pelas crianças e compartilhadas com os adultos. (SANTANA, 2010, p. 45/46)

Em se tratando de “Orientações” para o trabalho com as relações étnico-raciais, pensamos tais propostas de suma importância, no entanto insuficientes às necessidades para o trabalho em um eixo educacional tão caro a essas questões, além de o esvaziamento do texto ser latente ao ser encerrado em uma espécie de *à priori* proposicional. Notamos, também, que a abordagem das propostas não contempla as formações miscigenadas das práticas manifestadas

no ambiente escolar, relevando apenas o resgate e valorização da identidade das origens afro-descendentes, sobretudo em relação da representação afirmativa da estética (aparência) negra. Por esse motivo, passaremos para a seção de sugestões de atividades para a Educação Infantil, a qual sugere “Ações” para o trabalho com os infantes.

5.1.1.2 SUGESTÕES DE ATIVIDADES PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL

O texto tem início com a proposta clara de que ali serão indicadas sugestões de atividades, indicações de obras fílmicas e bibliográficas que busquem adequação aos níveis de ensino, bem como às modalidades em relação à História e Cultura Africana e Afro-brasileira referentes à temática étnico-racial. Cabe ainda ressaltar que tais propostas foram sugeridas pelas coordenadoras dos Grupos de Trabalho que construíram a partes constituintes desse livro em análise.

Ao ser abordada a Educação Infantil, é clarificado que as propostas não deverão ser apropriadas como receitas, mas sim como possibilidades de construção e reconstrução, as quais deverão ser ampliadas e enriquecidas pelos educadores, sendo relevada a importância de não se realizar atividades isoladas ou descontextualizadas.

A primeira atividade proposta é a construção de um calendário étnico-racial, na qual é sugerida a reflexão do porquê se celebrar algumas datas e figuras da História brasileira e se esquecer de outros(as) personagens também tão caros à nossa história de resistência à colonização, escravidão, exploração do trabalho, entre outros. Busca-se questionar, também, o porquê de não se representar tais figuras históricas em nomes de cidades, ruas, vilas, etc., sobretudo revisar a História dando ênfase, também, aos mártires negros, como no caso da Abolição.

A segunda proposta é a organização de mostras de trabalhos, apresentações musicais com instrumentos confeccionados pelos próprios infantes, concurso de bonecas negras, entre outros trabalhos que retratem a temática do 20 de novembro – Dia Nacional da Consciência Negra, sobretudo destacando as manifestações culturais locais e regionais, como a congada, congo, jongo, maracatu, samba de roda, tambor de crioula, etc., sendo colocado a importância de se rememorar os motivos que consolidaram a data e a significação desta para a população brasileira, especialmente a população negra.

Até este momento discursivo o que claramente notamos é a permanência da valorização identitária das raízes, através das propostas pontuais de resgate das manifestações culturais negras e suas ações no âmbito da História da nação, contudo não são ponderados como essas intervenções históricas contribuíram para a configuração do negro contemporâneo, tampouco a trajetória de conquistas logradas em direção ao reconhecimento do sujeito negro contemporâneo como igual juridicamente, embora ainda seja uma realidade a ser ampliada nas relações sociais e de poder. Tal fenômeno somente poderá ser verídico se a valorização da diversidade identitária negra também for considerada nas ações implementadas nos espaços educativos, sobretudo a identidade híbrida, que ora se apresenta com veemência.

Dito isso, nos interessa com um pouco mais de importância o item 2 do texto, no qual as sugestões de trabalho são direcionadas para a “Expressão Oral e Literatura”. Nessa seção são sugeridas autoras negras como possibilidade de inserção em saraus de poesia, junto aos cânones tão perpetrados na educação brasileira. Nesse momento, é chamada atenção dos educadores para o cuidado com a escolha de textos, uma vez que alguns podem reforçar o preconceito e/ou discriminação mediante ambiguidades significativas. Nesse sentido, é-nos apresentado que contexto do trabalho com a Literatura Infantil, “de forma lúdica, as crianças vão construindo referenciais sobre a identidade étnico-racial sem preconceitos” (SANTANA, 2010, p. 170). Ora, se o reconhecimento de tal construção referencial pode ser proporcionado pela apreciação da obra de arte literária, como na proposta de leitura de contos e histórias, os quais habitam o universo infantil. Nesse sentido, é demonstrada a preocupação com a ênfase em contos que retratam sempre a tradição europeia, como a Branca de Neve, Chapeuzinho Vermelho, Rapunzel, etc., “não trazemos para a cultura escolar e para a cultura infantil os contos africanos, indígenas, latino-americanos, orientais.

Para uma educação que respeite a diversidade, é fundamental contemplar a riqueza cultural de outros povos[...]” (Idem, p. 171). Identificamos nessa fala mais uma razão para que a identidade híbrida negra contemporânea também seja representada nessas produções, levando em consideração o argumento supracitado, sobretudo quando é reconhecida a existência de identidades negras, e as reverberações Bakhtinianas (2014, p. 30) ao considerar que o ato cognitivo de criação literária é proveniente da representação de um objeto, da forma como este é visto e ordenado no instante representativo. Assim, “a obra de arte enquanto coisa e inexpressivamente delimitada no espaço e no tempo, [...] é viva e literariamente significativa numa determinação recíproca, tensa e ativa com a realidade valorizada e identificada pelo ato”.

Ou seja, se existe a manifestação identitária híbrida negra no mundo referencial, esta também pode ser objeto de representação na literatura infantil.

Cabe, então, considerar que, se a obra literária possui vida e é composta por significados manifestados na ordenação dos significantes cognitivos, sociais, políticos, econômicos e religiosos presentes em seu interior, capturados de um mundo também vivo, a não representação da identidade híbrida do negro contemporâneo no Brasil converte-se em uma lacuna das possibilidades de formação e identificação de infantes negros pertencentes a formações étnico-raciais hibridizadas, às quais também pode ser furtado o direito do reconhecimento de seu ser e estar no mundo hodierno.

Nesse sentido, inferimos que a proposta de trabalho com uma obra fílmica (Kiriku e a Feiticeira), bem como as obras Histórias da Preta, O Menino Nito, Ana e Ana, Tranças de Bintou, Bruna e a Galinha de Angola, as quais são comentadas no item 6 do texto, evidenciando as temáticas da cultura africana e da diversidade entre os povos, e ausentado o trato com a temática da miscigenação dessa diversidade, poderia estar acompanhada de uma proposta de trabalho com obras literárias que apresentassem a representação da cultura afro-brasileira contemporânea, a fim de que a criança negra, ao contrastar realidades fictícias, logre a identificação de si nessas realidades e compreenda as razões de sua existência, bem como “aprenda mais sobre a relação entre pessoas, sobre o eu e sobre o outro. [Para que] No faz-de-conta, as crianças aprendem[am] a agir em função da imagem de uma pessoa” (SANTANA, 2010, p. 170).

As demais propostas versam sobre o trabalho com a música infantil, cuidando para que se desconstruam estereótipos presentificados em seu interior, como “Os escravos de Jó”, “Boi da cara preta”, dentre outras. Deve-se tomar a iniciativa de reconstruir versões ou interpretações que dizimem essas representações, substituindo-as por expressões não preconceituosas. Além disso, o trabalho com objetos, artefatos e com o corpo humano devem ser valorizados no trato da temática, provocando o conhecimento de símbolos culturais e heranças genéticas da população negra, presentificadas no corpo e na estética corporal.

5.1.2 ORIENTAÇÕES PARA O ENSINO FUNDAMENTAL

O texto dedicado às orientações para o Ensino Fundamental está sob a responsabilidade de Rosa Margarida de Carvalho Rocha, especialista em Práticas pedagógicas e em Estudos

Africanos e Afro-brasileiros e assessora especial para a valorização da cultura afro-brasileira no currículo escolar da Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais, e da Doutora em Comunicação pela ECO/UERJ e Mestre em Educação pela IESAE/ Fundação Getúlio Vargas, Azoilda Loretto da Trindade. As autoras iniciam o texto explicitando que o objetivo do texto está em “subsidiar o trabalho dos(as) *agentes pedagógicos(as)* escolares na construção de uma pedagogia anti-racista” (ROCHA e TRINDADE, 2010, p. 53 – *grifos nossos*).

A respeito do agenciamento docente no tratamento da temática étnico-racial, o trataremos com a apropriação da perspectiva pós-colonial, a qual adota como forma analítica a tentativa de revisão “[d]aquelas pedagogias nacionalistas ou ‘nativistas’ que estabelecem a relação do Terceiro Mundo com o Primeiro Mundo em uma estrutura binária de oposição”, abandonando maneiras de explicação social holísticas e forçando “um reconhecimento das fronteiras culturais e políticas mais complexas que existem no vértice dessas esferas políticas frequentemente opostas” (BHABHA, 2013, p. 278). É na tentativa de elaborar um projeto de representação histórica e literária que nos encontramos nesse espaço híbrido do valor cultural. Dessa forma, a articulação do texto com os objetivos do Ensino Fundamental e o “atual” referencial teórico sobre a diversidade, respeito às diferenças e a educação das relações étnico-raciais serão ponderados mediante as considerações supracitadas.

As autoras se propõem a apresentar princípios que incluam no referencial curricular elementos da cosmovisão africana, pela identificação da ausência destes no ambiente escolar brasileiro, tais como a ancestralidade, circularidade, solidariedade, oralidade, integração, coletividade, entre outros, no desejo de minimizar o alijamento entre “o discurso bem intencionado e o que efetivamente se deve e se pode fazer, isto é, entre o discurso e a prática cotidiana” (ROCHA e TRINDADE, 2010, p. 54).

A fim de alcançar os objetivos, os argumentos são sistematizados a partir do encadeamento discursivo sobre a escola e o currículo, sendo este a chave para a tomada de consciência de questões iminentes nas relações sociais, o que faz com que a falta de conteúdos relacionados à cultura afro-brasileira aponta para a falta de reconhecimento da importância da população negra para a formação da identidade brasileira. Nessa perspectiva, a relação entre o ensino e a cultura anti-racista permitirá o estudo “das lutas de resistência a estes processos históricos, de forma a que não continuemos reproduzindo os esquemas criados pelo modo capitalista de pensar” (Idem, p. 57). Assim, é proposta a abertura ao diálogo, à escuta, à integração de saberes, dentre outras coisas, através do desafio do trabalho com a Lei 10.639/03 nas escolas.

Teoricamente, é assumida a postura dialógica para o trato com a questão da humanidade e alteridade, sendo colocado a problemática nacional de ainda “colocar/situar” o sujeito negro em espaço de desigualdade em comparação a outros grupos étnico-raciais que construíram a identidade brasileira. Daí o questionamento: “Quando o tema focado em discussão é a produção de bens culturais, por que a especificidade étnico-racial e cultural negra adquire o lugar de subalternidade ou mesmo do exótico no outro extremo?” (Idem, p. 58). Cabe inferir, nesse momento, que tal questionamento marcado pelas concepções identitárias subalterna e excludente, a nosso ver, possivelmente poderá ser discutido se levado em consideração a *reinscrição* da história do negro, não como poder de *redescritção*, mas sim, através de mecanismos que favoreçam a identificação veemente da participação desse sujeito na construção de sua própria história, sobretudo através das lutas e conquistas resultantes de inferências sócio-políticas e culturais que o deslocaram, e ainda deslocarão, da condição subalterna, por um lado, ou exótica, por outro.

Nessa perspectiva, historiadores, escritores, intelectuais, e outros enunciadores, precisam adotar a ênfase da articulação da agência subalterna como emergência da relocação e *reinscrição*, não havendo nesta “negação dialética nem significante vazio: há uma contestação dos símbolos de autoridade dados que fazem mudar o terreno do antagonismo” (BHABHA, 2013, p. 308). Por isso, adotamos em nosso trabalho a perspectiva da agência contestadora, pertencente ao movimento histórico do hibridismo, a qual realiza-se no “entre-tempo” e nos “entre-lugares” das representações significativas, interrogando o homem e as construções de si mesmo, a fim de propor significações da contingência híbrida do sujeito negro atual, reforçando o processo gradativo de sua inserção e superação dos processos que degradaram/degradam sua pertença à nação brasileira.

Dando sequência às reverberações textuais, Rocha e Trindade (2010) evocam a importância de se considerar o corpo negro, uma vez que este fundamenta a cultura negra, sendo o espaço de intersecção entre o mundo dos vivos, o mundo dos mortos e as divindades, divergindo da percepção que considera a alma como possibilidade de perpetuação. “*Para uma cultura negra a força está no corpo, não existe essa ideia de uma força interior alavancada pela ação da fé*” (p. 58 - *grifos nossos*). Nesse excerto, podemos perceber que as marcas que definem a promoção da cultura negra, demarcadas pela preposição *para* (indicadora de finalidade), o artigo *uma* (indicador de delimitação, porém ainda indefinida) e o pronome demonstrativo *essa* (indicativo de retomada de algo que já é conhecido, mas está implícito), pela tomada de decisão em resgatar as práticas da matriz cultural evidencia, mais uma vez, a superestima da adoção da

concepção de identidade de raiz negra para o trabalho com a História e Cultura Africana e Afro-brasileira, dando a impressão de que se algo for apresentado fora disso, não seria cultura negra, tampouco o indivíduo negro que não coadune com as práticas culturais da matriz africana não conseguirá identificar-se como pertencente a essa etnia.

A explicitação do incômodo da violência religiosa ocorre, sobretudo, quando encontramos a afirmação de que “faz-se necessário pensar que a cultura negra não está marcada por uma necessidade de conversão. Existe um sentido de agregação que não gira em torno de uma verdade única” (p. 59), isto é, a negação de uma crença em detrimento de outra fica, por assim dizer, explícita no texto. Cabe, aqui, ponderar que a questão da violência religiosa foi um marco lamentável no período da colonização e que perpetua até nossos dias por ideias e valores perpetuados no curso do tempo, contudo a adoção de posicionamentos binários no âmbito da educação provocaria o efeito de continuidade catastrófica da falta de respeito para com as práticas tanto de um pólo quanto do outro. Logo, o educador precisa assumir a postura agenciadora de oferecer visões de mundo diferenciadas, respeitando as escolhas de pertença de cada indivíduo negro situado na contemporaneidade, para que a filosofia de que “uma visão de mundo negra implica a possibilidade de abertura para o mundo, para a vida e principalmente para o outro” (Idem) tenha razão de ser na concretude do princípio da alteridade.

Além da religião, a memória, história e saber também são evocados a partir da visão de que “pensar o ser humano, a humanidade, é prioritariamente, [...] discutir sua memória e *como ela se articula no real-histórico*” (ROCHA e TRINDADE, 2010, p. 59 – *grifos nossos*). Nesse pensamento, encontramos um caminho deveras importante para o trato da educação para as relações étnico-raciais em relação aos indivíduos negros envolvidos nela, haja vista a pressuposição do conhecimento do agente de educação de um passado rico de acontecimentos e ações negras dignas de reconhecimento na trajetória temporal, porém pobre de registros oficiais e que devem ser escavados pelo educador comprometido no sentido de no momento educativo da articulação com o real-histórico sejam furtado aos aprendizes elementos fundamentais para a formação do sujeito negro crítico, em relação ao seu passado, mas também livre para reconhecer-se e aceitar-se em seu momento presente.

A apropriação de memória adotada por Rocha e Trindade (Idem, *ibidem*) no texto é a de que esta “é sempre o resultado de uma ação do sujeito histórico sobre seu próprio passado, uma ação especulativa, haja vista que não existe uma memória que se coloque como uma essencialidade, como uma relação imutável e congelada no tempo”. Nesse sentido, coadunamos com a noção de que a ação mnemônica requer posicionamentos e seleção do sujeito que dela

faz uso ao se apropriar ante seu passado referencial e, por isso, o educador engajado precisará exercer função de selecionar, sistematizar, analisar e contextualizar o que é importante para a compreensão do processo histórico do sujeito negro, mas que nesse exercício contemple conhecimentos não só dos registros históricos oficiais, cujos teores versam visões unilateralizadas dos acontecimentos, mas que enriqueça tais acontecimentos pelo viés historiográfico como possibilidade de revelação das vozes silenciadas, uma vez que considerar a memória, em nossa concepção é

A memória é um lugar de negociação cultural, por meio do qual diferentes estórias/discursos (e, portanto, ideologias) competem por um lugar na história. Assim, ela é política, revelando desejos, necessidades e autodefinições dentro da rede das relações de poder, devido ao fato de que não existem culturas puras, que cada cultura é uma transcultura, a memória é um lugar de transferência intercultural. A análise da memória enquanto prática social na encruzilhada diaspórica ajuda a revelar, problematizar e entender os processos interligados da memória hegemônica e contra-hegemônica, homogeneizadora e heterogeneizadora e o efeito sobre a subjetividade dos indivíduos no entre-lugar de culturas. (WALTER, 2008, p. 45)

Nessa perspectiva, o espaço educativo deve considerar todas as vozes, todos os fenômenos, toda a linearidade com que os fatos foram ocorrendo no curso da história negra, bem como os resultados de tais acontecimentos eclodidos na presença negra hoje, sem desconsiderar as vivências em espaços e tempos variados pela população negra, os processos diaspóricos e os fenômenos da mestiçagem e hibridismo voluntários ou involuntários ocorridos nesse percurso. Além disso, refutar quaisquer tomadas de decisão que provoquem sobreposições de experiências culturais em detrimento de outras.

Ao se pensar na criança e no adolescente do Ensino Fundamental brasileiro, a preocupação de Rocha e Trindade (2010) é com a necessidade de se questionar a abordagem do sujeito negro real pelo sistema educativo, junto ao qual as práticas podem ser repensadas e dialogadas em direção à ressignificação efetiva desses estudantes, principalmente a partir da consideração das diferenças regionais e a diversidade étnico-cultural brasileira, “levando-nos a pensar sobre nós mesmos, nossos corpos, os saberes que acumulamos com nossa prática, nossa história, nossa memória profissional e pessoal, a partir de leituras de mundo e de textos que fizemos” (p. 64). Inferimos, então, que esses saberes educacionais não se encontram homogeneizados hoje, sobretudo na memória do negro. Estão fragmentados e em constante movimento de reestruturação.

O item que trata do Plano de Ação para o Ensino Fundamental é proposto como um convite ao educador consciente de seu conhecimento e se propõe pesquisador em suas práticas educacionais. Assim, a contemplação do povo negro *impõe* transformar a realidade escolar na

atualidade mediante a competência interventiva e séria do profissional que busque inovações no trato com as temáticas referentes às discussões aqui propostas, bem como a implementação dessas juntamente ao conhecimento teórico-metodológico nas vivências cotidianas da escola, de forma gradual.

Para a atenção à Lei 10.639/03 no Ensino Fundamental, em consideração ao que foi discutido no corpo do texto, as autoras propõem um desafio aos educadores: “como abranger a dimensão nacional de uma cultura negra que é plural e de um denso cotidiano escolar?” (ROCHA e TRINDADE, 2010, p. 68), questão que para nós é de suma importância no que tange a inserção do tratamento nos espaços educativos da identidade negra híbrida da contemporaneidade.

Como possíveis respostas ao questionamento lançado anteriormente, as proposições para o trato pedagógico da questão racial no cotidiano escolar são lançadas mediante o argumento de que o aprimoramento reflexivo, as estruturas curriculares, a construção do conhecimento e os processos de aprendizagem do sujeito já ocuparam e ocupam espaço central nas discussões e movimentos sociais brasileiros no século XXI. No entanto, precisamos pontuar que tais discussões povoam apenas o debate, principalmente quando este é detido no âmbito acadêmico, mas sim partir da ação efetiva(da), voltar para discussões/teorizações e, novamente, a intervenção efetiva nos espaços escolares.

A problemática evidenciada é a de que

Crianças, adolescentes e jovens, negros e negras, têm vivenciado um ambiente escolar inibidor e desfavorável ao seu sucesso, ao desenvolvimento pleno de suas potencialidades. *Lançar um novo olhar de contemporaneidade*, para que se instalem na escola posicionamentos mais democráticos, garantindo o respeito às diferenças, é condição básica para a construção do sucesso escolar para os(as) estudantes. (ROCHA e TRINDADE, 2010, p. 69).

O convite à ação que é lançado nesse momento textual muito nos chamou a atenção, uma vez que a ação de “lançar um novo olhar” qualificado e situado na contemporaneidade nos permitiria reconhecer que nossa proposta de consideração da identidade híbrida do negro contemporâneo já poderia estar sendo contemplada, contudo o que testificamos nos “pontos básicos que poderão fazer parte das reflexões/ações no cotidiano escolar” não nos dão mostras disso.

Com base nessa identificação, elencaremos tais pontos, sem muito nos deter nos comentários reflexivos de alguns, e nos demoraremos um pouco naqueles que, para nós, seria prerrogativa de presença da concepção identitária híbrida negra contemporânea, mas acabam

por reafirmar outras concepções identitárias. Quais são eles: a) A questão racial como conteúdo multidisciplinar durante o ano letivo; b) Reconhecer e valorizar as contribuições do povo negro – nesse ponto é ponderada uma colocação que, para nós, é de grande relevância, a importância de evitar a banalização da cultura negra ao ser estudados somente aspectos referentes aos costumes, alimentação, vestimenta ou rituais festivos sem contextualizá-los; c) Abordar as situações de diversidade étnico-racial e a vida cotidiana nas salas de aula – aqui precisaremos expor a possibilidade de uma contradição argumentativa, uma vez que o ponto suscita a abordagem de situações de diversidade étnico-racial e na ampliação do argumento as autoras dizem que

As atividades propostas na área de história, por exemplo, podem sempre considerar alguns princípios que demandem uma determinada visão de mundo, que assim sendo, valorizem o coletivo e não somente o individual, que apontem na direção da problematização de uma memória local, nacional e ao mesmo tempo ancestral. (ROCHA e TRINDADE, 2010, p. 70)

Resta-nos questionar, quem “determinada visão de mundo” é essa subentendida no excerto? E de qual individualidade estamos falando? Além dessas lacunas, a evocação da ancestralidade para a problematização da memória local e nacional mais uma vez privilegia a concepção identitária de resgate das matrizes como forma de relocação desta através da educação para as relações étnico-raciais. É preciso lembrar que estamos tratando a diversidade étnico-racial brasileira, o que implica na diversidade de elementos sociais, políticos, econômicos e culturais que configuraram a identidade nacional, como também a identidade dos indivíduos que a ela pertencem. Isso quer dizer que, ao descendermos de determinada etnia, elementos referenciais que delas se oriundam podem ou não ser negociados no processo da descendência, visto que as experiências posteriores à origem poderão ou não negociar com outros elementos nos “entre-tempos” e nos “entre lugares” coletivos e individuais, sendo que o produto dessas negociações se converterão em novos elementos de referência.

Na sequência, o ponto d) Combater as posturas etnocêntricas para a desconstrução de estereótipos e preconceitos atribuídos ao grupo negro; e) Incorporar como conteúdo do currículo escolar a história e cultura do povo negro – nesse ponto é proposto que as situações de desigualdade deverão ser pauta para reflexões não só de indivíduos negros, como quaisquer pessoas no bojo educacional a fim de isso sirva de base para estabelecer relações humanas mais fraternas e solidárias. Ponderamos, então, que as situações de desigualdade precisam, sim, serem discutidas, todavia deve-se evitar o equívoco de enfatizar o sujeito negro como desigual

e subalterno, ao invés disso buscar reflexões que sirvam de auxílio para dirimir esses equívocos produtores de estereótipos e discriminação; f) Recusar o uso de material pedagógico contendo imagens estereotipadas do negro, como postura pedagógica voltada à desconstrução de atitudes preconceituosas e discriminatórias; g) Construir coletivamente alternativas pedagógicas com suportes de recursos didáticos adequados.

5.1.2.1 SUGESTÕES DE ATIVIDADES PARA O ENSINO FUNDAMENTAL

Diante das proposições do item anterior, iremos imediatamente verificar as sugestões de atividades propostas para o trabalho com esse nível, sendo evidenciado que tais sugestões poderão ser utilizadas nos dois níveis do Ensino Fundamental, sendo elas enriquecidas, relacionadas, ampliadas e adaptadas à complexidade de cada nível. Enfatizaremos, sobretudo, aqui, as atividades propostas no âmbito da Literatura.

A primeira atividade é composta pela proposta de diálogo com a questão racial a partir do tema “Eu, minha família, o lugar onde moro”, refletindo sobre a identidade racial em relação à origem étnica do aprendiz; o termo afro-brasileiro buscando a ancestralidade africana da família; e identificando tradições familiares semelhantes às tradições africanas reinventadas no Brasil, buscando valorizá-las. Logo depois, são apresentadas propostas de “atividade correlatas”, através de confecção de painéis, álbuns, feira de cultura e gráficos e estimativas em relação às diferenças e semelhanças familiares. O subitem seguinte, versa o trabalho com o “reconhecimento e valorização das contribuições do povo negro através de atividades que trabalhem a “influência africana na língua portuguesa” e a “música, literatura e diversidade étnico-racial”. A esta última proposta, deter-nos-emos a citá-la, dada a relevância para a nossa pesquisa:

- a) Trabalho literário fazendo *contraposição* de formas, textos musicais com o objetivo sobre a dinâmica das relações raciais. Ex.: ‘Aquarela do Brasil’, de Ari Barroso, apresentando a ideia de um Brasil ‘lindo e trigueiro’ em contrapartida ao ‘Canto das três raças’ (Mauro Duarte/Paulo César Pinheiro/1996) que nos apresenta ‘os cantos de revolta pelos ares’; ‘Missa afro-brasileira, de Carlos Alberto Pinto Fonseca.
- b) O recontar de mitos africanos, dando outra visão à criação do mundo, é fundamental para que os(as) alunos(as) possam valorizar o outro em nós, posto que estes mitos fazem parte de nosso comportamento social e individual e, por

vezes, não percebemos isso. Esse trabalho literário possibilitará momentos de envolvimento da imaginação e da emoção. (ROCHA e TRINDADE, p. 181 – *grifos nossos*)

Entendemos que aqui se propõe o trabalho com a literatura comparada, mas com ênfase na contestação de representações autorais julgadas, pelas autoras, como sendo indicativas de disseminação ideológica divergente à valorização da identidade negra proposta para o trabalho de resgate matricial ou o posicionamento do sujeito negro frente a condições degradantes impostas pelos sistemas nacionais. Em relação a isso, retomamos o posicionamento de que os fenômenos culturais são concretos e sistemáticos, ocupando posição substancial em relação à realidade preexistente de outras vivências culturais, no entanto “estas relações do conhecimento, do procedimento e da criação literária, no que tange à realidade preexistente, são profundamente diferentes” (BAKHTIN, 2014, p. 31), em vista disso o trabalho com a literatura que verse o tratamento das questões raciais não deve apenas se ocupar em contrapor pontos de vista da criação literária, uma vez que “a vida não se encontra só fora da arte, mas também nela, no seu interior, em toda plenitude do seu peso axiológico: social, político, cognitivo ou outro que seja” (Idem, p. 33). Desfazer-se do conteúdo presente em uma obra literária seria anular suas funções artísticas inerentes de refletir a realidade preexistente, uma vez que este conteúdo “representa o momento constitutivo indispensável do objeto estético, ao qual é correlativa a forma estética que, fora dessa relação, em geral, não tem nenhum significado, ou seja, a obra literária que não se ocupa da realidade não tem nenhum significado e abordá-las tão somente para refutá-la seria um retrocesso cognitivo.

Diante do exposto, propomos uma ampliação do trabalho para com a literatura a partir do estudo contextual de sua produção, uma vez que seu conteúdo sempre refletirá uma expressão da realidade manifestada através da linguagem, no âmbito de vivências experiências no âmbito de um espaço e um tempo, logo sua forma estética significativa será sempre a “expressão de uma relação substancial com o mundo do conhecimento e do ato” (Idem, *Ibidem*) da criação literária. O que deverá/poderá ser discutido são as visões filosóficas de mundo, bem como as situações que proporcionaram essas visões, na tentativa de promover posturas críticas dos(as) alunos(as) que abordarão tais produções. Dessa forma, será possível relevar as várias formações identitárias do negro brasileiro, sem privilegiar umas em detrimento de outras.

Nosso posicionamento em relação a isso se fortalece quando nos deparamos com o último item, indicativo de obras de literatura infanto-juvenil para o Ensino Fundamental I e II, no qual os títulos indicados, quase que totalitariamente, direcionam o leitor infanto-juvenil a aspectos pontuais sobre a África - como mitos, fauna, flora, religiosidade, aspectos geográficos

e bioestéticos, entre outros - e a compreensão do *ser* negro por intermédio do resgate das matrizes, isentando a oportunidade do conhecimento e reflexão sobre a trajetória histórica do negro até a contemporaneidade e suas condições existenciais nos dias de hoje. Dentre as indicações bibliográficas, a que conseguimos identificar a partir dessa noção é *13 de maio, abolição: por que comemorar?*, de Alfredo Boulos Júnior.

Outras propostas são pontuadas, como o trabalho “trajetórias do povo negro no espaço” – a qual indica incursão por territórios negros como igrejas, terreiros de religião de matriz africana, bairros, favelas, museus, etc.; a “arte e matemática” – cuja proposta habita o entorno do conhecimento dos grandes reinos africanos pré-coloniais, explorando a geometria da cultura Adinkra e de outras culturas; Já na “abordagem das situações de diversidade racial e da vida cotidiana em sala de aula” são propostas análises de charges e novelas das redes de televisão, a fim de criticar fatores discriminatórios e estereotipados em relação ao negro, bem como a produção de peças teatrais que interpretem e reflitam a questão racial. Em relação ao signo televisivo, Hall (2013, p. 434) pondera ser esse mais complexo, pois

[...] é constituído pela combinação de dois tipos de discurso, o visual e o auditivo. Além do mais é um signo icônico, na terminologia de Peirce, porque ‘possui algumas das propriedades da coisa representada’. Este é um ponto que tem levado a grandes confusões e tem sido o terreno de uma imensa controvérsia no estudo da linguagem visual. Uma vez que o discurso visual traduz um mundo tridimensional em planos bidimensionais, ele não pode, é claro, ser o referente ou o conceito que significa. [...] A realidade existe fora da linguagem, mas é constantemente mediada pela linguagem ou através dela; e o que nós podemos saber e dizer tem de ser produzido no discurso e através dele.

Dessa forma, cabe dizermos que o trabalho com as imagens televisivas e ficcionais não devem ser abordadas em sala de aula por elas mesmas, mas ancoradas em produtos discursivos da linguagem que dialoguem com os signos ali combinados. É proposto, também, que se construa o “histórico da comunidade” – através de organização de elementos memorialísticos como álbuns, livros de contos, cordel, etc.; “a realidade sócio-racial da população negra” – sendo inferida a música como elemento propulsor de reflexões sobre o difícil processo de ocupação do espaço urbano -, a essa proposta chamamos a atenção para um trabalho sério e comprometido, que não ratifique ou situe o indivíduo negro contemporâneo em espaços de marginalização ou subalternidade, sobretudo demarcando o estereótipo do sujeito ainda não inserido na sociedade vigente, relevando posição identitária da exclusão. Além dessas propostas, a da “crítica às atitudes e aos materiais etnocêntricos, desconstrução de estereótipos e preconceitos atribuídos ao grupo negro” envolve ações como interpretação e críticas musicais

com o exercício da desconstrução de estereótipos, debates e trabalhos sobre a identidade individual, além da construção coletiva de alternativas pedagógicas com suporte de recursos didáticos adequados e, por último, as “indicações de vídeos, filmes, músicas, jogos, obras de arte e história”.

5.1.3 ORIENTAÇÕES PARA O ENSINO MÉDIO

O texto referente às orientações para o trabalho voltado ao nível de Ensino Médio está sob a coordenação de Ana Lúcia Silva Sousa, socióloga e, na oportunidade, doutoranda em Linguística aplicada pelo Instituto de Estudos da Linguagem da Unicamp, integrante da Associação Brasileira de Pesquisadores Negros (ABPN) – SP. Logo de início, a autora prepara a abordagem do conteúdo do texto salientando que este implica em mudanças de postura em se tratando de uma educação anti-racista, considerando o cotidiano escolar como espaço coletivo de conhecimento, respeito e valorização das diferenças, princípios fundamentais para a construção identitária dos envolvidos na comunidade escolar.

A ênfase do trabalho parte do diálogo entre o projeto político pedagógico institucionais e LDB para o Ensino Médio. A pretensão na escrita do documento é partir de reflexões, experimentações e adequações tendo em vista a realidade social e cultural em que estão situadas as unidades escolares. Mediante esse pensamento, a autora realiza um apanhado geral, pontuado as orientações para o Ensino Médio, os avanços conseguidos através das reformulações e os desafios enfrentados e a enfrentar nesse nível de ensino.

Apresenta-se, a partir de então, um ensino voltado para o desenvolvimento do desempenho social do jovem, mediante os princípios pedagógicos que estruturam a modalidade: identidade, diversidade e autonomia, interdisciplinaridade e contextualização. Frente a isso, a maior demanda é a eclosão da

urgência de conhecer e acolher as novas feições dessa modalidade, em especial no período noturno, frequentado por jovens, mães e pais que trabalham ou que procuram de maneira mais sistemática conhecimentos necessários para a obtenção de certificados e de um espaço de sociabilidade, de poder conversar e interagir. (SOUZA, 2010, p. 82)

Nessa modalidade, podemos notar uma diferença consubstancial para o trabalho com a educação para as relações étnico-raciais, já que os indivíduos envolvidos possuem vivências

consolidadas e incursões espaciais e relacionais já delimitadas por essas experiências. Diante disso, as problemáticas existentes no processo educativo desses sujeitos são muito mais densas que em outros níveis. Partindo desse pressuposto, as sugestões de trabalho para com as problemáticas gerais apresentadas no texto orientador são recomendadas a partir da consideração da realização desse trabalho pelo viés das políticas públicas, como a melhoria das condições de vida e de trabalho do(as) estudantes, adequação às condições físicas e práticas de relações e a adoção de medidas para melhorar a qualidade do ensino e o cultivo do hábito de estudar.

Para a crise de identidade frequente nos indivíduos desse nível, é sugestionado o trabalho com a diversidade, a fim de

Dar conta de um número maior de histórias singulares, é preciso se pensar em uma educação que seja capaz de discutir em suas propostas curriculares as situações e os contextos da vida, para enfrentar o que é próprio e constituintes das vivências, instigar a participação de uma escola que deve acolher e respeitar as diversidades de classe, raça, gênero, geração e sexualidade, mas que ainda não existe para todos. (SOUZA, 2010, p. 84)

Diante disso, inferimos, então, que se é possível pensar na diversidade das categorias em que se encaixa cada indivíduo no âmbito da educação brasileira, fica, por assim dizer, possível pensar também a diversidade identitária no bojo de uma das categorias da própria diversidade: a étnico-racial. Dessa forma, o olhar voltado para as questões étnico-raciais no Ensino Médio demanda a contemplação das várias manifestações identitárias do sujeito negro, inclusive a híbrida, bem como sua presença nos Projetos Político-Pedagógicos das diversas instituições de ensino, a fim de que seja realmente garantidas condições de socialização de alunos negros e não negros no espaço escolar.

O jovem aprendiz é considerado no texto como detentor de uma identidade muito particular que o apresenta como ser biológico, cultural e social, pertencente a um coletivo específico e, por isso, possuidor de uma identidade coletiva que permite o reconhecimento de traços comuns a esse grupo (SOUZA, 2010). A partir disso, enfatizamos a demanda do, também, reconhecimento e valorização do jovem negro híbrido possuidor de idiossincrasias identitárias angariadas pelas trocas de experiências das vivências sócio-culturais que o ajudaram a configurar sua identidade afro-brasileira pelas relações também coletivas.

Damos foco, nesse momento, à colocação de que

[...] parte da juventude negra vem *ressignificando espaços de tradição e de cultura afro-brasileiras em suas diversas formas de preservação e manifestação*. Ao enfatizar o ensino de história e cultura africana e afro-brasileiras, os princípios norteadores de uma educação anti-racista têm nas comunidades de terreiros de batuques, folias de reis, maracatus, tambor de crioula, entre outras *manifestações folclóricas*, aspectos fundamentais para *estabelecer os vínculos com a ancestralidade* no que se refere a *lugares de constituição de identidades*. (SOUZA, 2010, p. 88 – *grifos nossos*)

A partir dessa fala, estabeleceremos uma discussão dialógica através da identificação de alguns problemas conceituais no que tange ao processo de reconhecimento e valorização positiva da identidade da população negra, dos quais o primeiro se mostra no uso do termo “ressignificar espaços de tradição” se referindo a “formas de preservação” da identidade e cultura negra. Salientamos o pensamento de Stuart Hall (2013) de que é cada vez mais frequente a recorrência dos indivíduos a esses vínculos com a tradição para dar sentido ao mundo sem serem arbitrariamente ligados a eles em detalhes específicos de sua existência, contudo não se pode negar a fertilização, quase viral, pelo cruzamento das culturas em todos os movimentos populacionais e, portanto, o fenômeno do hibridismo não considera “indivíduos híbridos que podem ser contrastados com os ‘tradicionais’ e ‘modernos’ como sujeitos plenamente formados. Trata-se de um processo de tradução cultural, agonístico uma vez que nunca se completa” (HALL, 2013, p.82). Por isso, o processo educacional de ressignificação da identidade negra não pode ser referenciado a partir de formas de preservação, mas de tradução cultural, a qual envolve “múltiplas formas de deslocamento e habitação” (Idem, p. 83).

O segundo problema que identificamos é consideração de produtos culturais como “manifestações folclóricas”, denotando o distanciamento destas das práticas vivenciadas pelos indivíduos que comungam essas práticas em espaços brasileiros demarcados pelos resquícios das heranças culturais africanas. Tratá-las como manifestações folclóricas pode ser identificado como a conversão dessas manifestações em fetichismo cultural, o qual “é uma forma de crença múltipla e contraditória em seu reconhecimento da diferença e recusa da mesma” (BHABHA, 2013, p. 130), esse possível reconhecimento das manifestações culturais afros, enquanto elementos de referência identitária negra, como folclóricos basearia o distanciamento discursivo da identificação da pertença do jovem estudante negro, provocando uma recusa subjetiva de tais signos identitários e culturais.

Logo a seguir, Ana Lúcia S. Souza (2010) constrói um item versando a ideia de que a proposta do trabalho educativo com as questões étnico-raciais deve estar em diálogo com os projetos político-pedagógicos, sendo este um modo de intervir ressignificando-o e construindo-o coletivamente baseado na realidade escolar, evocando a noção da prática pedagógica como

um ato político, convidando ao profissional da educação a se dispor à “detectar e enfrentar as diversas formas de racismo e a valorização da diversidade étnico-racial na escola, particularmente nas de Ensino Médio. Isso não se faz em completa harmonia, tampouco apenas no discurso” (SOUZA, 2010, p. 89).

A preocupação em efetivar o que já é de direito do indivíduo negro legitima o embate provocado pelas tensões discursivas em torno da temática, haja vista a existência de instâncias que ainda resistem em comungar a igualdade de direitos e perpetuar ações discriminatórias e estereotipadas no intuito de perpetuar uma hegemonia. Por esse motivo, a necessidade do conhecimento dos educadores envolvidos no trabalho com a educação étnico-racial é latente e urgente, uma vez que a falta deste pode gerar posicionamentos estanques, polarizados, que distanciam cada vez mais o diálogo e a relação álgida entre os sujeitos de etnias diversas. Diante disso, a tensão se faz necessária no processo de mudança, mais ainda, ela precede a mudança. Significa dizer que se existe a tensão, muito provavelmente os objetivos a que nos propomos com a educação para as relações étnico-raciais serão alcançados, não importando se em curto, médio ou longo prazo.

Nesse sentido, dizer que a escola reflete o modelo social do qual faz parte e pensar a superação das manifestações racistas e discriminatória através de um projeto e currículo que contemple as questões identitárias dos sujeitos sociais que dela fazem parte, seria, também, pensar na “diversidade da diversidade”. O que queremos dizer é, se o espaço social escolar é influenciado pelo espaço social macro, existe uma diversidade de identidade manifestadas ali, dentre elas a identidade negra, em cujas manifestações e experiências de vida no espaço e no tempo eclodem identidades que marcam grupos negros menores inseridos no grupo macro. Assim, cabe à comunidade escolar reconhecer esses grupos minoritários dentro do grupo étnico negro e contemplar a todos, inclusive o grupo híbrido, na organização curricular, nas propostas e projetos de estudo da trajetória de vida, somada à história da etnia, bem como as mudanças sofridas no decorrer dos anos, as conquistas logradas e as que ainda estão por ser conseguidas.

5.1.3.1 SUGESTÕES DE ATIVIDADES PARA O ENSINO MÉDIO

Nesse item, percebemos que as proposições as atividades são recomendadas a partir da proposta que rege esse nível, por áreas do conhecimento. Dessa forma, aqui nos interessa apenas

o item que trata das Linguagens, códigos e suas tecnologias. Esses são apresentados no texto a partir da noção de que são dinâmicos e situados no espaço e no tempo, sendo manifestado em seu uso as implicações de caráter sócio-históricas e antropológicas.

É nesse sentido que a linguagem é colocada por Souza (2010, p. 191) como

[...] um instrumento poderoso e que dominar seus usos orienta práticas sociais nas quais se envolvem os sujeitos em suas trajetórias de vida. Sobretudo quando às possibilidades de problematizar, vivenciar e entender o domínio da linguagem como um dos canais para mudanças que possam tornar as relações mais igualitárias e democráticas, do ponto de vista econômico, político e cultural.

O trabalho com a linguagem na escola precisa ser mais bem compreendido no sentido de que haja ampliação da complexidade que envolve o seu uso, uma vez que esta também exerce função de poder. Saber manipulá-la discursivamente pode proporcionar a sujeição de elementos hegemônicos a questionamentos e contraposições que visem legitimar a grupo étnico negro como igual, uma vez que que o legitimou minoritário, excluído e subalterno também o fez por intermédio de um discurso de governabilidade colonial.

Faz-se relevante ressaltar que a legitimação do poderio colonial foi disseminada mediante registros linguísticos, produzidos em gêneros narrativos diversos, que práticas ideológicas de superioridade ainda engendradas em nosso cotidiano, sobretudo nos sistemas sociais e educativos. Por isso, na escola, como também em outros espaços, a linguagem deve ser analisada e/ou desconstruída, bem como o comportamento provocado por ela, a fim de que sejam revelados os padrões de pensamento ideológicos ali inscritos, haja vista que a linguagem, “compreendida no sentido de práticas significativas que envolvem o uso de signos; no domínio semiótico, o domínio do significado e da representação”, igualmente ao comportamento “são os meios pelos quais se dá o registro material da ideologia, a modalidade de seu funcionamento” (HALL, 2013, p. 191). Assim, a linguagem estrutura o discurso, que estrutura o pensamento, que estrutura a ideologia e a avaliação do mundo.

A proposta de apresentar, em sala de aula, outros tipos de textos que circulam fora dos espaços escolares e que são próprios da sociedade; analisar mais detidamente obras de autores clássicos que abordam a questão racial; ter olhar crítico sobre a produção de autores negros brasileiros contemporâneos que vislumbrando uma outra estética (SOUZA, 2010) também pode ser considerado um trabalho com as manifestações discursivas da linguagem para praticar ideologias. O estudo das manifestações da linguagem através dos diferentes gêneros

proporcionará o conhecimento ideológico dos momentos históricos e sociais que situaram o indivíduo negro em um lugar subalterno, bem como as incursões ideológicas desse mesmo indivíduo nos seguimentos sociais, políticos e culturais que provocaram mudanças em sua condição no decorrer do tempo.

Para que isso aconteça, é preciso compreender o princípio bakhtiniano (2013) de que as obras literárias nascem de uma necessidade de se apresentar um ponto de vista, através da singularidade, criativa no bojo de realidades sociais, culturais, políticas, religiosas e econômicas. Em se tratando da realidade cultural negra, o autor salienta que

Não há território interior no domínio cultural: ele está inteiramente situado sobre fronteiras, fronteiras que passam por todo lugar, através de cada momento seu, e a unidade sistemática da cultura se estende aos átomos da vida cultural, como o sol se reflete em cada gota. Todo ato cultural vive por essência sobre fronteiras: nisso está a sua seriedade e importância [...]. (BAKHTIN, 2014, p. 29)

Nesse posicionamento, dialogam as ideias de Bhabha (2013), sobre as culturas estarem alinhadas nos entre-tempos e entre-lugares e as de Hall (2013), ao dizer que os sujeitos culturais cambiam traços culturais e identitários à medida em que se movimentam em processos diaspóricos, por isso ignorar tais processos nas representações da linguagem nas manifestações literárias seria retroceder a compreensão do indivíduo negro contemporâneo, sobretudo suprimir o entendimento dos fatores que o fizeram ser o que é hoje no tempo e no espaço.

Ao considerar tais princípios, pensamos existir uma contradição na sugestão de ao indicar a possibilidade de discussão de figuras de linguagem com “*base em textos sobre mitologia africana* e outros. Pensando em projetos de trabalho, pode-se articular História, Língua Portuguesa e Literatura *discutindo o hibridismo do português falado no Brasil* e sua distinção do de Portugal” (SOUZA, 2010, p. 192 – *grifos nossos*). Atentemos para a ênfase dada à identificação da matriz africana, considerando-a como basilar para o reconhecimento de si em relação à linguagem, em contrapartida a noção de hibridismo é indicada apenas para o estudo da diferenciação linguística, sendo sobreposta a intenção de que o aluno reconheça a diferença existente em seu falar daquele que o colonizou, relevando, mais uma vez, as marcas linguísticas provenientes de África.

A proposta de verificação de como os aspectos dos movimentos por independência na África e no Brasil se mantêm na atualidade, através das manifestações literárias e artísticas, poderia ser ampliado para a verificação desses junto ao estudo das conquistas, bem como os

produtos das mesmas, no âmbito social e político brasileiro, a fim de que sejam disponibilizadas aos alunos condições de conhecerem os elementos que proporcionaram suas condições de vida hoje, como também se reconhecerem nesse processo com vistas a atuarem ideológica e discursivamente também, mediante mecanismos diversos da linguagem, para que venham contribuir com a continuidade das conquistas e com a valorização de sua identidade.

5.1.4 ORIENTAÇÕES PARA EDUCAÇÃO QUILOMBOLA

Nossa abordagem a essas orientações se tornam relevantes em relação à tudo que está no entorno da história das formações desses espaços de herança africana mais demarcado. O quilombo, em nosso ponto de vista, são lugares emblemáticos, carregados de traços simbólicos de luta, resistência e conquistas de negros e negras, lugar de indivíduos que passaram pela diáspora, haja vista os motivos que para lá o levaram, mas que na atualidade abriga descendentes africanos, cidadãos comuns, bem como a presença de outros indivíduos étnicos que lá se instalaram. A fuga da escravidão, o livramento dos cativos foram elementos preponderantes da diáspora negra, e de extrema relevância para a compreensão da função dessa categoria no pensamento afro-americano (HALL, 2013). Nesse sentido, nosso posicionamento pós-colonialista pretende exercer o papel de preparar o indivíduo negro para se reconhecer na contemporaneidade e viver essa relação “pós-moderna” ou “diaspórica” junto à identidade.

O texto que orienta o tratamento da Educação para as Relações Étnico-Raciais na modalidade Educação Quilombola está sob a coordenação de Georgina Helena Lima Nunes, a qual é Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul e Coordenadora do grupo de pesquisa em Educação e Relações Raciais do curso de Pós-Graduação em Educação/UFPel. A autora inicia seu estudo com a colocação de que tal escrita se constitui com base na troca entre pessoas e fatos, entre o escrito e o vivido.

À priori, o texto nos apresenta os termos legais que legitimaram os quilombos, sendo eles entendidos na atualidade como um “território que é social e histórico, através da manutenção e reprodução de um modo de vida culturalmente próprio” (NUNES, 2010, p. 140). Nesse sentido, releva-se a informação de que em nosso território federativo existem 2.228 comunidades remanescentes de quilombos espalhados por diferentes Estados. Com essa prerrogativa, enxergamos problemáticas de diferentes naturezas em relação à diversidade que

necessitam ser abordadas no âmbito educativo, uma vez que educar e formar para o segmento negro e quilombola não são atributos exclusivos da escola, mas sim ancestrais, uma vez que se acredita que “a ancestralidade é tudo que antecede ao que somos, por isso ela nos forma” (Idem, p. 142). Assim, o setor educativo tem por obrigação respeitar as vivências locais, pois se por um lado a formação histórica do quilombo pode ser vista como marcada pela escravidão, da violência física, ideológica e cultural, por outro lado os sujeitos que dela vieram primaram por liberdade e esse desejo presentificado nas experiências locais configuraram o imaginário não conhecido, não disseminado pelos registros oficiais.

Por esse motivo, coadunamos com a ideia de Nunes ao colocar a necessidade da práxis para um fazer pedagógico em comunidades quilombolas, a fim de que o conhecimento da realidade e das experiências desses espaços promovam um exercício pedagógico contextualizado, em sincronia com as demandas oriundas das próprias particularidades comunitárias, sobretudo na corporeificação do pensar e do fazer.

Um dos aspectos mais intrigantes, na perspectiva de nossa tese, nesse texto são os posicionamentos da autora em relação a como a autora caracteriza o quilombo a partir dos estudos de Alecsandro Ratts (2003), no qual as aldeias e quilombos são lidos geograficamente a partir de leituras culturais, nele é posto que

O território quilombola se constitui enquanto um agrupamento de pessoas que se reconhecem com a mesma ascendência étnica, que passam por inúmeros *processos de transformações culturais como forma de adaptação resultantes do caminhar da história, mas se mantêm, se fortalecem e redimensionam suas redes de solidariedade*” (NUNES, 2010, p. 145 – *grifos nossos*).

Notamos, então, uma semelhança descritiva fortemente direcionada ao fenômeno do hibridismo, uma vez que a necessidade involuntária de ajustamento mediante as relações com outros tempos, outros espaços, outras culturas e outros indivíduos vai somando característicos identitários e reconstruído o sujeito pelo princípio dialógico em que o *eu* é construído através do relacionamento com o *outro*, relativizando os polos, mas não separando-os. No entanto, o argumento adverso de que tais pessoas *se mantêm, se fortalecem e redimensionam suas redes de solidariedade* nos parece mais um elemento evidenciador de identidades híbridas nessas comunidades, uma vez que a tentativa de exclusão, a repulsa ou a rejeição da matéria simbólica que lhe causa estranheza instaura um processo de introjeção, cujos resultados são mais complexos, ou seja, a tentativa de excluir identidades ou sistemas simbólicos acaba por constituir uma produção híbrida, “o próprio impulso de alcançar a singularidade da identidade

coletiva produz simultaneamente a heterogeneidade inconsciente, com sua variedade de figuras híbridas [...]” (HALL, 2013, p. 266). Fica, por assim dizer, que os que discursam por uma identidade coletiva plenamente africana, ao refutar as fragmentações das estruturas no decorrer das experiências históricas e sociais, podem estar ratificando a existência do fenômeno híbridizante, que em sua recusa torna-se paradoxalmente irrefutável.

Por esse motivo, reconhecemos o supracitado na afirmação de que, contrariamente ao senso comum de isolamento, os territórios quilombolas também “são afetados pelas lógicas da modernidade e do sonho de se transpor de uma condição aparentemente ‘arcaica’ para uma ‘condição’ moderna. É nesse entre-lugar que a educação das relações étnico-raciais se faz fundamental” (NUNES, 2010, p. 146), e por isso afirmamos que nessa modalidade educativa deve-se retratar a identidade negra híbrida na mesma ênfase das outras identidades, pois todos os fenômenos que as caracterizam também passaram por processos históricos e sociais que precisam ser explorados, conhecidos e analisados criticamente, a fim de que os sujeitos negros assumam uma postura diante do mundo.

A consideração de que “a construção identitária de cada um(a) está sempre sendo formada, em processo; identidades e subjetividades são processos intercambiáveis, resultando em uma imensidão de sentimentos envolvidos através da forma como as pessoas nos fazem perceber” (Idem, *ibidem*), para nós, é um achado em meio às propostas já visitadas no nosso *corpus*, pois essa postura de busca da equidade mediante o Projeto Pedagógico, bem como a consideração do quilombo contemporâneo situado em um trânsito temporal projetado em um campo de ação reflexivo, não conseguimos identificar em nenhum momento de nossa análise. Em vista disso, intriga-nos conhecer as sugestões de atividade direcionadas para essa modalidade.

5.1.4.1 SUGESTÕES DE ATIVIDADE PARA EDUCAÇÃO QUILOMBOLA

Nesse item, o que nos interessa é apenas o que diz respeito às propostas de trabalho com a linguagem, sobretudo para a literatura. Para tanto, descreveremos rapidamente as propostas voltadas para as outras áreas do ensino. A seção é extremamente curta, contendo apenas duas propostas de atividades, das quais uma propõe um plano de ação para “ato de criação” e a outra uma atividade interdisciplinar através da “utilização da mamona”.

Em face de a primeira proposta coadunar com o que nos propomos nesse trabalho, necessitaremos transcrevê-la por completo, a fim de possamos realizar uma análise mais contextualizada, sem possibilidades de alijamentos do referente. Isso posto, iniciamos com as palavras de que

Poder-se-ia pensar a concepção de um plano de ação enquanto “ato de criação”, voltando-se para as histórias transmitidas oralmente nas comunidades quilombolas que se constituem redutos onde a ancestralidade “sopra”, através das mais diversas narrativas, os caminhos por onde buscar os meios de manter-se, portar-se e situar-se diante do mundo.

Pensar-se-ia esta atividade, em conformidade com uma narrativa capturada em uma comunidade de quilombo de Gravataí, no Rio Grande do Sul, que, meio ao processo de titulação de terra, traz, através da voz de uma mulher, o encontro com o modo de ser e fazer do escravizado que se tornou dono das terras do quilombo, a riqueza de um conteúdo pedagógico que articula os citação abaixo, dessa senhora quilombola, remete-se ao século XIX, atravessa tempos, é fato presente que remonta vários elementos a serem pensados enquanto ação educativa e criativa na escola:

[...] eles já tentavam ver uma organização, o registro das terras. Tia Luiza e os mais velhos diziam... A mãe dizia que a vó dizia que o pessoal vendia mamona para legalizar as terras deles e tudo mais. Eles já vinham nessa busca porque aquelas terras foram herdadas, porque ele era escravo e tudo mais né... (Juraciara, quilombo de Manoel Barbosa, Gravataí, março de 2005).

A partir dessa breve narrativa podemos extrair elementos para ações educativas:

1. O reconhecimento da organização social do grupo como “fonte” de recursos para um processo secular de conquista de um espaço social negro.
2. Atividades sugeridas a partir dos elementos-chave (organização para registro de terras a partir da comercialização da mamona):
 - 2.1. O conceito de “organização”: Para que serviu? Para que serve? Quais as formas? Como organizar a nossa aula/atividade? O que é uma organização em quilombo no sentido histórico e contemporâneo? Somos diversas séries, diversas idades, então... Somos múltiplas possibilidades de organização para a construção do saber, construção inclusive da forma de buscá-lo. Organização, metodologia, didática, modo de fazer como? Através de pesquisa? Através de projetos? O que é projetar? Projetor pode ser sonhar? Sonhar com sonham? Qual a transformação ocorrida nos sonhos das pessoas adultas e idosas, vendedores/as de óleo de mamona, e as crianças que se conhecem e exploram suas potencialidades históricas e científicas? (NUNES, 2010, p. 209/210).

A proposta de captura de imagem, por intermédio uma narrativa oral para a ação de criar, é de fato preponderante para a expressão de como o quilombola contemporâneo concebe o mundo e as relações em que está inserido, bem como avaliar o seu *ser* e *estar* nesse espaço mediante uma avaliação do que foi, do que é e do que será. Assim, a possibilidade de acesso ao reconhecimento da diferença, não furtando ao negro quilombola “aquela possibilidade de diferença e circulação que liberaria o significante de *pele/cultura* das fixações da tipologia racial, da analítica do sangue, das ideologias de dominação racial e cultural ou da degeneração”

(BHABHA, 2013, p. 131), para que sua raça não se converta ou perpetue em signo negativo, sem possibilidades de erradicação da “diferença negativa” nos discursos coloniais.

Em relação a oportunizar o ato criativo, retoma o que já dissemos anteriormente sobre tal ato também sê-lo cognitivo, cujo pensamento já emana pela apreciação e regulamentação proveniente do procedimento ético, prático e hodierno, das relações sociais e políticas, ou seja, o ato criativo se torna cognitivo por se proveniente da representação estética sistematizada dos elementos da realidade, da postura que se adota ante a esse objeto real. Logo, levar o aluno quilombola a reconhecer a organização social como resultado de um processo de conquista de um espaço social negro conseguido através de lutas seculares é um exercício de reconhecimento e aceitação de si mesmo pelo próprio sujeito negro, bem como traçar um paralelo sobre os sistemas sociais, culturais e políticos dos quilombos traçando um paralelo entre o sentido histórico e o contemporâneo leva a crer que este aluno poderá, sim, compreender suas origens, conhecê-las, para ter condições de escolher se a reproduzirá ou não na contemporaneidade, considerando o tempo e o espaço que ocupa na atualidade.

A sugestão de busca e registro dos saberes abertos e fechados, entre o que a ciência diz, o que a imprensa (mídia) diz e o que os mais velhos dizem é exemplificado a partir da pesquisa e registro da “utilização da mamona” atrelado a um trabalho interdisciplinar, das quais são sugeridos trabalhos específicos, sendo sugerido para área de comunicação e expressão o trabalho com “as variações locais e regionais dos termos mamoneiro, rícino, carrapateira” (NUNES, 2010. p. 212).

O que percebemos, em virtude da ponderação das orientações e das sugestões de atividades, foi uma abertura maior para a possibilidade do trabalho educativo que contemple as formações identitárias híbridas justamente nos espaços quilombolas. Nossa surpresa se justifica pela veiculação do senso comum, já colocado no próprio objeto de nossa análise, de que esses espaços lutam pela conservação de práticas e costumes matriciais, conotando a resistência como algo que insiste em permanecer no passado. Como vimos, as considerações sobre o que vem a ser esses territórios na contemporaneidade divergem, e muito, da impressão de isolamento e estagnação estereotipada por discursos excludentes, e por isso podem e devem ser exploradas na Educação para as Relações Étnico-Raciais. Diante disso, verificaremos, a seguir, dois gêneros literários infanto-juvenis cujo conteúdo retrata os territórios quilombolas.

Assim, sintetizamos nossa análise em relação à essa obra no seguinte quadro:

Quadro 6: *Síntese analítica das orientações e sugestões de atividades*

NÍVEL	CONCEPÇÃO IDENTITÁRIA NEGRA	PROPOSTA DE TRABALHO	DIÁLOGO COM A PESQUISA - (DES)CONSIDERAÇÃO
<p>ORIENTAÇÕES PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL (Patrícia Maria de Souza Santana)</p>	<p>Marginalizada e subjugada</p>	<p>Abordar a religiosidade e evocar o respeito e desprivilegiamento das religiões cristãs; auxiliar no tratamento das questões étnico-raciais através da valorização da cultura, do corpo, do jeito de ser da criança negra.</p>	<p>Não contempla as formações miscigenadas das práticas manifestadas no ambiente escolar, relevando apenas o resgate e valorização da identidade das origens afro-descendentes.</p>
<p>ORIENTAÇÕES PARA O ENSINO FUNDAMENTAL (Rosa Margarida de Carvalho Rocha)</p>	<p>Subalterna e excludente Resgate das matrizes africanas</p>	<p>Apresentar princípios que incluam no referencial curricular elementos da cosmovisão africana, pela identificação da ausência destes no ambiente escolar brasileiro, tais como a ancestralidade, circularidade, solidariedade, oralidade, integração, coletividade</p>	<p>Adoção da perspectiva da agência contestadora, pertencente ao movimento histórico do hibridismo, a qual realiza-se no “entre-tempo” e nos “entre-lugares” das representações significativas.</p>
<p>ORIENTAÇÕES PARA O ENSINO MÉDIO (Ana Lúcia Silva Sousa)</p>	<p>Resgate das matrizes africanas</p>	<p>Reconhecer e valorizar positivamente a identidade da população negra, através da ressignificação dos espaços de tradição como forma de preservação da identidade e cultura negra.</p>	<p>O processo educacional de ressignificação da identidade negra não pode ser referenciado a partir de formas de preservação, mas de tradução cultural, a qual envolve “múltiplas formas de deslocamento e habitação” (HALL, 2013, p. 83)</p>
<p>ORIENTAÇÕES PARA EDUCAÇÃO QUILOMBOLA (Georgina Helena Lima Nunes)</p>	<p>Direcionada ao fenômeno do hibridismo</p>	<p>Busca da equidade mediante o Projeto Pedagógico, bem como a consideração do quilombo contemporâneo situado em um trânsito temporal projetado em um campo de ação reflexivo.</p>	<p>A possibilidade de acesso ao reconhecimento da diferença, não furtando ao negro quilombola “aquela possibilidade de diferença e circulação que liberaria o significativo de pele/cultura das fixações da tipologia racial, da analítica do sangue, das ideologias de dominação racial e cultural ou da degeneração” (BHABHA, 2013, p. 131).</p>

5.2 A NARRATIVA COMO MATERIAIS DIDÁTICO-PEDAGÓGICOS DE REPRESENTAÇÃO DAS IDENTIDADES NEGRAS NO BRASIL

Um material didático específico para utilização nas escolas brasileiras nos interessou como objeto para nossa pesquisa por três motivos: o primeiro, pelo fato de terem sido publicados pela SECAD/MEC, com o objetivo de implementação da Lei 10.639/03; o segundo, por se tratar de gênero narrativo/criativo que se utiliza de signos representativos; o terceiro, e último, pelo fato de fazer parte do acervo recebido por uma escola pública da comunidade de Helvécia, situada no extremo sul baiano e reconhecida como território quilombola.

O livro *Estórias Quilombolas*, cujo conteúdo traça um paralelo entre os princípios da educação étnico-racial, que oferecem políticas de reparações, de reconhecimento e valorização da história, cultura e identidade da população afro-descendente, com os fatores históricos, políticos, sociais, econômicos e religiosos dos materiais de orientação teórica para o trabalho didático que prezem em atender à lei.

O diálogo com esse material possibilitou evidenciar representações de negro que pudessem indicar se há ou não a necessidade de reinscrever a representação do negro como um indivíduo híbrido na contemporaneidade. Cabe lembrar que nos detivemos tão somente a esse material didático a ser utilizado pelos estudantes por estar presente na referida escola e ter sido recebido pelo sistema regulador da educação brasileira junto à obra de orientação docente para a Educação das Relações Étnico-Raciais, explorada no item anterior, fazendo um recorte de estudo no âmbito do ensino de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira.

5.2.1 ESTÓRIAS QUILOMBOLAS

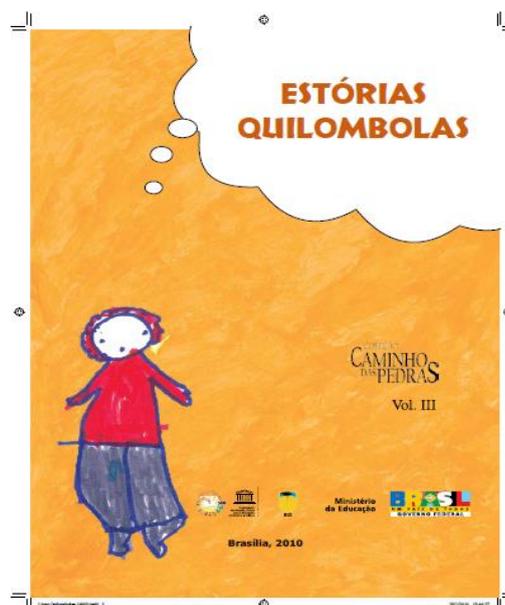


Foto 6 – Coleção Caminho das Pedras - Volume 3
 Fonte: <http://portal.mec.gov.br>

O livro foi produzido por pesquisadores do Projeto de Apoio a Comunidades de Apoio a Comunidades de Quilombo no Brasil – PROACQ, publicado em 2010 e organizado pela pesquisadora Glória Moura, sob a orientação pedagógica de Ana Lúcia Lopes, com a participação de várias outras profissionais, dentre elas a professora quilombola Milza Farias da Silva. O projeto buscou a participação de narradores quilombolas de Goiás, Maranhão, Minas Gerais e Rio Grande do Sul.

A publicação do livro teve como principal objetivo contribuir de forma decisiva para o desenvolvimento da autoestima dos moradores das áreas de comunidades remanescentes de quilombos, sobretudo docentes e discentes de comunidades localizadas nos estados do Maranhão, Minas Gerais, Rio Grande do Sul e Goiás. Além disso, o projeto contou com a participação de alunos de uma escola localizada no território Kalunga, no município de Teresina de Goiás (GO), os quais interpretaram as Estórias contadas pelos remanescentes de quilombos e as ilustraram-nas.

É de suma importância salientar que, como é um livro produzido para a utilização de alunos do ensino fundamental, as noções discursivas sobre a problemática étnico-racial e as noções teóricas sobre a existência dos quilombos estão contidas na orelha do livro, em que foi

justamente onde encontramos a informação que nos serviu de norte analítico, sendo explicitado que

Historicamente, quando se fala de quilombos nesse país o imaginário do brasileiro se reporta ao conceito emitido pelo Conselho Ultramarino em 1740 ‘...toda habitação de negros fugidos, que passem de cinco, em parte despovoadas, ainda que não tenham ranchos levantados e nem se achem pilões nele’. Eram os africanos fugidos da terra das fazendas e cujo exemplo maior é o de Palmares.

No entanto, esse conceito foi ampliado e ressignificado e atualmente pode-se conceituar os quilombos contemporâneos como comunidades negras rurais habitadas por descendentes de africanos escravizados que mantêm laços de parentescos e vivem, em sua maioria, de culturas de subsistência, em terra doada, comprada ou ocupada secularmente pelo grupo. Os negros dessas comunidades chamadas remanescentes de quilombos valorizam as tradições culturais dos antepassados, religiosas ou não, recriando-as no presente. Possuem uma história comum e têm normas de pertencimento explícitas, com consciência de sua identidade.⁶ (grifos nossos)

A partir das colocações acima, faz-se necessário pontuarmos que é evidenciado no material o reconhecimento de que o indivíduo negro quilombola possui um referencial demarcadamente africano, violentado e furtando-lhe o direito de praticá-lo, mas que, pelas circunstâncias e busca da própria liberdade de ser quem era, sofreu interferências e mudanças no decorrer do tempo, bem como sentiu a necessidade de se reinventar, reestruturar, ressignificar sua *ser e estar* no mundo contemporâneo, sem desfazer-se de suas raízes, mas ajustando-se a novos modos de vivências, principalmente do dito “recriando-as no presente”. Não nos resta, então, outra alternativa do que a de adentrar ao conteúdo da obra a fim de verificar se as marcas conceituais são presentificadas nos signos representativos das Estórias.

As Estórias estão sumariamente divididas em dezesseis “Estórias Religiosas”, das quais escolhemos quatro que mais se aproximam de nossos objetivos; duas “Estórias de Animais”, que nos dedicaremos apenas a uma pela temática lendária; e seis “Estórias de Assombrações e Mistérios”, das quais analisaremos apenas duas por interessarem aos nossos objetivos. Logo após, estão registradas algumas orientações para o professor, sob a responsabilidade de Ana Lúcia Lopes. Para o nosso trabalho, interessa identificar as marcas das concepções identitárias nessas estórias, bem como verificar (des)consideração da identidade negra híbrida contemporânea.

⁶ Essas informações estão contidas na segunda orelha do livro infanto-juvenil *Estórias Quilombolas* (2010) e não possui uma assinatura posterior ao texto, por isso presumimos ser orientações das pesquisadoras Glória Moura e Juliane Mota.

5.2.1.1 ESTÓRIAS RELIGIOSAS

A primeira impressão que temos ao identificar o título do item é a de que ouviremos estórias da tradição oral puramente ligadas às religiões de matriz africana, e qual não é a surpresa ao perceber que todos os títulos das estórias evocam nomes de santos religiosos cristãos, sendo alguns considerados e nomenclaturados em associação com nas crenças africanas de matriz, evidenciando o tão polêmico sincretismo religioso entre as religiões cristãs no Brasil e as adaptações das religiões de matriz africana em período escravocrata, como pontua Marco Aurélio Luz (2011), ao reverberar que para superarem a repressão religiosa e a repressão catequética, os negros foram introduzindo seus cultos fazendo passar aos repressores que prestavam culto aos santos que ali se processava, mantendo, implantando e dinamizando sua religião nas Américas. Fenômeno violento, inevitável, mas que sua existência não pode ser negada, sobretudo pelo fato de mesmo depois de lograda a tão batalhada liberdade, os negros quilombolas continuaram o exercício das duas práticas reestruturadas e ressignificadas em seu novo modo de vida livre, ainda que não liberto no momento.

A narrativa “São Pedro e nosso Senhor”, muito curiosamente, traz uma anedota sobre a tônica de que “colhemos o que plantamos”, narrado pelo personagem Jair, o qual contava que São Pedro e Nosso Senhor desceram à terra, em um domingo de aleluia para uma visita, e em meio ao sol escaldante encontrou dois homens que plantavam. Esse ponto de partida narrativo, a partir do sistema agrário ou da cultura da terra, nos faz levar em consideração que a base para os estudos da cultura popular, no decorrer da transformação para o capitalismo agrário, logo depois a formação e o desenvolvimento do capitalismo industrial, é a luta quase contínua em relação à cultura dos trabalhadores, das classes trabalhadoras e dos menos favorecidos, tantos os estudos da base cultural popular quanto os que se dedicam às suas transformações (HALL, 2013).

Quando o primeiro homem foi arguido sobre o que fazia, respondeu rispidamente que plantava pedra, pois quando colhesse o milho não venderia para ninguém, só quando tivesse vontade e o preço estivesse ao seu agrado. Já o segundo homem, em terra muito ruim, disse humildemente estar plantando uma covinha de milho e

[...] Na fé de Deus eu vou colher muito milho.

- Que assim seja!, abençoa Jesus.

São Pedro perguntou pra Nosso Senhor:

- Senhor, como é que o Senhor fala uma coisa dessa? Aquele homem plantando na beira do morro, a roça dele pode dar bom milho?

Nosso Senhor disse:

- Vai dar sim! A roça dele vai dar. (MOURA, 2010, p. 1819/).

Notamos, perfeitamente, o implícito representado nas respostas dos homens a personagem Nosso Senhor, evidencia que um depositava a fé em suas próprias estratégias de plantio, colheita e comercialização, enquanto o outro, mesmo em condições desfavoráveis, depositou a fé em Deus e recebeu a benção do próprio. Por isso, ao final, a colheita do primeiro existiu de maneira farta, e este estocou as fartas espigas dizendo a todos que estava ruim, a fim de vendê-las quando estivesse com bom preço. Infelizmente, ao haver a melhora na cotação, quando abriu as espigas só tinha pedra dentro, enquanto que o segundo, colheu suas espigas e, “muita gente que não tinha milho pedia a ele para colher um pouco e ainda assim dava para encher o paiol” (Idem, p. 19). Notadamente, a usura, a ambição e o egoísmo fizeram o primeiro homem sofrer as consequências de suas atitudes, enquanto o altruísmo e fé do segundo o fizeram próspero. O curioso é a o dizer de seu Jair ao final da Estória quando diz: “- A gente conta estória... muita gente acha que é mentira, mas essas estórias não são mentira não” (p. 20).

Além de notarmos a manifestação da construção moral através da narrativa, pudemos também perceber o conhecimento e prática do exercício religioso por intermédio da fé cristã por descendentes negros, sendo esta colocada como prerrogativa de interferência divina na vida humana. No entanto, o que mais nos chamou a atenção foi o objeto estético na fala final da personagem Jair, ao marcar a verossimilhança narrativa, fazendo-nos crer que aquela temática ocorre/ocorreu em realidade, e descarta a possibilidade de descrédito negando a possível “mentira” pela atribuição da repetição do “não”. Tal fato nos remete à noção de o que é conteúdo em uma obra literária ser como um “fragmento do acontecimento único e aberto da existência, isolado e libertado pela forma, da responsabilidade ante o acontecimento futuro, e, portanto, tranquilo, autônomo, acabado no seu todo, tendo absorvido a natureza isolada na sua [...] auto-suficiência” (BAKHTIN, 2014, p. 60). Assim, a estória tem por base fragmentos da realidade latente dessas comunidades, o que legitima o acontecimento da transformação.

A segunda Estória Religiosa que nos interessou está intitulada por “A estória de Santa Ifigênia”, cujo narrador é o mesmo da estória anterior, Jair Siqueira, da comunidade Mato do Tição. A narrativa começa por exaltar ao personagem como “grande contador de estórias”, e logo é posto que ele cantou um verso do “candombe[sic] dança africana de origem bantu que falava em Santa Ifigênia” (MOURA, 2010, p. 24). Nesse momento, entra na estória outro personagem, de nome Lindomar, que insistentemente quer saber quem é Santa Ifigênia. A resposta de Jair foi: “-É uma santa negra como a gente, que nasceu num país africano, que

protege as nossas casas dos incêndios” (Idem, *Ibidem*). Veja que nessa descrição é possível perceber a relatividade religiosa que confere poderes de santa a uma personagem negra, atribuindo a possibilidade de na realidade os ouvintes perceberem feitos dignos realizados por uma negra “como a gente”. Além disso, os elementos atribuídos à fé cristã são mesclados aos elementos das religiões africanas, denotando, mais uma vez, traços de transformação cultural e da concepção de si mesmo, a qual, segundo Stuart Hall (2013, p. 275) é

A chave de um longo processo de ‘moralização’ das classes trabalhadoras, de ‘desmoralização’ dos pobres e ‘reeducação’ do povo. A cultura popular não é, num sentido ‘puro’, nem as tradições populares de resistência a esses processos, nem as formas que a sobrepõem. É o terreno sobre o qual as transformações são operadas.

Por esse motivo, concordamos com esse teórico no sentido de que na atualidade a luta e a resistência são mais bem compreendidas do que a reforma e a transformação. Porém, indubitavelmente, as transformações estão centralizadas nos estudos da cultura popular, diante disso os estudos sobre as tradições, as atividades existentes e a reconfiguração destas precisam existir, uma vez que as tradições persistem, mas de um período a outro mantêm distintas relações com as experiências dos trabalhadores junto às definições que estes atribuem às relações estabelecidas uns com os outros, com suas condições de vida, bem como com seus “Outros” (Idem).

Ao Jair contar o porquê de a Santa Ifigênia andar com uma casinha na mão, a narrativa revela a função da santa protetora dos incêndios como subalterna, pois a seu trabalho no convento em que habitava, e onde foi considerada santa, era o de cozinhar para as freiras. Ou seja, a heroína ocupava uma posição subalterna frente às outras mulheres que habitavam o local, mas que paradoxalmente deveriam suas vidas à essa pessoa menor entre elas ao perceberem o fogo queimando o convento com elas dentro. Nesse momento, conta a narrativa, Ifigênia tinha saído e quando voltou ouviu os gritos das freiras. Para esse desfecho, necessitaremos mostrar como o texto está disposto junto às imagens ilustrativas produzidas pelos alunos que ouviram a narrativa:

-Acode Ifigênia! Acode Ifigênia! Acode Ifigênia!!!
 Ela viu que o convento estava pegando fogo igual a uma fogueira. Então ela enfiou a mão por baixo do convento e suspendeu ele. Aí ela saiu com o convento na mão, sem fogo. Ela levantou o convento e o fogo ficou lá sozinho. E as freiras arredaram. Na hora que ela suspendeu o convento ela disse:
 -Tá aí a liberdade, Sinhô, tá aí a liberdade Sinhô!!

Narrador: Jair Siqueira
 Comunidade: Mato do Tijão
 Ano: 1995
 Pesquisadora: Glória Moura



Foto 7 – *Estórias Quilombolas* – Estórias Religiosas, p. 25
 Fonte: <http://portal.mec.gov.br>

Percebam que na ilustração a Santa Ifigênia é a figura negra, em tamanho maior que a outra, pintada em contornos mais densos, com o corpo que caracteriza o uso de uma batina e que segura uma casinha. Isso nos ajuda a compreender que, de alguma forma, foi atribuída à Santa um certo grau de importância pelo seu feito na interpretação dos aprendizes, o que confere a valorização da identidade negra, ainda que, à priori, sendo apresentada de forma subalterna, mas reconhecida por outrem pelo feito de ter salvado o *locus* de seu *habitat*, ainda que não natural, de uma eventualidade devastadora.

O misto de misticismo e lenda no instante do acontecimento é próprio das narrativas orais populares, principalmente na ação de a heroína enfiar a mão por baixo do convento e o levantar na mão sem o fogo que o consumia, é próprio de uma ação dêitica característica das mitologias gregas. Percebemos, então, que o mito habita nas narrativas africanas, os quais conferem a seus heróis atributos de dignidade, força, poder, entre outros, e ao caso da Santa Ifigênia, soma-se a compaixão.

Chamamos a atenção, também, ao desfecho narrativo que, ao ser levantado o convento, “as freiras arredaram”, isso é, saíram fugidas da ameaça de morrerem queimadas no fogo, sendo a última frase o ápice representativo da saga negra, mas de forma inversa, pois ao proferir a frase: -“Taí a liberdade, Sinhô, tá aí a liberdade Sinhô!!” (MOURA, 2010, p. 25), podemos perceber que a utilização do signo “liberdade” em um possível diálogo da santa negra, cujo

interlocutor atribui o posicionamento do sujeito negro sobre o que de fato seja a liberdade, a qual pode ser compreendida como o livramento da opressão, do medo, da morte, do encarceramento involuntário, ou mesmo voluntário, denotando uma severa crítica ao ponto de vista de que aquela religiosidade não propunha liberdade.

A Estória a seguir é mais uma evidência do sincretismo religioso presente nas tradições e narrativas orais. Intitula-se “ A festa de São Benedito”, a qual demarca a coexistência de costumes das crenças africanas junto às crenças cristãs. A estória é narrada por Seu Antônio Chico, pertencente à comunidade de Osório, no Rio Grande do Sul, que conta que o costume local era o de fazer a festa de São Benedito com muita fatura e muita alegria, música e dança. Mas, em uma eventualidade, a escola da cidade estava fazendo uma festa para arrecadar fundos e o organizador, seu Cláudio, procurou o festeiro seu Antônio Chico para propor que fosse feita a festa para o santo a fim de que o dinheiro arrecadado fosse para os fundos escolares, pois a escola estava precisando muito. A reação de seu Antônio Chico não foi boa pelo temor de que se a festa não fosse feita, o santo iria se desagradar e alguma desgraça aconteceria:

Quando chegou em casa, seu Antônio Chico falou para a mulher:

- Eles vão tirar a festa de São Benedito para fazer o baile para arrecadar dinheiro e arrumar a escola das crianças. Acho que vai acontecer uma coisa grave, pois São Benedito não vai ficar satisfeito.
- Ah! Não seja bobo, não vai acontecer nada.
- Então você vai ver. (MOURA, 2010, p.29).

Nesse trecho podemos notar a associação do fato narrativo ao costume das religiões de matriz africana, em buscar agradar os orixás com oferendas a fim de agradá-los e realizar aquilo que se pretende, sendo transposto à crença no Santo Cristão, atribuindo-lhe o mesmo comportamento da outra crença, em um movimento de mistura, sendo esta “um fato que nada tem de circunstancial, de contingente, de acidental. A condição humana (a linguagem, a história, o ser no mundo) é encontro, nascido de algo diferente que não estava contido nos termos em presença” (LAPLATINE e NOUSS, 2002, p. 71). Diante disso, salientamos que o fenômeno da mestiçagem, aqui identificado, jamais poderá ser compreendido apenas pela noção biológica, pois ela se manifesta nas relações estabelecidas com os discursos proferidos, mantendo a integridade dos componentes em sua complexidade, sendo a manifestação da mediação nos intervalos e nos interstícios por intermédios dos cruzamentos e das trocas, sendo manifestada nas ações.

Apesar das advertências de seu Antônio Chico, a festa para o santo não foi realizada em prol do baile com churrasco que estava sendo organizado para arrecadar fundos para a escola. Mas, uma terrível chuva se formou quando foi chegando a hora do baile, caindo em forma de tempestade que destruí árvores e arrancando telhados, obrigando a distribuírem o churrasco pela cidade para não ser desperdiçada a carne. “Em Osório, nunca mais deixaram de fazer a festa de São Benedito” (MOURA, 2010, p. 30). O desfecho da estória deixa claro a prerrogativa africana de que não se pode desagradar as divindades, pois estas poderão se irritar e não apoiar os seres humanos em suas pretensas conquistas, o que alude uma das características da religião de umbanda no âmbito de seu sistema teogônico da “possibilidade de estabelecer, através da ação ritual, conhecimento dos preceitos e oferendas, relações com o mundo dos invisíveis, proporcionando sua atuação no mundo dos vivos” (LUZ, 2011, p. 75).

Nessa narrativa pudemos perceber que, apesar de se intentar marcar o lugar da tradição das raízes africanas, ficam, também, evidentes os elementos culturais hibridizados nas vivências dos afro-descendentes, coadunando com a ideia de que “não existe uma ‘cultura popular’ íntegra, autêntica e autônoma, situada fora do campo de força das relações de poder e de dominação culturais” (HALL, 2013, p. 281), talvez por isso o campo de estudo da cultura popular se desloca entre polos binários inconcebíveis: “da ‘autonomia’ pura ou do total encapsulamento”. Portanto, mesmo diante da afirmativa de que “na esfera simbólica, as imagens católicas constituem-se em simples variáveis conjunturais que em nada alteram a estrutura simbólica sincrônica negra” (LUZ, 2011, p. 78), pontuamos que, através da incursão nas estórias orais aqui evidenciadas, é possível perceber a real presença dos fenômenos fragmentadores das matrizes culturais africanas e a existência identificável das vivências híbridas do sujeito negro na contemporaneidade, ainda que no espaço que busca resguardar as raízes,

A próxima estória intitula-se “Oxum e a cura da tia Maria da fé”, cuja narradora foi Severina, da comunidade Aguapés/Osório-Rs. Ela conta a estória de um menino, de nome Pedro, que residia com duas idosas, uma a sua mãe Maria da Conceição, e a outra, a tia Maria da Fé. A tia estava com uma enorme ferida na perna que era incurável, o qual inchou e provocou muitas dores. Todos os dias, a pele caía muita pele da perna e a tia tinha de bater o lençol fora da casa para fazer a limpeza da cama. O menino Pedro, muito preocupado, foi buscar ajuda com a velha Jove, filha de Oxum, uma deusa africana. E a velha fez a seguinte recomendação: “- Sua tia está com um problema sério na perna. Você vai lavar a perna com chá de folhas de

chuchu. E vai deixar aquele gato da sua casa perto dela. Pronto, ela vai ficar boa”. (MOURA, 2010, p. 40).

Nesse momento da narrativa, a fé depositada na intervenção das divindades das religiões de matriz africana nos remete a duas evidências específicas, em que a primeira é a associação dos nomes das personagens, os quais podemos identificar todos a partir da religião cristã: Maria da Conceição, Pedro e Maria da Fé; e a segunda, é uma mostra natural da filosofia de vida da crença africana, cujo equilíbrio está na relação entre o homem, a natureza e a ancestralidade, uma vez que isso é posto ao ser utilizados os signos, que denotam a impossibilidade de cura daquela ferida, pelo narrador e, logo em seguida, o protagonista infante recorrer à divindade Oxum para a resolução daquela problemática através de solicitações aparentemente desconexas, mas que teria resolução por intermédio da crença afro, evidenciado no desfecho da estória:

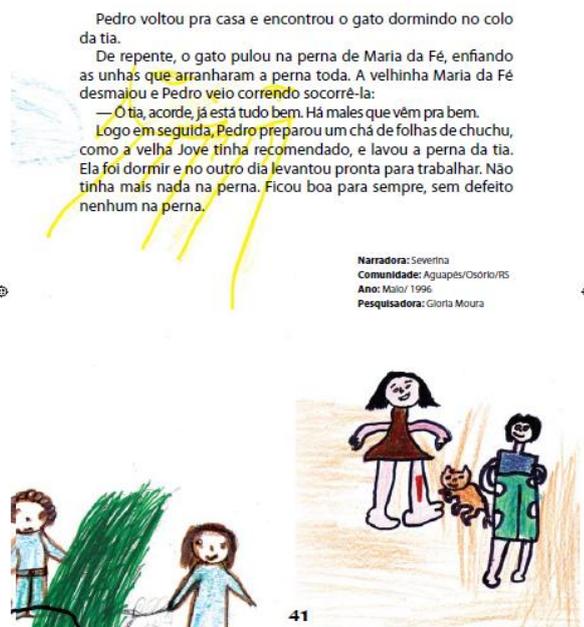


Foto 8 – *Estórias Quilombolas* – Estórias Religiosas, p. 41
Fonte: <http://portal.mec.gov.br>

Vejam que o desfecho narrativo evidencia o poder da crença ancestral, através da cura da ferida da personagem Maria da Fé, de forma miraculosa. Isso nos remete à ideia de que através da narrativa, sobretudo em virtude da característica que lhe é inerente, a verossimilhança, a concepção identitária de resgate das matrizes africanas proporcionou ao evento criativo as significações necessárias para o reconhecimento de que a crença em Oxum também é positiva, a qual está associada à imagem da Virgem Maria (LUZ, 2011), buscando, assim, a valorização étnico-cultural das origens, não sendo colocado como algo negativo, uma vez que “la literatura tiene la capacidad de intervenir en la historia, de ayudar a contruirla”

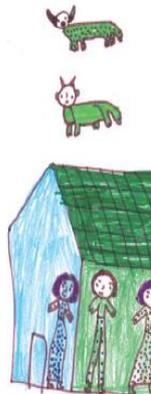
(BHABHA, 2010, p. 110). Contudo, ainda que a ênfase seja na matriz, o sincretismo inevitavelmente evidenciado nos dá mostra de que se a identidade híbrida também for enfatizada nessas narrativas, a nação brasileira poderá ser retratada verossimilhanamente, proporcionando o reconhecimento, a valorização e a afirmação do negro hodierno nas narrativas que buscam representatividade nacional.

5.2.1.2 ESTÓRIAS DE ANIMAIS

A primeira estória desse bloco é “A raposa e o papa-mel”, cuja temática gira em torno do diálogo entre uma raposa e um papa-mel que roubam cana em um canavial e são perseguidos quando descobertos pelos cachorros do dono. Nela não nos debruçaremos por identificar que apenas o signo representativo do cultivo de cana de açúcar remete a noção cultural muito restrita, não podendo ser ampliada ao que pretendemos.

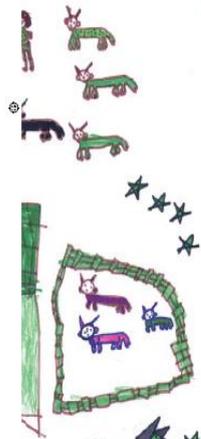
A segunda estória de animais, “O homem que virava onça”, nos auxiliará sobretudo para o reconhecimento da lenda africana como atributo de auxílio para compreensão da vida, assim como na mitologia grega. A estória é narrada por Joaquim de S. R., da comunidade Kalunga de Goiás, e ele diz que nessa comunidade contam que existia um homem que à noite virava onça e matou uma novilha na fazenda do próprio filho. Seu filho, ao ver a novilha morta, cogitou a ideia de ficar de tocaia para pegar a suposta onça que ele pensava ter matado seu gado. Passou o dia e a noite aguardando o aparecimento da onça. E quando ele ouviu um barulho de mato amassado, logo se preparou, armando a espingarda. A onça vinha devagarinho, mas quando chegou perto, o dono da novilha percebeu que era seu pai e não atirou. A onça saiu espantada. Quando o homem chegou em casa, percebeu que seu pai já estava lá:

Quando o filho chegou em casa, o pai já estava lá. Ele disse:
- Pai, o senhor tem de parar com essa estória de virar onça. Hoje eu quase atirei no senhor. Foi por pouco. Eu sou um bom caçador de onça e quase matei o senhor.



60

O senhor mata minhas novilhas quando está virado em onça e me dá prejuízo.
Vamos numa rezadeira para o senhor ficar livre desse encanto.
Assim fizeram. A rezadeira quebrou o encanto e o pai nunca mais virou onça.



61

Narrador: Joaquim de S. R.
Comunidade: Kalunga/GO
Ano: 2000
Pesquisadora: Glória Moura

Foto 9 – *Estórias Quilombolas* – Estórias Religiosas, p. 60/61

Fonte: <http://portal.mec.gov.br>

O desfecho narrativo, mais uma vez, nos dá mostra da complexibilidade do todo literário, uma vez que seu conteúdo não necessita estar arbitrariamente refletindo a realidade pura, uma vez que essa realidade é apenas um ponto de partida para a criação literária, e esse conteúdo “um fragmento do acontecimento único e aberto da existência, isolado e libertado pela forma, da responsabilidade ante o acontecimento futuro, e, portanto, tranquilo, autônomo, acabado no seu todo, tendo absorvido a natureza isolada na sua tranquilidade e na sua auto-suficiência” (BAKHTIN, 2014, p. 60). Dessa forma, o fato de a personagem está sobre encantamento e ser curado por uma rezadeira, além de está associado às crenças africanas, pode ser compreendido como uma conotação lendária da oralidade das estórias orais perpassadas pela cultura. Entre o “saber se é verdade” e o “acreditar”, fica, por assim dizer, melhor acreditar.

5.2.1.3 ESTÓRIAS DE ASSOMBRAÇÃO E MISTÉRIO

O misticismo é uma é uma tônica muito relevante na cultura africana, já que uma das características básicas comuns presentes na religião de matriz africana, aproximadas no âmbito da civilizatório entre as praticadas na África e no Brasil, é “o vínculo indissolúvel entre o visível

e o invisível e, mais especificamente, entre os mortos, os espíritos e os vivos” (LUZ, 2011, p. 69). Nessa perspectiva, tais narrativas são vitais nas narrativas orais que perpetuam a cultura oriunda de África.

A primeira estória que nos interessou foi “A assombração da Gema da Bahia”, cuja narração foi realizada por Seu Otávio, da comunidade de Pombal em Goiás. Ele conta que em uma noite ele foi a cavalo para a cidade de Barro Alto, no interior de Goiás a fim de buscar uns remédios. Ao passar perto do cemitério, em torno das dez horas da noite, uma pessoa apareceu de uma vez, montada em um cavalo sem sela. O homem tinha olhos fundos e era muito esquisito. Avançou, de repente, em seu Otávio e pegou seu braço. Na hora, seu Otávio narra que se arrepiou e gritou: “-Me larga, pelo amor de Deus!!!” (MOURA, 2010, p. 67). Ao receber a resposta, o homem se apresentou dizendo que era Gema da Bahia, que tinha deixado o seu Otávio lá e ele veio para o caminho dele, repetindo isso várias vezes, chamando-o e olhando com os olhos grandes sem piscar. Seu Otávio se lembrou que levava com ele uma faca e ao arrancá-la e mostrá-la o homem desapareceu no ar, deixando o protagonista de medo, até o cavalo tremia todo. O local do incidente, diz ele, foi próximo a Barro Alto, antes do cemitério um pouco. Logo depois que foi à farmácia, no momento de passar pelo mesmo lugar, o cavalo estava com tanto medo que foi no trote bem devagarinho. Foi então que ele se lembrou de umas histórias contadas pela avó, que dizia:

- Se acontecer essas coisas com você, arranca a faca e faz um risco em sua volta, faz cinco salamões com a faca. A assombração vai embora na hora.

Assim eu fiz. Peguei a faca e fiz vários círculos em volta do cavalo e de mim. Ele se sentiu protegido e tocou a trotar no caminho de casa. Nunca mais eu passei perto do cemitério à noite.

Narrador: Seu Otávio
Comunidade: Pombal, GO
Ano: Junho/2005
Pesquisadora: Josiâne Mota



Foto 10 – *Estórias Quilombolas* – Estórias Religiosas, p. 70

Fonte: <http://portal.mec.gov.br>

A recomendação, rememorada pelo aprendizado com a avó, nos remete à importância dada ao aprendizado transmitido pela oralidade na cultura africana, se dando de forma direta, dinâmica e participativa. Nesse sentido, “o tempo de transmissão se caracteriza pela comunicação ligada a uma experiência vivida, aqui e agora, e que culmina nas situações rituais que marcam o fortalecimento da identidade, o lugar e a função do indivíduo na sociedade” (LUZ, 2011, p. 99), por esse motivo retomar histórias e aprendizados proporcionados pelos mais velhos é uma prerrogativa de demarcação identitária no âmbito da consideração matricial, fenômeno bastante evidenciado no desfecho da narrativa de seu Otávio.

A segunda, e última, narrativa dessa seção observada por nós intitula-se “A tocha de fogo”, contada por Bertinho, cuja pertença não foi informada pela pesquisadora responsável pelo registro da narrativa. A Estória conta que Na região de Pombal havia muito gado. Quando Bertinho e Bernardinho vinham tocando o gado que tinha ficado do outro lado da porteira para se alimentar, já era noite. Foi então, que uma tocha de fogo saiu do córrego e foi crescendo e se movimentando até ficar ao lado deles, ficando parada perto de umas folhagens. Os dois vaqueiros se assustaram, mas sem demonstrar que estavam com medo e continuaram a tocar o gado. Ao chegarem em casa, contaram a estória para o pai, seu Benedito Rodrigues, que não acreditou e foi logo dizendo que aquilo era nuvem de vaga-lumes. Sem poder, nem ter como provar, os vaqueiros deram a conversa por encerrada. No entanto, três dias depois, estavam os dois vaqueiros mais o pai no mesmo lugar, tocando o gado, quando a tocha de fogo apareceu novamente, parou no mesmo lugar e depois se apagou. Diferentemente de quando ouviu o caso, “seu Benedito não pôde mais duvidar, pois aquilo não era nuvem de vaga-lumes, mas sim alguma coisa bem misteriosa que até hoje ninguém sabe explicar” (MOURA, 2010, p. 75).

Essa estória retoma o pensamento de que a vida consiste, também, no vínculo entre o plano do visível e do invisível, sobretudo entre os mortos, os espíritos e os vivos, característica presente na religião negra. O mistério habita, justamente, em os vivos não poderem explicar os fenômenos do plano do invisível e, por isso, costumam em aceitar a possibilidade do fenômeno, a não ser que ele seja materializado, como demonstrado no comportamento da personagem de seu Benedito Rodrigues.

O que percebemos nas análises das *Estórias Quilombolas*, nos permitem sistematizar o seguinte quadro:

Quadro 7: Síntese analítica das Estórias Quilombolas

TIPOLOGIA DAS ESTÓRIAS	CONCEPÇÃO IDENTITÁRIA NEGRA	EVIDÊNCIA NARRATIVA	DIÁLOGO COM A PESQUISA - (DES)CONSIDERAÇÃO
ESTÓRIAS RELIGIOSAS	Subalterna Resgate das matrizes africanas	Os elementos atribuídos à fé cristã são mesclados aos elementos das religiões africanas, denotando, mais uma vez, traços de transformação cultural e da concepção dos indivíduos negros.	Apesar de se intentar marcar o lugar da tradição das raízes africanas, ficam, também, evidentes os elementos culturais híbridos nas vivências dos afro-descendentes, coadunando com a ideia de que “não existe uma ‘cultura popular’ íntegra, autêntica e autônoma, situada fora do campo de força das relações de poder e de dominação culturais” (HALL, 2013, p. 281)
ESTÓRIAS DE ANIMAIS	Resgate das matrizes africanas	Os fatos narrativos associados às crenças africanas, além de poderem ser compreendidos como uma conotação lendária da oralidade das estórias perpassadas pela cultura.	A realidade é apenas um ponto de partida para a criação literária, e esse conteúdo “um fragmento do acontecimento único e aberto da existência, isolado e libertado pela forma, da responsabilidade ante o acontecimento futuro, e, portanto, tranquilo, autônomo, acabado no seu todo, tendo absorvido a natureza isolada na sua tranquilidade e na sua auto-suficiência” (BAKHTIN, 2014, p. 60).
ESTÓRIAS DE ASSOMBRAÇÃO E MISTÉRIO	Resgate das matrizes africanas	A vida consiste, também, no vínculo entre o plano do invisível e do visível, sobretudo entre os mortos, os espíritos e os vivos, característica presente na religião negra. O mistério habita, justamente, em os vivos não poderem explicar os fenômenos do plano do invisível e, por isso, costumam aceitar a possibilidade do fenômeno, a não ser que ele seja materializado.	A existência da identidade híbrida do negro contemporâneo se mostra latente nesse material, ainda que involuntariamente e sem o devido reconhecimento, mas não é dada a ênfase necessária à representação e estudo dessa característica identitária do negro afro-brasileiro nos materiais para a referida educação.

As orientações e a ação, aqui analisadas por intermédio das *Orientações e Ações para a Educação das relações Étnico-Raciais* e o livro de literatura infanto-juvenil *Estórias Quilombolas*, nos dão a possibilidade de perceber que embora a ênfase dada para a Educação das Relações Étnico-Raciais seja nas representações identitárias nos materiais que versam 1) a identidade de resgate das matrizes, por intermédio da valorização das religiões africanas; 2) a identidade do negro subalterno, mediante os processos civilizatórios violentos; 3) a identidade

do negro marginalizado, sobretudo pelos processos discriminatórios e racistas; e 4) a identidade do negro resistente e lutador, marcada pelos processos de luta pelos quais o negro afro-brasileiro passou no decorrer do tempo, podemos notar que a existência da identidade híbrida do negro contemporâneo se mostra latente nesses materiais, ainda que involuntariamente e sem o devido reconhecimento, mas não é dada a ênfase necessária à representação e estudo dessa característica identitária do negro afro-brasileiro nos materiais para a referida educação. Tal proposição será possível através da continuidade dos estudos e pesquisas nesse sentido.

Diante disso, podemos afirmar que a consideração da identidade híbrida do negro contemporâneo é motivo de um certo apavoramento em se tratando dos processos que envolvem a o reconhecimento, a valorização e afirmação do sujeito negro em tempos pós-coloniais, pois “a margem do hibridismo, onde as diferenças culturais se tocam de forma ‘contingente’ e conflituosa, torna-se o momento de pânico que revela a experiência fronteira” (BHABHA, 2013, p. 38). Tal fenômeno pode ser resultado de um certo receio de o hibridismo não representar a cultura negra de origem.

Precisamos ratificar que na descendência os atributos culturais decorridos das experiências voluntárias ou involuntárias dos entre-tempos e entre-lugares vivenciadas pelos sujeitos negros não podem ser desconsiderados. Nesse sentido, as reverberações de Marco Aurélio Luz (2011), ao discorrer sobre a diferença dos conteúdos que formam a visão de mundo negra e a projeção ideológica neocolonista do sistema educativo oficial, no Brasil, se caracteriza pelo recalçamento da presença dos processos civilizatórios constituintes da nação, sendo eleito como universal o processo europeu, em parte tem razão de ser. Ao afirmar que

[...]nos materiais didáticos utilizados não há possibilidade alguma de identificação para a grande maioria das crianças brasileiras. Há uma grande defasagem entre sua realidade nacional, representada como se o país fosse uma nação caracteristicamente europeia, com o predomínio absoluto dos valores estéticos, éticos e científicos do Ocidente. Essa representação, contudo, está em mora com os fatos. (LUZ, 2011, p. 100).

A intenção seria, justamente, chamar a atenção para a representação da cultura negra em sua essência africana. Contudo, afirmamos que essa problemática deve ser ampliada em relação à falta do reconhecimento e representação dos fenômenos híbridos que participam da identidade negra na contemporaneidade, uma vez que tal *déficit* implica, também, no fato de a criança negra, partícipe das relações sócio-culturais contemporâneas, não se sentir contemplada nesse

contexto, tampouco sua família, religião, comunidade e relações sociais, perpetrando uma afirmação negra em descompasso com os fenômenos identitários manifestados nas vivências dos afro-brasileiros inseridos nas relações sociais, culturais, políticas e religiosas do nosso país.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A discussão proposta nessa pesquisa, sobre as ações promovidas pela política de Educação das Relações Étnico-Raciais, implementada a partir da Lei 10.639/2003, apresentou a trajetória de parte das incursões estabelecidas no âmbito internacional e nacional, desde o reconhecimento da demanda à tomada de consciência da necessidade de promoção de ações que reparassem as lacunas em torno da questão do negro, bem como a configuração sócio-política de uma educação voltada para as relações étnico-raciais, trazendo a partir dos estudos da área da educação uma análise dessas ações políticas na perspectiva pós-colonialista e dialógica. Dessa forma, ressaltamos ser de grande relevância os trabalhos produzidos e, por isso, nosso profundo respeito e admiração às propostas evocadas nos referidos estudos, sendo nossa intenção estabelecer um movimento dialógico através de nossas inferências a fim de ampliar o debate, no sentido de acrescentar cada vez mais contribuições positivas para essa modalidade educativa.

Isso posto, retomaremos pontos considerados relevantes reverberados no seio de nossa discussão com fins a evidenciar a existência da consideração de diversas concepções de identidade negra no bojo da Educação das Relações Étnico-Raciais pós lei, no entanto a (des)consideração dessa diversidade pode se materializar mediante a reafirmação de concepções identitárias que fazem com que os processos formativos na escola se distanciem do reconhecimento de uma identidade híbrida do negro brasileiro na contemporaneidade, o que ratifica a nossa tese de que algumas ações, sobretudo as que aqui nos serviram de recorte, promovidas pelas políticas públicas para educação étnico-racial legitimam determinadas identidades, como a marginalizada, subjugada, excluída, desigual, invisibilizada, silenciada, entre outras, e silenciam outras, como a do negro híbrido contemporâneo, mostrando descompasso com a diversidade de processos étnico-raciais do negro brasileiro.

Por intermédio das análises aqui propostas foi possível confirmar que no âmbito nacional as ações propostas têm sido realizadas no combate hodierno ao racismo, criminalizando cada vez mais. Contudo, as atitudes intolerantes em relação à raça e etnia são dilemas globais que atingem todas as nações. As maneiras pelas quais elas se manifestam estão relacionadas diretamente à realidade sócio, político, histórico e cultural de cada estrutura social e, em virtude disso, a negação de tais intolerâncias é o elemento principal para proporcionar rupturas e conflitos fundamentados nelas.

Ao considerar os objetivos dessa pesquisa, retomamos materiais produzidos no âmbito da Educação Étnico-Racial para formar e orientar os profissionais das escolas de ensino fundamental, os quais possibilitaram análises específicas. O primeiro objetivo foi alcançado através da análise das articulações entre teorizações sobre a Educação Étnico-Racial que fundamenta a política implementada pela Lei 10.630/2003 e apropriações dessas teorizações pelas ações das políticas públicas, que se materializam em orientações para a prática docente no ensino fundamental. Para isso, nos apropriamos do conceito de identidade gerado mediante as relações nos *entre-lugares* da vida hodierna, pautado pelos estudos pós-colonialistas, cuja consideração é a de que se deve discutir as questões existenciais sobre o sujeito moderno tendo como princípio norteador a ideia de que a existência na atualidade está marcada pela vivência constante das relações estabelecidas nas fronteiras do presente.

Tanto o indivíduo cidadão ou campestre não é mais passivo de ter sua identidade demarcada por traços identitários homogêneos, provenientes de apenas um espaço, tempo ou cultura. São indivíduos introjetados no mundo, do qual a transitoriedade lhe permite ser nem daqui, nem dali, mas de vários tempos, vários espaços e diferenciadas culturas que convivem em si mesmo e ao mesmo tempo, elementos que se cruzam a fim de produzir culturas complexas de diferença e identidade. Em virtude disso, o reconhecimento da posição dos sujeitos torna-se resultado da pretensão à identidade no mundo moderno.

Nesse sentido, consideramos em nossa pesquisa a prerrogativa de que a identidade negra contemporânea precisa ser *re-afirmada* por intermédio do eu no mundo, em que os intentos negativos dessa intervenção estabelecem uma fronteira, mas é a captação do espírito de distanciamento que auxiliará a *re-locação* do “lar e do mundo”, convertendo esse movimento em iniciações extraterritoriais e interculturais das vivências negras de hoje. Consideramos, também, que a formação e transformação sistemática da identidade, em decorrência das formas que somos significados nas construções culturais, o que nos leva ao norte de que a identidade é formada historicamente. Dessa forma, não existe identidade unificada, ela se faz no curso das vivências estabelecidas no tempo e no espaço, isto é, na História e na sociedade.

Diante da principal finalidade do pós-colonialismo de *re-inscrever* o fazer histórico do sujeito pós-moderno, pensamos refletir as questões étnico-raciais sob esse prisma, e ponderamos que, embora vítima de opressão, esquecimento e estereotipação na História, o sujeito negro conquistou diversos resultados positivos, provenientes de lutas seculares em todas as esferas, ainda que restem muito a ser conquistado. Por isso, analisamos a representação da figura negra, em materiais de orientação para ações das políticas étnico-raciais e chanceladas

pelo governo para serem utilizadas por programas de auxílio na implementação da Lei 10.639/03, a partir do princípio pós-colonialista de que tais sujeitos devem ser abordados, também, a partir da representatividade que o situa nos *entre-lugares*, nos *intertícios* das relações humanas, justificando as identidades não mais solidificadas, tampouco puras, mas fragmentadas e reestruturadas no curso da pós-modernidade.

Isso respalda a nossa proposta de reconhecimento pelas políticas afirmativas voltadas para a Educação das Relações Étnico-Raciais da concepção de identidade negra híbrida, bem como a representação desta em materiais que sejam produzidos para a discussão temática no âmbito das ações implementadas a partir de 2003 no Brasil, não só nos materiais teóricos de orientação, como também em materiais didático-pedagógicos. Tal fator se justifica ao considerarmos os princípios da estética literária e a representação discursiva mediadas em torno do negro na literatura brasileira, pensamos ser a ação cognitiva da criação literária proveniente da representação estética sistematizada de tal objeto, da visão que se tem dele, cujo pensamento já chega a esta criação prontamente apreciado e regulamentado por procedimentos éticos, práticos, cotidianos, sociais e políticos, em que a obra de arte é delimitada no espaço e no tempo, de forma viva e significativa em sua reciprocidade criador-receptor, sendo estabelecida constantemente uma tensão ativa em relação a realidade valorizada e identificada nesse ato, ou seja, o ato de representar a *persona* negra através do imaginário, uma vez que as personagens são nada mais que variantes temáticas, porque ao posicionar-se ideologicamente torna-se significativa, por isso reconhecemos o fato de não existir uma ideologia particularizada ao lado da existência de outras, já que a ideologia autoral se funde à ideologia geral, unicamente possível.

Todo esse movimento se dá a partir do uso discursivo, as quais se encarnam nas personagens e concretizam-se sobre um plano social e histórico planejados antecipadamente, por isso as imagens dos indivíduos que participam de tais criações são transparecidas em figurações concretas sociais e históricas e materializados em produtos concretos dessas realidades sócio-históricas.

Nessa perspectiva, a relevância do dialogismo estabelecido com o material de análise selecionado foi efetivada no cotejamento com as categorias conceituais e tomadas de posição a partir de descrições de fenômenos discursivos nos materiais que orientam a Educação Étnico-Racial, retomando as discussões pós-coloniais sobre identidade, estereótipo/discriminação, diáspora e hibridismo, representação e narração, comparados aos fenômenos representativos

identificados no material didático selecionado. Isso foi possível mediante a eleição dos critérios de análise que permitiram a eficácia das análises, quais foram:

- a) As propostas de política de formação inicial e continuada e política de materiais didáticos e paradidáticos, contidas no Plano Nacional, as quais configuraram as principais ações operacionais do plano para garantir *qualidade* e *continuidade* no processo de implementação. Nesse item, pudemos comprovar o *déficit* real no tangente aos termos *qualidade* e *continuidade* das ações para a efetivação dessa modalidade educacional, já que, muitos profissionais, gestores e instituições ainda não possuem segurança e/ou conhecimento suficientes para assegurar as afirmações e valorização necessárias da identidade negra aos seus aprendizes, como também não tem a segurança da forma que se deve promover essa valorização através da representação, haja vista a falta de preparo tanto em sua formação, quanto no trato com os materiais didáticos. Somado a isso, o termo *continuidade*, reiteramos, foi amplamente violado ao ser retirada a obrigatoriedade da lei no ano de 2016, com a proposta governamental de Reforma do Ensino, pois se no Brasil cumprir com a obrigatoriedade já se configura em dificuldades inerentes ao nosso sistema, que dirá se desobrigada.
- b) As leituras das produções acadêmicas nos indicaram caminhos a seguir, como a revelação da ausência de estudos já estabelecidos sobre os materiais de orientação docente. A partir desse critério, reunimos produções que são materializações das ações das políticas públicas para a Educação das Relações Étnico-Raciais voltadas para a formação teórica de profissionais para o trabalho com a temática e pudemos comprovar a quase ausência, até o presente momento, de estudos que demonstrassem a proposta de estudo e representação da identidade híbrida do negro contemporâneo. Nosso caminho para essa comprovação foi trilhado a partir da exploração das publicações teóricas, didáticas produzidas com o intuito de subsidiar o trabalho dos/as professores/as, bem como livros informativos e de orientação metodológica para o ensino da temática, focando sempre o ensino de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira.
- c) Ao nos deter na descrição cronológica e nas ações que levaram à promulgação da lei, as quais afirmam que a legislação federal não estabelece metas para implementação da lei, nosso terceiro critério foi estabelecido. A partir disso, a não indicação do órgão responsável pela implementação adequada desta, além da limitação do ensino de História e Cultura Afro-brasileira às áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras, comprova o fato da necessidade de se considerar o fato de as

principais críticas serem em torno do campo das ciências sociais e mais recentemente na área da educação. Nessa perspectiva, consideramos, em nossa pesquisa o negro como ser social, composto através das relações estabelecidas no curso da História e nos espaços de convivência, a fim de atender tal demanda.

Por estas razões, consideramos os documentos como materializações de discursos produzidos por sujeitos responsáveis por garantir uma política voltada para a efetivação da pretensa Educação Étnico-Racial. Os textos expressaram e promoveram interações sociais de diferentes sujeitos e vozes, por isso nos apropriamos, também, das categorias metodológicas bakhtiniana de dialogismo, alteridade e estética para nortear nosso posicionamento ante a pesquisa ao examinar, também, material literário e de orientação para o trabalho com a mesma.

Nosso ponto de partida foi os próprios textos, uma vez que estes apresentaram uma autoria reveladora de quem fala, do lugar de onde fala, como também outras vozes ressaltadas ou silenciadas no enunciado, e foi o silenciamento do negro híbrido que pudemos comprovar através do estudo discursivo norteado pelos objetivos elencados para nossas análises. Ratificamos, então, a evidencia das (des)considerações e (re)afirmações de concepções de identidades negras na/pela política educacional brasileira através da análise das concepções de processos identitários que fundamentam as ações decorrentes das políticas públicas étnico-raciais para o Ensino Fundamental, retomando publicações chanceladas pelo MEC voltados para a formação política do educador do ensino fundamental.

Através estudo dos discursos presentes nos volumes 02, 05, 06 e 07 da *Coleção Educação para Todos* podemos afirmar que se faz evidente a quantidade substancial dos avanços alcançados no curso de toda resistência histórica, contudo identificamos lacunas que a Lei nº 10.639/03, pois ainda não deu conta de contemplar e desafios a serem alçados pela continuidade dos esforços de quem se dedica à questão, como o não estabelecimento das metas claras e alcançáveis para sua implementação, uma vez que para isso as ações teriam de alcançar as várias instâncias educativas, reformulando os programas de ensino e/ou cursos de graduação, sobretudo os cursos de licenciatura, no intuito de capacitar docentes em exercício, bem como os que estão sendo encaminhados à profissão, a ministrarem o ensino sobre História e Cultura Afro-brasileira.

A falta de esclarecimento do órgão responsável pela implementação e cobrança efetiva de tais inovações também pode ser notada, deixando subentendido que a responsabilidade é do professor, fato questionável pela debilidade como este se vê frente ao problema, principalmente

pela falta de direcionamento adequado do sistema federativo, o que provoca o engessamento dos avanços. A limitação colocada às áreas de Educação artística, Literatura e História brasileiras não contemplam o núcleo da problemática social enfrentada pelos negros no decorrer da História, sendo que essas limitações podem inviabilizar a fixidez da lei, uma vez que os problemas também são gerados por discursos ideológicos perpassados nas relações sociais.

Alguns textos contemplam a história do sujeito negro concebendo sua identidade a partir da história de lutas travadas para libertação de uma condição subjugada, menosprezada, explorada e esquecida no curso da história, enquanto outros retomam a luta contra o racismo a fim de construir uma nação que, de fato, apresente oportunidades dignas e igualitárias para toda a sociedade, sobretudo aos grupos sociais étnico-raciais de histórico comprovado de discriminação e exclusão, confirmando a apresentação identitárias de luta e de exclusão, ao conceber a identidade do negro marginalizado, quase sempre subjugado ou menor.

Tais considerações ajudam a sinalizar a necessidade de se pressionar a execução da obrigatoriedade da lei, uma vez que esta apresenta falhas. No entanto, é preciso considerar a prerrogativa de que há uma diversidade de concepções de identidade negra no contexto brasileiro, sobretudo a existência daquelas estabelecidas pelas conquistas logradas através de lutas contundentes para a movimentação do negro na escalada social. As ações políticas para Educação das Relações Étnico-Raciais implementadas ainda desconsideram essa diversidade e reafirma concepções identitárias que situam o negro em um lugar alijado do que tem ocupado na contemporaneidade como produto real de tais lutas, como a concretização da inserção social, política, econômica e intelectual, ainda que vagarosa, mas já em curso. Essas desconsiderações fazem com que os processos formativos na escola se distanciem do reconhecimento de uma identidade híbrida do negro brasileiro, partícipe do fazer histórico da sociedade a qual pertence. Diante disso, relevamos, aqui, a importância do negro como ser social, imbuído na luta igualitária já lograda por lei, mas que ainda necessita dizimar os ranços sustentados por noções estereotipadas e racistas no curso da História.

Evocamos a preocupação de como construir, criar e apresentar em nossa federação condições dignas para os negros, bem como o que precisamos fazer para que essas oportunidades surjam, considerando a indiferença pela contribuição e efetividade da lei e suas ações dos próprios sujeitos da administração brasileira, os quais insistem em menosprezá-la através de sua desobrigatoriedade. Reflexões que ainda nos causam angústia. Ainda assim, suscitamos que as contribuições e efetividade da promoção e valorização do sujeito negro pode ser possível mediante pesquisas científicas, bem como estudos dos movimentos, reformulação

de materiais, capacitação dos agentes envolvidos na questão, e para a questão, como também toda classe imbuída em práticas efetivas de valorização e promoção que mostrem a ascensão, reconhecimento das contribuições do negro na engrenagem social, sua capacidade produtiva e vivências singulares que o torna quem são no cotidiano nacional, de forma que estes, reafirmamos, realmente se sintam representados e assumam a superação da identidade social subjugada, exercendo cidadania como sujeito ativo no meio social, cujas potencialidades conquistadas no seio da luta por liberdade e igualdade não o intimide diante de grupos que se pensam hegemônicos.

Nessa perspectiva, a noção da autoestima do indivíduo negro é refletida sobre a consciência de sua identidade, por esse motivo a reelaboração e reestruturação identitária negra torna-se fator preponderante diante de novas condições oferecidas. É evidente a importância do papel da escola nesse processo afirmativo, uma vez que “cabe à escola, entre outras funções, a de civilizar e preparar para o exercício da cidadania os membros jovens ou ‘diferentes’ da sociedade” (OLIVEIRA, 2002, p. 43) e não excluir aqueles que não se adaptam ou obtêm sucesso no processo educativo. É nesse espaço que podem ser promovidos debates, seminários, atividades culturais e ciclos de estudo sobre pluralidade e diversidade, incluindo a racial, ainda que sendo tabu para muitas instituições, tornando mais corriqueiros para que faça parte do dia a dia dos aprendizes, sobretudo ao registrar conquistas obtidas, já que são as constatações das resistências através dos séculos que consolidarão sujeitos vencedores.

A relevância que deve ser dada à temática deve ser em relação às soluções para os problemas seculares que circundam a figura negra, e não a ratificação dos problemas e fatores que consideram tal sujeito subjugado, pois “o propósito da luta deve ser, ao contrário, substituir ‘ou’ pela potencialidade e pela possibilidade de um ‘e’, o que significa a lógica do acoplamento, em lugar da lógica da oposição binária” (HALL, 2013, p. 383). Pois, ainda que os autores reforcem a identidade e os processos pelos quais passaram os negros historicamente para depois enfatizar a promoção, os textos analisados relevam a continuidade de uma identidade estereotipada, cujas negatividades não auxiliam a construção de uma autoestima reconhecadora do papel social do indivíduo negro, sendo esse nas conquistas de seus direitos de igualdade e/ou liberdade, ou na engrenagem social na qual está inserido. Percebemos o reconhecimento dinâmico contido nos textos, e o desejo veemente de que não prevaleça a visão eurocêntrica na história do negro por parte dos autores, tarefa difícil e, por isso louvável.

Além disso, identificamos, também, que a temática étnico-racial diversas vezes é considerada mediante amálgama conceitual, cuja tensão se dá ao a “cultura africana” ser

entendida como “religiosidade africana”, sendo esta apenas uma das diversas práticas da vasta dimensão cultural desse segmento, cujas simbologias geram produtos culturais, muitas vezes também considerados como cultura em si. Assim, reiteramos que grande parte da cultura africana pode, e deve, ser compreendida pelo viés religioso, mas não é a religiosidade que determina o pertencimento identitário-cultural, sobretudo pela existência factual do processo intersticial das culturas no mundo moderno. Diante disso, ressaltamos que nosso trabalho vem contribuir para somar tão dignos estudos, bem como propor a continuidade da luta.

Em relação às ações afirmativas e combate ao racismo nas américas, é assumido o posicionamento favorável à adoção das ações afirmativas como reparação, apresentando o que já vem sendo feito e os resultados dos programas adotados, reconhecendo que a valorização, concretização e melhora das ações afirmativas sobre a questão racial evitam a implosão da sociedade. Contudo, sumariamente, a percepção das concepções identitárias que fundamentam o texto estão baseadas na identificação do sujeito afro-descendente ainda como subjugado, vítima de processos discriminatórios, configurado por construções negativas de sua identidade enquanto sujeito partícipe do processo social brasileiro. A efetivação do exercício de suas potencialidades ainda está atrelada ao reconhecimento e afirmação do direito de igualdade que lhe é inerente como ser humano e que insiste em não ser vigente no Brasil, ainda que veladamente.

A consideração comumente veiculada de “grupos minoritários” referente ao grupo negro em nosso país forja uma estereotipação mais socioeconômica do que numérica, pois as estatísticas mostram uma maioria populacional negra, mas a população branca com posses, ocupa o lugar de maioria, pois, entre os mais pobres, é apresentado os números de que três em cada quatro são pessoas negras, segundo dados do censo federativo. Isso só confirma que a problemática em torno do negro ainda é consubstancializada nas questões sociais.

Por esses motivos, a identidade negra se apresenta, no teor dos materiais teóricos, baseada na exclusão, sendo a educação aludida como mola propulsora da promoção do indivíduo negro, ainda que sob críticas ao sistema seletivo nacional. Tal posicionamento é adotado pela premissa principal da desigualdade proveniente do processo de escravidão dos povos de África ocorrido na era colonialista, dividindo as nações em duas grandes partes: favorecidos e desfavorecidos pelo sistema sócio-político-econômico-histórico. Nesse sentido, identificamos a baliza dos característicos identitários do sujeito negro ainda se encontra pautada em aspectos de subalternidade, marginalidade, discriminação, entre outros fenômenos que

situam o afrodescendente como menor no seio de cujas nações ele participou ativamente de sua construção, o que justifica a afirmação e promoção deste como igual.

A concepção identitária negra a partir da consideração de uma identidade invisibilizada também se faz presente nos textos que aborda a história do negro, da qual os fenômenos idiossincráticos de suas raízes históricas foram menosprezados e/ou tratados com veemente indiferença no contexto da produção hegemônica da história, gerando prejuízos subjacentes aos indivíduos de ascendência negra. Em relação a isso, a consideração da identidade como expressão e visão de mundo, a qual resguarda à identidade cultural os direitos e inclusão social sem perda de suas especificidades, tampouco valores, em como a defesa de esforços de negação da existência de identidades nas relações de dominação social, política e econômica no Brasil, argumentada por intermédio da afirmação de formulação de uma identidade nacional pautada na ideologia da mestiçagem impede o reconhecimento das identidades de culturas originárias diversas como a africana, não tem razão de ser.

Tal discurso pode refletir a noção da não aceitação dos fenômenos híbridos que, voluntaria ou involuntariamente, ocorreram através de processos diaspóricos ou tantos outros pelos quais os sujeitos negros passaram no curso do tempo, gerando o discurso do pânico de recusa do acontecimento, representado na linguagem da indeterminação. Assim, nos apropriamos do questionamento de Bhabha (2013, p. 329), ao dizer que “poderia uma fronteira tão ambivalente de hibridismo ser um obstáculo à especificação de uma estratégia política ou à identificação de um acontecimento histórico? Pelo contrário, ela aguçaria nossa compreensão de certas formas de luta política”. Nesse sentido, a noção realista da contingência do tempo e dos acontecimentos ocorridos em seu curso deve ser captada e reificada na eclosão do produto identitário promovido por ela. Portanto, conceber a identidade negra pautando-a apenas na exortação para o trabalho através do resgate das raízes africanas e a negação da existência dos resultados dos processos que provocaram os deslocamentos identitários e configuraram identidades hibridizadas podem sustentar a visão ideológica binária de purismos étnico-raciais, o que comprovadamente não mais existe, de acordo com os estudos já apresentados.

Em vista disso, a busca do equilíbrio e da compreensão dialógica e alteritária na *re-inscrição* do sujeito negro na História e Cultura Brasileira, definitivamente, não nos remete a adesão do mito da democracia racial, mas sim ao entendimento do *ser* negro enquanto sujeito partícipe da engrenagem social, histórica e cultural pertencente a uma nação, da qual os processos de afirmação provocaram câmbios de experiências dos indivíduos, devendo estes

serem reconhecidos como pertencentes a uma diversidade, mas singulares em suas especificidades.

No estudo sobre a educação como exercício de diversidade, são abordadas sumariamente as lutas, as trajetórias e as políticas na educação em relação ao negro, podendo ser identificada, também, a ancoragem na concepção de identidade negra excluída pelos fatores histórico-temporais sob os quais o conjunto federativo brasileiro foi constituído. Em relação a isso, reafirmamos que as reações do infante negro, frente a situações de discriminação e preconceito, são as mais diversas, estando intimamente relacionada à forma como sua identidade é concebida, e como lhe são possibilitadas as experiências de socialização e informação sobre si mesmo, sobretudo sobre seu ser e estar no mundo. Por esse motivo, é muito relevante buscar compreender como a identidade dos sujeitos é construída não só em relação ao coletivo, mas também em suas subjetividades, relevando o que pode ser feito em relação aos ganhos e não retroceder em direção às perdas.

A partir das constatações das concepções identitárias dos grupos negros torna possível inferir que essas concepções ao invés de afirmá-lo positivamente e/ou valorativamente em sua representatividade discursiva, ainda os situam negativamente no processo de identificação. Nessa perspectiva, as descon siderações da identidade híbrida negra na/pela política educacional brasileira pode ser um prelúdio para o retrocesso afirmativo desse seguimento.

Reafirmamos a relevância de que o desenvolvimento de ações das políticas públicas direcionadas à promoção da igualdade racial no Brasil deve ser fortalecido através do trabalho conjunto em países de África e da Diáspora Africana, proporcionando o conhecimento das riquezas histórico-culturais de tais povos e o reconhecimento das contribuições e participação efetiva de tais culturas na formação brasileira e de outros países do globo. No entanto, não identificamos, no documento que orienta as ações para a Educação Étnico-Racial, a valorização dessa transmutação identitária negra. Diante disso, faz-se necessário *re-pensar* a identidade híbrida do negro contemporâneo também, pois o que pudemos ver nas propostas de novas estruturas didáticas que atendem a temática, como também nas propostas de modificações dos materiais, repetidamente se evocam o resgate da identidade de raiz, destoando do ser negro da realidade hodierna. Para isso, materiais produzidos para formar e orientar os profissionais das escolas de Ensino Fundamental e Médio devem ser retomados e viabilizados a esses profissionais, pois muitos desses documentos sequer não chegam ao professor, em último caso às escolas.

No sentido de contribuir para as orientações para a educação infantil, é necessário reconhecer que a responsabilidade do trato com as questões étnico-raciais também é atribuição de gestores, políticos, instituições e de todo seguimento federativo que considere primordial a consolidação de uma nação igualitária. Para isso, reconhecer as diferenças torna-se o primeiro passo para a promoção da igualdade, sem que a diferença possa se converter em desigualdade, confirmando a, também necessária, representação imagética da identidade negra híbrida na Educação Infantil, com a finalidade de, quando adulto, a criança não relacione essa falta com algo que, por não se encaixar nos padrões identitários da matriz africana, não pode ser considerada pertencente à essa etnia.

Portanto, a abordagem das propostas em relação a educação infantil não contempla as formações miscigenadas das práticas manifestadas no ambiente escolar, relevando apenas o resgate e valorização da identidade das origens afro-descendentes, sobretudo em relação da representação afirmativa da estética (aparência) negra.

Fazendo referência às orientações para o ensino fundamental, o questionamento marcado pelas concepções identitárias subalterna e excludente pode ser ponderado discutindo a *re-inscrição* da história do negro, não como como poder de redescritção, mas sim, através de mecanismos que proporcionem a identificação incontestável da participação desse sujeito na construção de sua própria história, sobretudo através das lutas e conquistas resultantes de inferências sócio-políticas e culturais que o deslocaram, e ainda deslocarão, da condição subalterna, por um lado, ou exótica, por outro.

Retomamos, então, a ideia de que estamos tratando a diversidade étnico-racial brasileira, fato que suscita a diversidade de elementos sociais, políticos, econômicos e culturais que configuraram a identidade nacional, como também a identidade dos indivíduos que a ela pertencem. Ou seja, ao descendermos de determinada etnia, elementos referenciais que delas se oriundam podem ou não ser negociados no processo da descendência, uma vez que as vivências posteriores à origem poderão ou não negociar com outros elementos nos “entre-tempos” e nos “entre-lugares” coletivos e individuais, sendo que os resultados desses câmbios configurarão em novos elementos de referência.

Consideramos, ainda, que as situações de desigualdade devem, sim, serem discutidas, contudo a ênfase do sujeito negro como desigual e subalterno poderá ser evitada, ao relevar reflexões que sirvam de auxílio para dirimir equívocos produtores de estereótipos e discriminação. Diante disso, convidamos a todos a um trabalho comprometido que não ratifique

ou situe deliberadamente o indivíduo negro contemporâneo em espaços de marginalização ou subalternidade, sobretudo demarcando o estereótipo do sujeito ainda não inserido na sociedade vigente, relevando posição identitária da exclusão. Além dessas propostas, ações como interpretações e críticas desconstrutivas de estereótipos, debates e trabalhos sobre a identidade individual e construção coletiva de alternativas pedagógicas com suporte de recursos didáticos adequados para esse nível ensino.

Em relação às orientações para o ensino médio, inferimos que se a diversidade das categorias em que se encaixa cada indivíduo no âmbito da educação brasileira for considerada, é também possível pensar a diversidade identitária no bojo de uma das categorias da própria diversidade: a étnico-racial. A visão das questões étnico-raciais no Ensino Médio demanda a contemplação das várias manifestações identitárias do sujeito negro, sobretudo a híbrida, bem como sua presença nos Projetos Político-Pedagógicos das diversas instituições de ensino, a fim de que seja realmente garantidas condições de socialização de alunos negros e não negros no espaço escolar, pois o processo educacional de ressignificação da identidade negra não pode ser referenciado a partir de formas de preservação, mas de tradução cultural vigente, cujas formas de deslocamento e habitação envolvem múltiplos processos.

Nesse nível, deve ser considerado o fato de que o espaço social escolar é influenciado pelo espaço social macro, e, por isso, existe uma diversidade de identidade manifestadas ali, dentre elas a identidade negra, em cujas manifestações e experiências de vida no espaço e no tempo eclodem identidades que marcam grupos negros menores inseridos no grupo macro, como o híbrido. Assim, cabe à comunidade escolar reconhecer esses grupos minoritários dentro do grupo étnico negro e contemplar a todos, inclusive o grupo híbrido, na organização curricular, nas propostas e projetos de estudo da trajetória de vida, somada à história da etnia, bem como as mudanças sofridas no decorrer dos anos, as conquistas logradas e as que ainda estão por ser conseguidas.

Propomos, então, que se verifique como os aspectos dos movimentos por independência na África e no Brasil se mantêm na atualidade, através das representações literárias e artísticas também, ampliando esse exercício junto ao estudo das conquistas, bem como os produtos das mesmas, no âmbito social e político federativo, a fim de que sejam disponibilizadas aos alunos condições de conhecerem os elementos que proporcionaram suas condições de vida na atualidade, como também se reconhecerem nesse processo com vistas a atuarem ideológica e discursivamente, através de mecanismos diversos da linguagem, para que venham contribuir com a continuidade das conquistas e com a valorização de sua identidade, uma vez que “os

‘subalternos e ex-escravos’ que agora se apoderam do acontecimento espetacular da modernidade, fazem-no em um gesto catecrético de reinscrição da ‘cesura’ da modernidade e utilização desta para transformar o locus do pensamento e da escrita em sua crítica pós-colonial” (BHABHA, 2013, p. 389).

As lacunas apontadas através da análise documental realizada nessa pesquisa, nos permitem ratificar a tese de que as ações promovidas no âmbito das políticas públicas para educação étnico-racial legitimam determinadas identidades e silenciam outras, mostrando descompassos com a diversidade de processos étnico-raciais do negro brasileiro. Em virtude disso, propomos o reconhecimento de que na descendência os atributos culturais decorridos das experiências voluntárias ou involuntárias dos “entre-tempos” e “entre-lugares” são vivenciados pelos sujeitos negros na contemporaneidade, validando a identidade híbrida.

Em suma, a (des)consideração dos fenômenos híbridos que participam da identidade negra na contemporaneidade acarreta em mais um *déficit*, sobretudo pelo fato de a criança ou o jovem negro, partícipe das relações sócio-culturais contemporâneas, não se sentir contemplado nesse contexto, tampouco sua família, religião, comunidade e relações sociais, perpetrando uma afirmação negra em descompasso com os fenômenos identitários manifestados nas vivências dos afro-brasileiros inseridos nas várias relações sociais, culturais, políticas e religiosas do nosso país, nem que tenhamos “talvez de forçar os limites do social como o conhecemos para redescobrir um sentido de agência política ou pessoal através do não pensado dentro dos domínios cívico e psíquico. Talvez não seja esse o lugar de determinar, mas pode ser o lugar de começar” (BHABHA, 2013, p. 115). Assim, faz-se necessário reconhecer a urgência do fortalecimento e implementação do que é proposto pelas referidas leis, contudo somam-se ao empenho, agilidade nas ações, avaliação e proposições de avanço efetivo e trato igualitário das diversas nuances identitárias negras.

7 REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, Márcia Pires de. **A escolarização de crianças negras paulistas (1920-1940)**. Tese de Doutorado. Disponível em:
http://www.teses.usp.br/teses/.../MARCIA_LUIZA_PIRES_DE_ARAUJO_rev.pdf.
- ARAÚJO, Débora Cristina de. **Relações raciais, discurso e literatura infanto-juvenil**. 2010. Dissertação de Mestrado. Disponível em: http://www.pppe.ufpr.br/teses/M10_araujo.pdf.
- AMORIM, Marília. **O pesquisador e seu outro: Bakhtin nas Ciências Humanas**. São Paulo: Musa Editora, 2001.
- ARROYO, Miguel G. Os coletivos diversos repolitizam a formação. *In: Quando a diversidade interroga a formação docente*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.
- BARROS, Zelinda. **Implicações da formação a distância para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira**. 2013. Tese de Doutorado. Disponível em:
<https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/14531/1/Zelinda%20Barros.pdf>. Acesso em: 12/10/2017.
- BHABHA, Homi K. **O local da cultura**. Trad. Myriam Ávila (et.al). 2ª Ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2013.
- _____. **Nación y narración: entre La ilusión de una identidad y las diferencias culturales**. Trad. María Gabriela Ubaldini. Buenos Aires: SigloVeintiuno Editores, 2010.
- BAKHTIN, Mikhail. **Questões de literatura e de estética: a teoria do romance**. Trad. de Aurora Fornoni Bernardini [et al]. 7ª ed. São Paulo: Hucitec, 2014.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BAKHTIN, Mikhail. **Para uma filosofia do ato responsável**. São Carlos: Pedro & João, 1993.
- BAKHTIN/VOLOSCHINOV. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1988.
- BEZERRA, Paulo. Polifonia. *In: Bakhtin: conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2005.
- BEZERRA, Paulo. Prefácio: uma obra à prova do tempo. *In: Problemas da poética de Dostoiévski*. Trad. Paulo Bezerra. 5ªed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2015.
- BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Trad. Fernando Tomaz. 16ª Ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Educação como cultura**. Campinas – SP: Mercado de Letras, 2002.
- BRASIL. Ministério da Educação. **História Geral da África: África desde 1935**. Brasília: UNESCO, 2010.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental.** – Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. **LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: (Lei 9.394/96).** 10ª ed. Petrópolis, RJ: DP et Alii, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano nacional de implementação das diretrizes curriculares nacionais para educação das relações étnico-raciais e para o ensino de História e Cultura afrobrasileira e africana.** Brasília: 2004.

BURKE, Peter. **O que é história cultural?.** Trad. Sérgio Goes de Paula. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 2005.

CAMPOS, Dulcinéa *et al* (Org.). **II ENCONTRO DE ESTUDOS BAKHTINIANOS – vida, cultura, alteridade.** EEBA/2013 – Caderno 2. São Carlos: Pedro & João Editores, 2013.

CAVALLEIRO, Eliane. Apresentação. *In: Ações afirmativas e combate ao racismo nas Américas.* Brasília: SECAD, 2005.

_____. Introdução. *In: Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais.* Brasília: SECAD, 2010.

CANCLINI, Néstor García. **Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade.** Trad. Heloísa Pezza Cintrão; Ana Regina Lessa. 4 ed. São Paulo: EdUSP, 2008.

CHARTIER, Roger. **A história cultural: entre práticas e representações.** Trad. Maria Manuela Galhardo. 2 ed. Algés/Portugal: Difel, 2002.

CHAUÍ, Marilena. *Cultura e democracia.* Salvador: Secretaria de Cultura, 2007.

CORDEIRO, Maisa Barbosa da Silva. A literatura infantojuvenil e a identidade étnica: representações do negro em *O cabelo de Lelê.* *In: DLCV.* João Pessoa, v. 8, n.2, jul/dez 2011.

COSTA, Cândida Soares da. **Educação para as relações etnicorraciais: história e cultura afrobrasileira e africana no currículo do Ensino Médio.** Niterói/RJ, 2011. Tese de Doutorado. Disponível em: [HTTP://bancodeteses.capes.gov.br](http://bancodeteses.capes.gov.br).

FÁVERO Osmar; IRELAND Denis Timothy (org.). **Educação como exercício de diversidade.** Brasília: UNESCO, MEC, ANPEd, 2007.

FARACO, Carlos Alberto. **Linguagem e diálogo: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin.** Curitiba: Criar Edições, 2003.

FIGUEIREDO, Luciana Araújo. **A criança negra na literatura brasileira: uma leitura educativa.** 2010. Dissertação de Mestrado. Disponível em: <http://www.ufgd.edu.br/faed/mestrado-educacao/downloads/dissertacao-de-luciana-araujo-figueiredo>.

FOSTER, Eugenia da Luz Silva. **Racismo e movimentos instituintes na escola**. Niterói/RJ, 2004. Tese de Doutorado. Disponível em:
http://www.bdttd.ndc.uff.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=246.

FRANÇA, Luiz Fernando de. **Personagens negras na literatura infantil brasileira: da manutenção à desconstrução do estereótipo**. 2006. Dissertação de Mestrado. Disponível em:
<http://www.ufmt.br/ufmt/unidade/userfiles/publicacoes/ebf49e7d9cd569d62ef87cb530e279b2.pdf>.

FREITAS, Daniela Amaral Silva. **Literatura infantil dos kits de literatura afro-brasileira da PBH: um currículo para ressignificação das relações étnico-raciais**. 2014. Tese de Doutorado. Disponível em:
http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/handle/1843/BUBD-9HMH3/daniela_amaral_silva_freitas_tese.pdf?sequence=1.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 14ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

GUEDES, Paulo Coimbra. **A formação do professor de português: que língua vamos ensinar?**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

GARCÍA, Jesus Chucho. Desconstrução, transformação e construção de novos cenários das práticas da afro-americanidade. *In: Relações raciais e educação: novos desafios*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

_____. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. *In: MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03*. Brasília: SECAD, 2005.

GOMES, Nilma Lino. Trajetórias escolares, corpo negro e cabelo crespo: reprodução de estereótipos ou ressignificação cultural? *In: BRASIL. Educação como exercício de diversidade*. Brasília: UNESCO, MEC, ANPED, 2005 b.

HALL, Stuart. **Da diáspora: identidades e mediações culturais**. Trad. Adelaine La Guardia Resende [et al.]. 2ª Ed. Belo Horizonte/MG: Editora UFMG, 2013.

_____. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11ª ed.. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HEIDEGGER, Martin. **Que é isto – a filosofia?** Identidade e diferença. Trad. Ernildo Stein. 2ª Ed. São Paulo: Livraria Duas Cidades, 1978.

HYPOLITO, Álvaro Moreira. **Trabalho docente, classe social e relações de gênero**. Campinas – SP: Papirus, 1997.

LAPLANTINE, François; NOUSS, Alexis. **A mestiçagem**. Trad. Ana Cristina Leonardo. Lisboa: Instituto Piaget, 2002.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. Trad. Bernardo Leitão [et al]. Campinas-SP: Editora Unicamp, 1990.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação escolar**: políticas, estrutura e organização. São Paulo: Cortez, 2003.

LIMA, Luiz Costa. **História, ficção, literatura**. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

LOBO, Tânia; OLIVEIRA, Klebson (orgs.). **África à vista**: dez estudos sobre o português escrito por africanos no Brasil do século XIX. Salvador/BA: EDUFBA, 2009.

LÜDKE, Menga e ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

LUZ, Marco Aurélio. **Cultura Negra**: ideologia do recalque. 3ª ed, Salvador: EDUFBA; Rio de Janeiro: PALLAS, 2011.

MASETTO, M. **Competência pedagógica do professor universitário**. São Paulo: Summus, 2003.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia do trabalho científico**: procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projeto e relatório, publicações e trabalhos científicos. 6ªed. São Paulo: Atlas, 2001.

MATTOS, Regiane Augusto de. **História e Cultura afro-brasileira**. São Paulo: Contexto, 2007.

MICHEL, M. **Metodologia e pesquisa científica em ciências sociais**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Ações afirmativas e combate ao racismo nas Américas**. Brasília: SECAD, 2005.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Educação como exercício de diversidade**. Brasília: SECAD, 2005.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Educação anti-racista**: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03. Brasília: SECAD, 2005.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **História da educação do negro e outras histórias**. Brasília: SECAD, 2005.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais**. Brasília: SECAD, 2010.

MOEHLECKE, Sabrina. Ações afirmativas no Brasil: um histórico do seu processo de construção. In: **História da educação dos negros no Brasil**. Niterói/RJ: EdUFF, 2016.

MOISÉS, Maussaud. Conceito de literatura. In: **A criação literária**: poesia. 14ª Ed. São Paulo: Cultrix, 2000.

_____. **A análise literária**. 17ª ed.. São Paulo: Cultrix, 2008.

MOREIRA, Herivelto e CALEFFE, Luiz Gonzaga. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

MOURA, Glória (org.). **Estórias Quilombolas**. Brasília: MEC/SECAD, 2010.

MUNANGA, Kabengele. **Superando o Racismo na escola**. [Brasília]: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e diversidade, 2ª Ed.2005.

NAIDITCH, Fernando. Literatura multicultural e diversidade em sala de aula. *In: Educação*. Porto Alegre, v. 32, n. 1, p. 25-32/abr. 2009.

NASCIMENTO, Juciene Silva de Sousa. **Jorge Medauar**: ficção, memória e representação identitárias. Itabuna/BA: Via Litterarum, 2013.

NUNES, Georgina Helena Lima. Educação Quilombola. *In: Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais*. Brasília: SECAD, 2010.

OEA. **II Taller de Expertas/os de la Temática Afrodescendiente en las Américas**: Medidas de acción afirmativa, legislación, políticas públicas y buenas prácticas : Ecuador, Panamá, Estados Unidos, Brasil / organizado por el Departamento de Derecho Internacional de la Secretaría de Asuntos Jurídicos de la Secretaría General de la OEA en febrero de 2011.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Aprendizagens culturais cotidianas, cidadania e educação. *In: Redes culturais, diversidade e educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

OLIVEIRA, Iolanda de. A prática pedagógica de especialistas em relações raciais e educação. *In: Relações raciais e educação: novos desafios*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

RATTS, Alecsandro JP. A geografia ente aldeias e quilombos. *In: Geografia: Leituras culturais*. Goiânia: Alternativa, 2003.

RODRIGUES, Tatiane Cosentino. Movimento negro e o direito à diferença. *In: Educação como prática da diferença*. Campinas/SP: Armazém do Ipê, 2006.

ROCHA, Rosa Margarida de Carvalho; TRINDADE, Azoilda Loretto da. Ensino Fundamental. *In: Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais*. Brasília: SECAD, 2010.

SANTANA, Patrícia Maria de Souza. Educação Infantil. *In: Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais*. Brasília: SECAD, 2010.

SANT'ANNA, Wânia. **A cor da cultura**: marco conceitual. 2005.

SANTOS, Augusto dos. A Lei nº 10.639/03 como fruto da luta anti-racista. *In: MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03*. Brasília: SECAD, 2005.

SANTOS, Mônica de Menezes. **Por um lugar para a literatura infantil/juvenil nos estudos literários**. 2011. Tese de doutorado. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/8389/1/Monica%20de%20Menezes%20Santos.pdf>.

SANTOS, Izequias Estevam dos. **Manual de métodos e técnicas de pesquisa científica**. 8ed. Niterói/RJ: Impetus, 2011.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias de currículo**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SOUZA, Ana Lúcia Silva. Ensino Médio. *In: Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais*. Brasília: SECAD, 2010.

UNESCO. **Convenção relativa à Luta contra a Discriminação no campo do Ensino**: Adotada a 14 de dezembro de 1960, pela Conferência Geral da UNESCO, em sua 11ª sessão, reunida em Paris de 14 de novembro à 15 de dezembro de 1960. 2003. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001325/132598por.pdf>. Acesso em 26/07/16.

UNESCO. **Declaração e Programa de Ação adotado pela Terceira Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Formas Conexas de Intolerância Correlata**, reunida em 31 de agosto a 8 de setembro de 2001, Durban – África do Sul. 2001.

WALTER, Roland. Mobilidade cultural: o (não-)lugar na encruzilhada transnacional e transcultural. *In: Interfaces*. Associação Brasileira de Estudos Canadenses, nº 8 (2008). Rio Grande/RG: FURG/ABECAN, 2008.