

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

Faculdade de Educação — FaE

Silvia Regina de Jesus Costa

**LEI Nº 10.639/2003 - DESLOCAMENTOS DISCURSIVOS SOBRE A
EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES RACIAIS NO BRASIL: TENSÕES E
SILENCIAMENTOS NO CONTEXTO ESCOLAR DA REDE PÚBLICA DE
BELO HORIZONTE.**

.

Belo Horizonte

2017

Sílvia Regina de Jesus Costa

**LEI Nº 10.639/2003 - DESLOCAMENTOS DISCURSIVOS SOBRE A
EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES RACIAIS NO BRASIL: TENSÕES E
SILENCIAMENTOS NO CONTEXTO ESCOLAR DA REDE PÚBLICA DE
BELO HORIZONTE.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação: Conhecimento e Inclusão Social em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial para obtenção do título de mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Educação e Linguagem

Orientadora: Profa. Dra. Míria Gomes de Oliveira

Co-orientadora: Profa. Dra. Ana Amélia Laborne

Belo Horizonte

2017

FICHA CATALOGRÁFICA

C8371
T

Costa, Sílvia Regina de Jesus, 1976-
Lei nº 10.639/2003 - deslocamentos discursivos sobre a educação das relações raciais no Brasil [manuscrito] : tensões e silenciamentos no contexto escolar da rede pública de Belo Horizonte / Sílvia Regina de Jesus Costa. - Belo Horizonte, 2017.
217 f. : enc, il.

Dissertação -- (Mestrado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

Orientadora: Míria Gomes de Oliveira.

Coorientadora: Ana Amelia de Paula Laborne.

Bibliografia: f. 193-202.

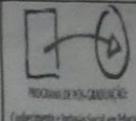
Apêndices: f. 203-216.

Anexos: f. 217.

1. Brasil -- [Lei n. 10.639, de 09 de janeiro de 2003] -- Teses. 2. Educação -- Teses. 3. Educação -- Relações étnicas -- Teses. 4. Educação -- Relações raciais -- Teses. 5. Professores -- Formação -- Relações raciais -- Teses. 6. Professores -- Formação -- Relações étnicas -- Teses. 7. Educação e Estado -- Minas Gerais -- Teses. 8. Sociologia educacional -- Teses.

I. Título. II. Oliveira, Míria Gomes de, 1967-. III. Laborne, Ana Amelia de Paula, 1981-. IV. Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

CDD- 370.19342



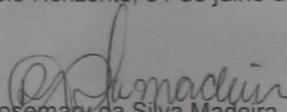
ATA DA DEFESA DA DISSERTAÇÃO DA ALUNA SILVIA REGINA DE JESUS COSTA GALVÃO

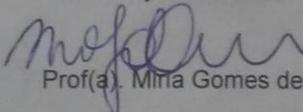
Realizou-se, no dia 31 de julho de 2017, às 14:00 horas, sala 402 da Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Minas Gerais, a 1252ª defesa de dissertação, intitulada *LEI Nº 10.639/2003 - DESLOCAMENTOS DISCURSIVOS SOBRE A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES RACIAIS NO BRASIL: TENSÕES E SILENCIAMENTOS NO CONTEXTO ESCOLAR DA REDE PÚBLICA DE BELO HORIZONTE.*, apresentada por SILVIA REGINA DE JESUS COSTA GALVÃO, número de registro 2015656400, graduada no curso de PEDAGOGIA/NOTURNO, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em EDUCAÇÃO - CONHECIMENTO E INCLUSÃO SOCIAL, à seguinte Comissão Examinadora: Prof(a). Miria Gomes de Oliveira - Orientador (UFMG), Prof(a). Ana Amelia de Paula Laborne (UEMG), Prof(a). Paulo Vinicius Baptista da Silva (UFPR), Prof(a). Rodrigo Ednilson de Jesus (UFMG).

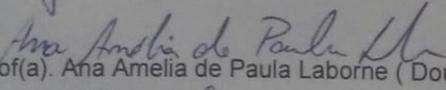
A Comissão considerou a dissertação: APROVADA

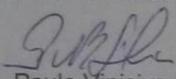
() A Banca sugeriu e o candidato acatou a mudança de título de dissertação para: _____

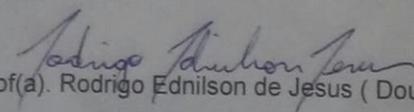
Finalizados os trabalhos, lavrei a presente ata que, lida e aprovada, vai assinada por mim e pelos membros da Comissão.
Belo Horizonte, 31 de julho de 2017.


Rosemary da Silva Madeira - Secretário(a)


Prof(a). Miria Gomes de Oliveira (Doutora)


Prof(a). Ana Amelia de Paula Laborne (Doutora)


Prof(a). Paulo Vinicius Baptista da Silva (Doutor)


Prof(a). Rodrigo Ednilson de Jesus (Doutor)

LEI Nº 10.639/2003 - DESLOCAMENTOS DISCURSIVOS SOBRE A EDUCAÇÃO DAS
RELAÇÕES RACIAIS NO BRASIL: TENSÕES E SILENCIAMENTOS NO CONTEXTO
ESCOLAR DA REDE PÚBLICA DE BELO HORIZONTE.

Silvia Regina de Jesus Costa

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Míria Gomes de Oliveira – Orientadora
Universidade Federal de Minas Gerais

Profa. Dra. Ana Amélia Laborne – Co-Orientadora
Universidade Federal de Minas Gerais

Profa. Dra. _____

Prof. Dr.

Profa. Dra.

Belo Horizonte, 24 de julho de 2017.

A explosão não vai acontecer hoje. Ainda é muito cedo... ou tarde demais.

Não venho armado de verdades decisivas.

Minha consciência não é dotada de fulgurâncias essenciais.

Entretanto, com toda a serenidade, penso que é bom que certas coisas sejam ditas.

Essas coisas, vou dizê-las, não gritá-las. Pois há muito tempo que o grito não faz mais parte de minha vida. Faz tanto tempo....

(Frantz Fanon, 2008, p. 25).

AGRADECIMENTOS

Aos meus familiares, em especial meu Pai Verci, que foi, durante toda a minha vida, meu norte.

A minha mãe, já falecida mais que me ensinou a ter paciência, e a valorizar e respeitar o outro.

Aos meus irmãos, Shirley, Ana Cristina, Cláudia e Douglas, que acreditam no meu esforço sobre humano em dedicar-me aos estudos. O apoio e o carinho de vocês fizeram toda diferença.

Aos meus amigos e minhas amigas, que apostaram comigo nesta possibilidade.

Ao meu companheiro de militância que me apresentou o campo da Análise do discurso. Também tenho gratidão pelo apoio, pelas longas conversas, pelos conselhos, Franz Galvão.

As minhas amigas Mila, Lisa, Dri, Carol, e todo a Ocupa FaE, pelas trocas pessoais e acadêmicas que ampliaram, e alicerçaram minhas escolhas.

Aos amigos e colegas dos coletivos Bloco das Pretas e CEN, que foram fundamentais para meu crescimento acadêmico.

Aos amigos do grupo de estudos sociologia da Raça, parte do Programa Ações Afirmativas na UFMG. Principalmente a Professora Ana Laborne, que desde então já me orientava e ampliava o meu entendimento sobre as relações raciais.

Ao curso Afirmções na Pós-graduação, que me possibilitou entender os mecanismos que permeiam a pós-graduação.

A professora Míria Gomes de Oliveira, pela aposta junto comigo neste projeto de pesquisa, por acreditar na proposta de trabalho. Pelas orientações que me despertaram o aprofundamento na Análise do Discurso e Análise Crítica do Discurso.

Aos professores que contribuíram para minha formação no mestrado: Professora Shirley Miranda, Ana Galvão.

Ao CNPQ, pelo auxílio financeiro para a realização deste trabalho e a possibilidades de adquirir livros e materiais importantes de leituras.

À Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte, que permitiu minha presença nas escolas.

Aos docentes, gestores e coordenadores, que participaram dos grupos focais e gentilmente me concederam entrevistas.

A Adriana Pedrosa e a Rosângela, pela parceria.

E a Deus.

RESUMO

Esta pesquisa é de caráter qualitativo e tem como objetivo analisar os discursos de educadores sobre as relações étnico-raciais no contexto escolar e no Brasil de forma mais ampla. Os sujeitos pesquisados foram professores, coordenadores pedagógicos, gestores e uma bibliotecária de duas escolas públicas da região periférica de Belo Horizonte no estado de Minas Gerais. Passados mais de dez anos da publicação da Lei nº 10639/2003, que trata da obrigatoriedade da Educação das relações Étnico-raciais nas escolas, os discursos e as práticas discursivas dos sujeitos que promovem o processo de ensino- aprendizagem reverberam diferentes discursos raciais, refletindo no contexto escolar o discurso das relações raciais no Brasil. Com isso, refletem também as formações ideológicas acessadas, os fundamentos históricos e sociológicos que estão sendo (des)construídos na implementação da Lei. Para verificarmos os dados recolhidos, utilizamos procedimentos metodológicos sistemáticos: questionários, entrevistas semiestruturadas e grupo focal. O trabalho de escrita se constituiu em dois momentos: Primeiramente, buscamos realizar uma breve revisão bibliográfica sobre os discursos das relações raciais compreendidos entre os períodos do século XIX e início do século XX da história e da sociologia do Brasil. Assim como também fazer um breve levantamento teórico sobre alguns conceitos que compreendem a Análise Crítica do discurso (ACD), Análise do Discurso (AD) e alguns constructos teóricos a partir de Bakhtin (1992). Com a história e a sociologia das relações raciais, elencamos alguns discursos que reverberam através dos sujeitos: A ideologia do Branqueamento, Mito da Democracia Racial, Discurso da Raça e Classe e os contradiscursos ou discursos contra hegemônicos. Em um segundo momento, fizemos um trabalho de seleção dos discursos, priorizando a relação com questão racial. Constatamos, através dos dados recolhidos, diversos desdobramentos dos discursos sobre as relações raciais, pontuados na história e na sociologia do Brasil. As ideologias constituem as representações das ideias da sociedade, que orientam valores sociais, morais, éticos, comportamentos dos indivíduos, gerando um parâmetro civilizatório. As ideologias hegemônicas são as que possuem maior impacto e expressão nas relações sociais, entretanto, como foi considerado na análise desta pesquisa, são entranhadas pelas fissuras das ideologias contra-hegemônicas, que denunciam os interesses e os privilégios presentes. São vozes que resistem e geram contradiscursos contra as injustiças e desigualdades sociais através do contexto imediato. A ideologia do branqueamento reverberou através das enunciações tipos de exclusões. Os sujeitos apresentaram discurso de reconhecimento dos mecanismos que geram as hierarquias sociais através das características, culturais, comportamentais e pelos aspectos fenótipos. Como mecanismo social de exclusão, foram identificados nos discursos os que buscam eliminar a população negra da sociedade: o genocídio da juventude negra, o sistema carcerário e o tráfico de drogas. Como hierarquias sociais, apontaram as discriminações a cultura afro-brasileira, as roupas, as danças e os comportamentos relacionados à juventude negra. Para denotar as hierarquias baseadas nas características fenópticas, pontuaram as atitudes dos estudantes em proferir adjetivos que denotam inferiorizar o negro. O (mito) da democracia racial se configurou através dos hibridismos que pontuaram uma suposta igualdade racial. Seja através dos silenciamentos dos preconceitos ou discriminações que atravessam o contexto escolar; seja pela negação das diferenças inerentes aos sujeitos que engendram as relações escolares. O discurso que se forjou através da ideologia de classe econômica, se sustenta através do silenciamento da raça como elemento que estrutura as relações sociais no Brasil.

Palavras-chave: Discurso, Relações raciais, formação de professores.

Abstract

This research is of qualitative nature and aims to analyze the discourses of educators on racial and ethnic relations in the Brazilian school context in a broader perspective. The participants in the study were teachers, pedagogical coordinators, supervisors and one female librarian from two public schools in the outskirts of Belo Horizonte, in the state of Minas Gerais. More than ten years have passed since the publication of Law 10639/2003, which deals with the compulsory education of racial and ethnic diversity in schools, and the discourses and discursive practices of the subjects that promote the teaching-learning process reverberate different racial discourses, reflecting, in the school context, the discourse of racial relations in Brazil. Thus, they also reflect the ideological formation accessed, the historical and sociological foundations that are being (de) constructed in the implementation of the Law. In order to verify the data collected, we used methodological procedures, such as questionnaires, semi-structured interviews and focus group. The written work was constituted in two parts: First, we sought to elaborate a brief bibliographic review on the discourses of racial relations between the nineteenth and early twentieth centuries of Brazilian history and sociology. Along with the review, a brief theoretical survey was developed on some concepts that comprise the Critical Discourse Analysis (CDA), Discourse Analysis (DA) and some theoretical constructs from Bakhtin (1992). With the history and sociology of race relations, we have listed some discourses that reverberate through the subjects: The Whitening Ideology, Myth of Racial Democracy, The Race and Class Discourse, and counter-discourses or counter-hegemonic discourses. In a second moment, we selected the speeches, prioritizing the relations with the racial issue. Through the collected data, we have seen several developments in the discourses on race relations, punctuated in Brazilian history and sociology. Ideologies constitute the representations of the ideas of society, which guide social, moral, ethical values, individual behaviors, generating a civilizing parameter. The hegemonic ideologies are those that have the greatest impact and expression in social relations. However, they are voices that resist and generate contradictions against injustices and social inequalities through the immediate context. The whitening ideology reverberated through the enunciation certain types of exclusions. The investigation subjects presented a discourse of recognition of the mechanisms that generate the social hierarchies through the cultural and behavioral characteristics, and phenotype aspects. As a social mechanism of exclusion, issues such as black youth genocide, the prison system and drug dealing were identified in the speeches of those who seek to eliminate the black population from society. As social hierarchies, the discrimination against the Afro-Brazilian culture, clothes, dances and behaviors related to black youth were pointed out. In order to denote the hierarchies based on the phenotypic characteristics, the investigation subjects punctuated the attitudes of the students in uttering adjectives that make blacks inferior. The myth of racial democracy has been shaped by hybridism that have punctuated a supposed racial equality. Whether through the silencing of prejudices or discrimination that cross the school context; or by the denial of the inherent differences to the subjects that engender the school relations, the discourse that was forged through economic class ideology is sustained through the silencing of race as an element that structures social relations in Brazil.

Keywords: discourse, race relations, teachers' formation.

LISTA DE TABELAS

- Tabela 1: Características socioeconômicas – População de Venda Nova – Índice, subíndices e indicadores de Desenvolvimento Humano Municipal Regiões Administrativas de Belo Horizonte, Minas Gerais e Brasil – 2000/2010. 37

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1:	População com 15 anos de idade ou mais, segundo cor ou raça e faixa de anos de estudo concluídos (Brasil, 2001 e 2012).	28
Gráfico 2:	Expressão de gênero – Seguimento discente	38
Gráfico 3:	Raça/cor – seguimento discente	39
Gráfico 4:	Expressão de gênero – seguimento professores	50
Gráfico 5:	Raça/ Cor – seguimento professores	51
Gráfico 6:	Proximidade com região da escola	52
Gráfico 7:	Participação em coletivos sociais	53
Gráfico 8:	Mais de 10 anos de experiência na Educação	55
Gráfico 9:	Instituição de ensino – graduação	56
Gráfico 10:	Formação graduação docente: Educação para relações Étnico-raciais	57
Gráfico 11:	Pós-graduação formação continuada	58
Gráfico 12:	Pós-graduação: Educação para relações Étnico-raciais	59
Gráfico 13:	Formação SMED/PBH	60
Gráfico 14:	Formação SMED/PBH: Educação para relações Étnico-raciais	61

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: População por Raça/ Cor por Região Administrativa (Novo Limite) –
Belo Horizonte, 2010.

35

LISTA DE SIGLAS

ACD – ANÁLISE CRÍTICA DO DISCURSO

AD – ANÁLISE DO DISCURSO

BH – BELO HORIZONTE

CNE – CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO CONSELHO

CNPq – CONSELHO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO CIENTÍFICO E TECNOLÓGICO

COEP – COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

EUA – ESTADOS UNIDOS DA AMÉRICA

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA

IDHM – ÍNDICE DE DESENVOLVIMENTO HUMANO MUNICIPAL

IPEA – INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA

MEC – MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA

MG – MINAS GERAIS

NERA – NÚCLEO DE ESTUDOS E PESQUISAS SOBRE RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E AÇÕES AFIRMATIVAS

NRER – NÚCLEO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

ONU – ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS

PBH – PREFEITURA DE BELO HORIZONTE

PEC – PROPOSTA DE EMENDA À CONSTITUIÇÃO

PNAD – PESQUISA NACIONAL POR AMOSTRA DE DOMICÍLIOS

PPP – PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO

RME/BH – REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE BELO HORIZONTE

SECADI – SECRETÁRIA DE EDUCAÇÃO CONTINUADA, ALFABETIZAÇÃO, DIVERSIDADE E INCLUSÃO

SMED – SECRETÁRIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

UNESCO – ORGANIZAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA DAS NAÇÕES UNIDAS

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	15
2	A ESCOLA E SEUS SUJEITOS E A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS	22
2.1	O conceito de raça	22
2.2	Contextos escolares: relações de manutenção e possibilidade de reconstrução das relações de poder através do discurso	29
2.3	Formações do contexto escolar: caracterização a partir dos elementos estruturais e sujeitos discentes	35
2.4	Procedimentos metodológicos: escuta livre, questionário, entrevistas semiestruturadas e grupo focal.	39
2.4.1	Questionário	40
2.4.2	Observações e Escuta Livre	41
2.4.3	Entrevista semiestruturada	44
2.4.4	Grupo focal	46
2.5	Caracterização dos sujeitos: perfil de formação para uma educação das relações étnico-raciais	48
3	MECANISMOS DE PRODUÇÃO E REPRODUÇÃO DOS DISCURSOS SOBRE AS RELAÇÕES RACIAIS NO BRASIL: UMA ANÁLISE CONCEITUAL DOS FUNDAMENTOS IDEOLÓGICOS E DISCURSIVOS	64
3.1	Apontamentos sobre a contribuição da Análise do Discurso	65
3.1.1	Condições de produção dos discursos, interdiscurso, formação discursiva	73
3.1.2	Análise crítica do discurso	75
3.2	Formações ideológicas: contexto sócio histórico das relações raciais no Brasil	79
3.2.1	Identidade Nacional: A ideologia do branqueamento pautada nos padrões de civilização – um discurso presente na escola	81
3.2.2	Gilberto Freyre e a perspectiva culturalista, harmônica da população brasileira	91

3.2.3	A desigualdade social sob o viés da classe: produção discursiva híbrida ou hegemonia do discurso de classe	96
3.2.4	Discurso de resistências: ressonâncias das lutas dos movimentos sociais	102
3.3	Caracterização dos sujeitos: papel social na sociedade	109
4	RESSONÂNCIAS E REVERBERAÇÕES DISCURSIVAS SOBRE AS RELAÇÕES RACIAIS: A ESCOLA EM FOCO	114
4.1	Ideologias Do Branqueamento: a hierarquização racial da população brasileira	116
4.2	Educação para relação étnico-racial: entre silenciamentos e não reconhecimentos – desdobramentos do mito da democracia racial	131
4.3	Discurso sobre a ausência da representatividade da população negra em espaços de poder: conhecimento e decisão política	149
4.4	Discurso sobre a ausência da representatividade da população negra em espaços de poder: conhecimento e decisão política	153
4.4.1	As diferenças e a diversidade frente às demandas de reconhecimento	157
4.4.2	O reconhecimento do processo histórico da população negra como processo que evidencia e denuncia a falta de oportunidades: produção dos contra discursos	160
4.4.3	Práticas emancipatórias nos contextos educativos	167
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	180
	REFERÊNCIAS	193
	APÊNDICES	203
	ANEXO	217

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho se propôs a analisar as reverberações, os reflexos e as circularidades dos discursos sobre as relações raciais no Brasil dentro do contexto escolar através das falas e das práticas dos sujeitos que promovem a dinâmica do ensino aprendizagem, docentes, gestores, coordenadores pedagógicos e uma bibliotecária, em duas escolas públicas de uma região periférica de Belo Horizonte (BH), no Estado de Minas Gerais (MG). Dentre vários no contexto social, esses profissionais da educação possuem o papel importante de influenciar diretamente na produção e na reprodução de formações de indivíduos e de coletivos. Enquanto sujeitos sociais podem refletir ou refratar os discursos das relações raciais no Brasil.

Com a aprovação da Lei nº 10.639/2003, que trata da inclusão do estudo da história da África e cultura afro-brasileira, que modificou a Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394/96, as escolas são orientadas a incluir no currículo, nas práticas, em suas dinâmicas diárias, nos conteúdos e nas atividades pedagógicas, o desenvolvimento da educação das relações étnico-raciais. No município, em dezembro de 2004, a Secretária Municipal de Educação da Prefeitura de Belo Horizonte (SMED/PBH) regulou a Lei nº 10.639/2003, através do Parecer CME nº 083/2004, a qual indica os estudos da educação étnico-racial, com objetivo de trazer o reconhecimento da cultura afro-brasileira. Criou-se, juntamente com a SMED/PBH, o Núcleo de relações étnico-raciais e gênero, que possui como objetivo atuar na divulgação e na promoção da educação étnico-racial. Com a implementação da Lei nº 10.639/2003, nos níveis nacional e municipal, criou-se a expectativa de possíveis deslocamentos da educação das relações étnico-raciais nas práticas e no discurso. Este trabalho objetiva buscar, a partir do discurso dos sujeitos citados acima, os possíveis deslocamentos referentes às relações raciais que estão presentes no contexto escolar.

Logo após a aprovação da Lei nº 10.639/2003, alguns estudos apontam que já existe uma variedade de práticas pedagógicas, que possui como objeto o desenvolvimento da educação das relações étnico-raciais, em andamento nas escolas públicas. Em 2010, realizou-se uma

pesquisa¹, com uma amostragem de 36 escolas públicas no Brasil que desenvolvem atividades voltadas para inclusão da educação das relações étnico-raciais. Os resultados apontaram limites e possibilidades, deslocamentos, como também ausências e silenciamentos da demanda da educação para relações étnico-raciais. Esses limites esbarram na formação inicial e continuada dos profissionais da educação, na falta de recursos materiais adequados e nos silenciamentos oriundos das dinâmicas do racismo. As possibilidades e os deslocamentos se caracterizaram pela mudança inclusão das práticas discursivas, Projeto Político pedagógico, regimentos, plano de aulas, como também na mudança de postura dos sujeitos envolvidos no processo ensino-aprendizagem.

Podemos observar também, através do levantamento bibliográfico, uma crescente produção dos trabalhos e das pesquisas sobre as relações raciais, evidenciando a importância do desenvolvimento da temática na formação dos sujeitos e na desconstrução de preconceitos, discriminações e racismo no contexto escolar. A partir do levantamento de teses e dissertações² sobre a temática da educação das relações étnico-raciais, realizadas nos últimos dez anos, ou seja, de 2004 a 2014, observamos que essas pesquisas versam sobre três principais abordagens: as práticas pedagógicas (DEMARZO, 2013; ELÂNIA OLIVEIRA, 2008); as interações na sala de aula (ALGARVE, 2005; DIAS, 2011); e análise do material e de livros didáticos (FREITAS, 2014; DANIEL GOMES, 2013; SILVA, 2005). Dentre essas abordagens, percebemos que todas analisam o discurso, mas não o tomam como objeto específico. Este trabalho dialoga com essas pesquisas ao buscar contribuir, sob a perspectiva dos estudos da Análise do Discurso (AD) e Análise Crítica do discurso (ACD), para a Educação das relações Étnico-raciais em escolas públicas a partir dos sujeitos pesquisados. Tais pesquisas apresentam ora o discurso como elemento de produção e reafirmação de preconceitos, estereótipos e racismos e críticas (ELÂNIA OLIVEIRA, 2008), ora o discurso como possibilidade de problematizar a realidade e desconstruir o racismo. Ao entendermos que a visibilidade ou silenciamento (SILVA, 2012) do racismo se dá nas estratégias discursivas adotadas pelos sujeitos, problematizaremos quais as estratégias acionadas por eles, no que diz respeito às relações étnico-raciais no contexto escolar.

¹Os estudos referem-se “aos resultados da pesquisa Práticas Pedagógicas de Trabalho com Relações Étnico-raciais na Escola na Perspectiva da Lei nº 10.639/2003, desenvolvida no âmbito do Programa de Ensino, Pesquisa e Extensão Ações Afirmativas na UFMG e do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Relações Étnico-Raciais e Ações afirmativas/ conselho nacional de desenvolvimento científico e tecnológico (NERA/CNPq), no período de fevereiro a dezembro de 2009”. Foi financiada por recursos Ministério da Educação/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI).

² Busca de pesquisas realizadas no Banco Digital de Brasileira de Tese e Dissertações.

As reflexões que acompanharam este trabalho, com a temática das relações raciais, tiveram origem nas minhas trajetórias acadêmica e profissional. Eu, mulher, negra, professora da educação básica e estudante universitária da área das humanas, graduação em Pedagogia e Ciências Sociais, em uma universidade elitista e com diversos mecanismos que reconfiguram a estrutura racista, deparei-me com questionamentos individuais e coletivos sobre as dinâmicas sociais. Durante minha trajetória profissional, na periferia de BH(MG), a maioria dos estudantes, com os quais trabalhei, eram negros, com processos de vidas particulares, mas em comum, marcados pelo racismo. Um percurso profissional também marcado pela ausência de um currículo que abarcassem atividades pedagógicas coletivas que buscassem a valorização da identidade afro-brasileira. Os trabalhos referente a temática eram bem restritos e individuais. A minha trajetória de estudante universitária também apontou o racismo disperso na sociedade e trouxe a oportunidade de conhecer algumas resistências, como a participação no Movimento Negro Estudantil e o conhecimento adquirido através de alguns sujeitos docentes engajados com a luta contra as desigualdades no Brasil. A participação no Movimento Negro Estudantil me garantiu o apoio coletivo e emocional. Já o conhecimento proporcionado por docentes específicos do universo acadêmico possibilitou me apropriar das teorias que questionam as desigualdades sociais e raciais. Durante esses caminhos, marcados por resistências e desigualdades, as minhas indagações sobre as relações raciais no Brasil e o racismo foram elaboradas e se tornaram objeto de reflexão. Tais questões se tornaram problematizações teóricas conduzidas através do aprofundamento nos grupos de estudos sobre as relações raciais, entre os quais, constatar que o Brasil é um país marcado pelo discurso de negação da raça como elemento estruturador das relações, mas que, concomitantemente, sustenta uma ideologia de embranquecimento.

Ao temos em vista os trabalhos produzidos a respeito das práticas sobre as relações étnico-raciais no contexto escolar, a Lei nº 10.639/2003 como estratégia de deslocamento para educação das relações étnico-raciais e uma possibilidade de produção de discurso sobre a diversidade através dos sujeitos que promovem o processo de ensino aprendizagem, fizemos as seguintes indagações: Quais possíveis deslocamentos estão sendo articulados tendo como base a interferências da Lei, que trata da inclusão da educação das relações étnico-raciais na escola? Quais discursos sobre as relações raciais no Brasil estão sendo refletidos e refratados no contexto educacional? Como esses discursos estão sendo refletidos? Como o contexto

social de produção e de reprodução de diversos discursos está refletindo e refratando o discurso sobre as relações raciais presente na história e na sociologia do Brasil?

Para realização deste trabalho, buscamos fazer uma breve revisão teórica a partir dos estudos nos grupos Análise do Discurso e Sociologia da Raça. Embasamo-nos teoricamente nos autores da Análise do discurso (AD) e Análise Crítica do Discurso (ACD), para compreensão do campo constitutivo do discurso, em uma perspectiva dialógica e polifônica, buscamos Mikhail Bakhtin (1992) e Míria Gomes de Oliveira (2004; 2005; 2012; 2014a, 2014b; 2014c; 2016a; 2016b). Para permearmos o campo racial e compreender as relações étnico-raciais, trouxemos, para o diálogo, os autores contemporâneos e clássicos da sociologia da raça, Nilma Lino Gomes (2002; 2005; 2011; 2012; 2013), Antônio Sérgio Guimarães (1999; 2002; 2006, 2009), Kabengele Munanga (1999; 2003; 2008; 2010), em uma vertente crítica das relações raciais. Para entendimento do percurso histórico, sociológico e cultural dos entremeios do período da abolição no Brasil, trouxemos para a reflexão Nina Rodrigues (1894; 1932 ed.2010), Florestan Fernandes (1964 ed.2008) e Gilberto Freyre (1933 ed.2003).

Tanto os autores contemporâneos quanto os autores do fim do século XIX e meados do XX, apontaram os fundamentos discursivos que sustentam a ideologia do branqueamento, da democracia racial e das relações entre raça e classe. Esses fundamentos sustentam discursos racistas que medeiam as relações sociais de nosso país. Reconhecer e discutir essas ideologias podem nos possibilitar compreender e interpretar, do ponto de vista sociológico e discursivo, o racismo brasileiro.

No decorrer do período em campo, os sujeitos e os dados coletados demonstraram práticas e discursos sociais, que, para além da ressonância dos estudos indicados acima, era preciso ampliar a interpretação e lançar mão de teorias que produzem críticas ao colonialismo, de autores que são denominados no campo da produção epistêmica, dialogam com os pós-coloniais ou decoloniais. Entendemos o colonialismo ou colonialidade como sistema reprodutivo de poder com base na opressão da metrópole sobre colônia, vinculado a questão racial. De acordo com Laborne (2014, p.51), a colonialidade do poder compreende as relações na qual a raça implica relações hierárquicas: *A colonialidade do poder, embasada na imposição da ideia de raça como instrumento de dominação, foi um fator determinante dos processos de construção nacional baseados no modelo eurocêntrico.*

Os autores, Boaventura Souza Santos (2002; 2010), Aníbal Quijano (2005; 2010) fomentam, a partir da teoria produzida sobre os movimentos sociais, críticas à hegemonia do conhecimento moderno e ao colonialismo. Engendram uma “gramática” discursiva e uma sociologia das invisibilidades que nos ajudam a compreender os interdiscursos e os entre lugares institucionais presentes nas dinâmicas escolares que apresentam indícios de uma descolonização do discurso. Proporcionam um arcabouço de categorias, palavras e conceitos capazes de enxertar os espaços, considerados invisíveis e não credíveis pelo conhecimento moderno.

Através das *sociologias das ausências e emergências*, teorias que propõem a redução do desperdício das experiências presentes, ampliam as ressonâncias oriundas de vozes que ultrapassam o sistema institucionalizado, com destaque para os movimentos sociais, Santos (2002) apresenta denúncias das desigualdades silenciadas e indicam possibilidades emergenciais. Esses autores, que buscam novas probabilidades do presente, possibilitam-nos analisar os dados e visualizar os deslocamentos e as imbricações dos discursos sobre as relações étnico-raciais no Brasil.

Pesquisamos duas instituições de ensino que receberam os nomes fictícios Escola Abdias do Nascimento refere-se a escola 1 e Escola Carolina Maria de Jesus a escola 2 (numeração colocada logo após os nomes dos sujeitos), os demais sujeitos desta pesquisa receberão nomes de personalidades negras, escritores e ativistas do Movimento Negro³. É importante também deixar evidente que, em alguns momentos desta dissertação, utilizo a primeira pessoa do plural, reconheço, assim, o trabalho em co-autoria com as orientadoras, Profa. Dra. Míria Gomes de Oliveira e Profa. Dra. Ana Amélia de Paula Laborne. Entretanto, nas descrições que se referem ao campo, emerge-se a primeira pessoa no singular, já que se trata da relação de uma pesquisadora com os sujeitos de pesquisa.

Esta dissertação se encontra estruturada em três capítulos, além desta Introdução e dos pós-textos, das Referências, dos Apêndices e do Anexo ao final. Esta Introdução compõe o primeiro capítulo, no qual, buscamos apontar as problematizações da pesquisa, o percurso da pesquisadora e a organização dos capítulos deste trabalho.

³ Os nomes foram retirados do site Geledés - instituto da mulher negra.

No segundo capítulo, evidenciaremos, inicialmente, o discurso e a raça como elementos que constituem práticas sociais e permeiam todos os contextos sociais estabelecendo relações de poder. Apresentaremos o percurso metodológico adotado para produção dos dados a serem analisados. Esse percurso apontou algumas tensões e alguns conflitos não visualizados anteriormente, como mudanças de estratégias para coletas de dados, a inclusão de sujeitos inesperados e os novos procedimentos metodológicos, o grupo focal. O grupo focal foi a estratégia utilizada que evidenciou o discurso sobre as relações raciais. Apresentaremos também o perfil dos discentes com relação à cor/raça, pois as/os estudantes compõem o contexto social observado, o campo de representação dos sujeitos entrevistados. Faremos a descrição dos objetivos dos procedimentos metodológicos utilizados para responder às problematizações propostas. Será feita uma breve descrição de análises dos dados apresentados com os discursos que conferem o contexto discursivo dos sujeitos. Nesse capítulo, apresentaremos também uma abordagem sobre os sujeitos, de acordo com o perfil de formação voltado para educação das relações étnico-raciais, através dos dados coletados nas respostas ao questionário aplicado.

No terceiro capítulo, faremos o resgate teórico sobre as temáticas desenvolvidas, que compreendem os assuntos abordados, para tanto, nós o dividimos em três partes: a primeira, uma abordagem sobre as contribuições de autores que permeiam o campo da linguagem especificamente a AD e a ACD, conforme as contribuições de Bakhtin (1992). A segunda, as reflexões teóricas de autores contemporâneos e os clássicos da sociologia que abordaram a população brasileira sob a perspectiva racial — uma possível sociologia da raça. Além disso, incluiremos, de acordo com a demanda dos dados, autores que apontam para uma perspectiva de crítica à colonialidade do poder e que nos indicaram uma sociologia dos Movimentos Sociais com a perspectiva contra hegemônica, contra discursiva. Para dialogar com função docente e o papel dos profissionais da área da educação, apresentaremos os conceitos de interação do trabalho docente no contexto educacional abordados por Tardif (2014).

No capítulo quatro, buscaremos analisar, a partir dos dados evidenciados em campo em diálogo com a teoria revisada, os reflexos dos discursos das relações raciais no Brasil elencados no contexto da educação através dos sujeitos pesquisados. Para tanto, realizaremos uma reflexão das temáticas propostas nas problematizações, através de um diálogo entre os

dados observados e a teoria utilizada na tentativa de abarcar os questionamentos propostos. No primeiro momento, esse capítulo apresentará os reflexos, as reverberações e as ressonâncias dos discursos de resistências que encontram fundamentações oriundas dos movimentos sociais que influenciaram a estrutura Estatal, seja através das políticas públicas, das manifestações e das militâncias por direito; noutra tópico, tratará das ressonâncias dos discursos sobre a ideologia do branqueamento, na produção inferiorização da população negra e na configuração de mecanismo de exclusão com referência na cor associados ao cultural, subjetivo e social; Outro tópico retratará os reflexos dos discursos sobre o mito da democracia racial e seus desdobramentos na produção de uma harmonia racial, negação da falta de oportunidade da população negra; e, por último, apresentaremos reverberações dos discursos sociológicos raça e classe, no qual a raça é negada como elemento que estrutura as relações sociais. Esses discursos foram elencados para serem descritos neste trabalho, mas reconhecemos que existem diversos outros sobre as relações raciais no Brasil. Por fim, apresentaremos as considerações que tratam das possibilidades e das limitações reflexivas que este trabalho abordou.

CAPÍTULO 2 — A ESCOLA E SEUS SUJEITOS E A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

Neste capítulo, apresentaremos características do contexto na qual a escola e os seus sujeitos estão imersos, assim como quadro das características gerais de formação dos sujeitos docentes, relacionado com a formação para educação das relações étnico-raciais. Buscaremos retratar algumas nuances da produção e circularidade do discurso racista e suas diferentes estratégias e reverberações na escola.

Apresentaremos uma breve exposição sobre a questão do conceito de raça no Brasil, na (re)produção do racismo na constituição e estruturação das relações sociais pois, entendemos que a escola reflete a sociedade brasileira e as relações sociais dos sujeitos presentes em todo contexto escolar. Para tanto, apresentaremos as problematizações que nos fizeram permear o discurso sobre as relações raciais no contexto escolar.

Descreveremos o percurso de entrada no campo observado e o perfil dos discentes, como também caracterizaremos os sujeitos da nossa pesquisa: docentes, gestores, coordenadores e a bibliotecária. Também apresentaremos os procedimentos metodológicos e a descrição dos objetivos propostos.

Para permeamos a temática racial, faremos uma breve discussão a respeito do conceito de raça.

2.1 Contradições do conceito de raça

Primeiramente, reafirmamos que *raça*, enquanto conceito das ciências naturais, no que se refere ao humano, não existe. D'Adesky (2001, p. 44) afirma que, “do ponto da genética, a ideia de raça é desprovida de conteúdo ou valor científico”. De acordo com o autor, “do ponto de vista da genética não existe raça branca ou negra”. É um termo “inoperante” (MUNANGA, 2003, p. 5) para ciências biológicas. Gomes (2005) destaca que a utilização do termo raça pelos militantes e pelos Movimentos Sociais está distante do conceito biológico. Guimarães (2002, p. 50), em seu trabalho sociológico sobre as questões raciais, tem como um dos pressupostos que “não há raças biológicas, ou seja, na espécie humana nada que possa ser

classificado a partir de critérios científicos e corresponda ao que comumente de ‘raça’ tem existência real”. Nessa perspectiva apontada pelos autores, não existe possibilidades de apresentar diferenças humanas que configurem o conceito de raça. Nesse ponto, esses autores concordam com Pena (2007, p.45) sobre a invalidação do conceito de raça no plano biológico, pois não existem raças humanas. Munanga, Gomes e d’ Adesky, destacam e ponderam uma reflexão do conceito de raça, sendo ressignificado no campo das Ciências Sociais.

Pois essa verdade sobre a raça, do ponto de vista da biologia, não prescreve que não existam uma “diversidade humana” ou diferenças entre pessoas ou povos. Existem, mas de ordem social, cultural ou mesmo fenotípicas. Ainda que, do ponto de vista da biologia, não constitui elemento válido, a raça possui a marca simbólica, e configura no efeito produzido pelo imaginário social e nas representações coletivas diferenças entre indivíduos e povos, com características fenotípicas, que se baseiam na cor da pele, no formato do nariz e na textura do cabelo, como também nas diferenças culturais. A raça também pode se apresentar como um elemento simbólico negativo, como foi apontado por alguns autores, ou um conjunto de características que estigmatizam⁴ os indivíduos e os sujeitos coletivos, inferindo referências sociais. Além desses significados, o termo raça adquiriu através dos intelectuais e cientista sociais engajados contra o racismo no Brasil, o valor simbólico, utilizado na perspectiva política e social pelos movimentos sociais na busca de ressignificação positiva, na valorização da identidade afro-brasileira.

O racismo pode ser interpretado também como o efeito produzido pela atribuição de valores devido à hierarquização entre as diferenças de ordem cultural, fenotípica entre indivíduos e povos. Segundo d’Adesky (2001.p.46), “o imaginário racista alimenta-se das semelhanças e das diferenças fenotípicas da cor da pele até de diversas características morfológicas.” No Brasil, o racismo configura uma ideologia que justifica as opressões produzidas pelas atribuições de valores às diferenças, pela dominação dos desvalorizados, e relações de poder relativos às diferenças entre os indivíduos e grupos sociais (MUNANGA, 2003, p. 6).

Ainda dentro dessa perspectiva de compreender as dinâmicas do racismo no Brasil, a partir do

⁴De acordo com Goffman (2004, p.6) estigma “é uma referência a um atributo profundamente depreciativo, mas o que é preciso, na realidade, é uma linguagem de relações e não de atributos. Um atributo que estigmatiza alguém pode confirmar a normalidade de outrem, portanto ele não é, em si mesmo, nem horroroso nem desonroso.”

apresentado por d'Adesky (2001) e Munanga, (2003), verificamos que tanto um autor quanto o outro apresentam *raça* como um constructo sem validade no campo das ciências biológicas, mas com relevância social e política nas ciências sociais. Os autores também concordam na proposição de uma perspectiva do racismo baseado na atribuição de valores às diferenças fenotípicas e culturais entres os indivíduos e os povos, na produção das relações de poder e de dominação. Porém, as hierarquias das raças e as atribuições de valores, apontadas pelos autores acima, são delimitadas no ponto de vista fenotípico, ou seja, pela cor da pele e pelas desigualdades que formam as estruturas sociais. No que tange a cor da pele, podemos pontuar, através da literatura de Nogueira (1985), o preconceito de marca. O racismo como elemento que estrutura as relações de desigualdades sociais será averiguado adiante.

O autor retrata dois tipos ideais hipotéticos de preconceitos raciais, um baseado na realidade do Brasil, outro na realidade dos Estados Unidos da América (EUA), com características diferentes e profundas. Essas diferenças delimitam as dinâmicas de produção do racismo nos dois contextos sociais. Ainda que essas hipóteses do autor fossem elaboradas, já há algumas décadas, podemos perceber vários efeitos no presente ao nos depararmos com a realidade da escola, como veremos nas análises posteriormente.

Segundo Nogueira (1985), nos EUA, o preconceito é de origem e, no Brasil, é de marca ou de cor (p. 16). O preconceito de origem está contingenciado na origem africana dos indivíduos, é circunstanciado pelo fato de possuir qualquer parentesco, ainda que distante de qualquer indivíduo oriundo do Continente da África. Não está baseado somente no fenótipo, cor da pele, mas na cultura, no comportamento, no modo de ser, nos costumes e nos hábitos. Desse modo, o racismo não está situado na perspectiva do indivíduo, mas, de um grupo social. Esse coletivo, possui demandas próprias de sobrevivência, valores estéticos, políticos, éticos e morais. Existe um orgulho coletivo da população de origem afro-americana em perpetuar e se diferenciar da população branca, o que caracteriza, entre indivíduos, uma constante valorização da origem negra. O preconceito de marca ou de cor foi a hipótese que Nogueira (1985), baseada no tipo ideal, utilizou para explicar o preconceito racial no contexto brasileiro. O preconceito está demarcado na cor das pessoas, nos traços fenotípicos — e existem hierarquizações quanto à valorização estética desses traços. Se nos EUA, os negros são quaisquer pessoas mestiças e esses estão propensos a vivenciarem o preconceito racial, no Brasil, existe uma variabilidade com relação ao efeito da mestiçagem. O preconceito de marca

ou cor pode ter seus efeitos atenuados, à medida que pessoas mestiças se distanciam dos traços negroides. Se no EUA, coletivamente existe um culto de orgulho à identidade negra, no Brasil, o efeito das ideologias do branqueamento e o mito da democracia racial enviesaram estratégias de embranquecimento, com uma sutil rejeição e desvalorização ao fenótipo negroide. O autor aponta algumas ponderações das quais consideramos que os tipos apresentados não são estanques, em quaisquer das duas realidades, e é possível o imbricamento dos dois modelos visualizados.

Ainda que o termo raça não tenha valor nas ciências naturais, não configura diferenças entre seres humanos do ponto de vista biológico. No campo das ciências sociais, a raça constitui um marcador social, uma categoria analítica, com atribuições de valores que demarcam diferenças de desigualdade na estrutura social e configura racismo. Com relação ao campo de disputa e direitos políticos, reconhecimento social, os movimentos sociais, mais especificamente o Movimento Negro, apontam uma ressignificação para a raça, com atribuições de valores positivos, demarcando um discurso com dimensões políticas e sociais, através das denúncias das desigualdades e com possibilidades de mudanças sociais (GOMES, 2005).

No cenário brasileiro, todos os dias praticamente, deparamo-nos com diferentes formas de racismo e produção do discurso racista do preconceito racial em vários meios sociais e de acessos (VAN DIJK, 2008 p 89). Acesso são os mecanismos de produção de discurso, controlados e dominados pela elite social. Para Van Dijk (2015, p. 33), os discursos racistas são produzidos e reproduzidos por meios de acessos que são controlados pelas elites sociais, para manutenção das relações de poder, através de várias estratégias. Essas vão desde o controle dos meios de produção até a autorização e a legitimação dos discursos. O objetivo da elite, de acordo com entendimento do autor, é manter as relações hierárquicas entre as pessoas, os coletivos e os grupos, em função das diferenças fenotípicas, culturais e sociais. Essas diferenças são negativas e justificam as relações de opressão, discriminação, preconceito e racismo. As elites sociais na história, que legitimaram os discursos sobre a população brasileira, dentre outros, são também cientistas sociais que produziram conhecimento sobre a identidade nacional do país, entretanto, uma identidade de um padrão europeu. Neste estudo, verificaremos quais os fundamentos que compunham o discurso produzido.

Atualmente, parte da produção desse discurso está na disposição dos recursos midiáticos educacionais, livros didáticos, paradidáticos, literaturas (FERREIRA, 2012), nas relações institucionais (LÓPEZ, 2012) e nas relações entre indivíduos ou coletivos. Porém os mecanismos de acesso que engendram esses discursos racistas ou preconceitos raciais constituem parte da história e das dinâmicas das relações de poder na sociedade brasileira.

Essas mídias educacionais, televisivas e jornalísticas, criam as condições de produção e reprodução dos discursos e ora se apresentam através de um discurso explícito (ROSEMBERG; SILVA; BAZILLI, 2003), ora de forma velada. O discurso do silenciamento se constitui em mecanismos e estratégias que tentam sucumbir às desigualdades raciais. De acordo com Rosemberg, Silva e Bazilli (2003, p.82), “o silêncio exerce duplo papel: o de negar os processos de discriminação racial, buscando ocultar a racialização das relações sociais, ao mesmo tempo em que propõe uma homogeneidade cultural da nação brasileira”.

Conforme Van Dijk (2015, p. 33), o discurso racista, o preconceito e a discriminação “não são inatos, mas aprendidos, principalmente por meio do discurso público [...] debates políticos, notícias e artigos de opinião, programas de TV, manuais e trabalhos escolares”. São os meios articuladores de manutenção e de reprodução do discurso nas dinâmicas sociais. Esses discursos, ora se concentram na produção de racismo referente à rejeição, desvalorização e críticas às características fenotípicas das pessoas negras como cabelo, cor da pele, formato do nariz (GOMES, 2005, p. 52); ora se apoiam nas características culturais, como discriminações, dos hábitos, músicas ou intolerância às práticas religiosas. D’Adesky (2001, p. 69), ao retratar o racismo, apresenta características de ordem fenotípicas, cor da pele e o racismo cultural. Ambas as formas caracterizam em racismo que tiveram fundamentos de ordem histórica e sociológica. Segundo o autor, “o racismo apresenta-se, então, como a configuração de superioridades intelectuais e civilizatórias do Ocidente em relação às culturas de origem africana ou indígena” (D’ADESKY, 2001, p.70). Essas diferentes formas de disseminação do racismo tiveram sua origem no Brasil através de mecanismos sociais e históricos, engendrados pela elite econômica e branca, como também através do conhecimento científico através de intelectuais que pensaram o Brasil. Neste estudo, buscaremos quais os fundamentos teóricos que embasam e implicam na constituição da produção do discurso que infere o racismo. Esses discursos recentes das relações raciais podem ser ressonâncias de discursos históricos e sociológicos, ao longo desta pesquisa,

tentaremos demonstrar quais os fundamentos acadêmicos que os permeiam.

Além das expressões do discurso racista através da rejeição da cultura afro-brasileira, ataque à estética negra, caracterizações fenotípicas e estratégias de silenciamento, o racismo se expressa também na estrutura política, histórica e social do Brasil. De acordo com Gomes (2005), o racismo se manifesta na sociedade brasileira estruturando as relações sociais. As desigualdades, apontadas pelos índices estatísticos sobre as melhores condições de vida da população brasileira, indicam que a negra se encontra nos piores níveis econômicos comparados à população branca.

As pesquisas científicas e as recentes estatísticas oficiais do Estado brasileiro que comparam as condições de vida, emprego, saúde, escolaridade, entre outros índices de desenvolvimento humano, vividos por negros e brancos, comprovam a existência de uma grande desigualdade racial em nosso país. Essa desigualdade é fruto da estrutura racista, somada a exclusão social e a desigualdade socioeconômica que atingem toda a população brasileira e, de um modo particular, o povo negro. (GOMES, 2005, p.47).

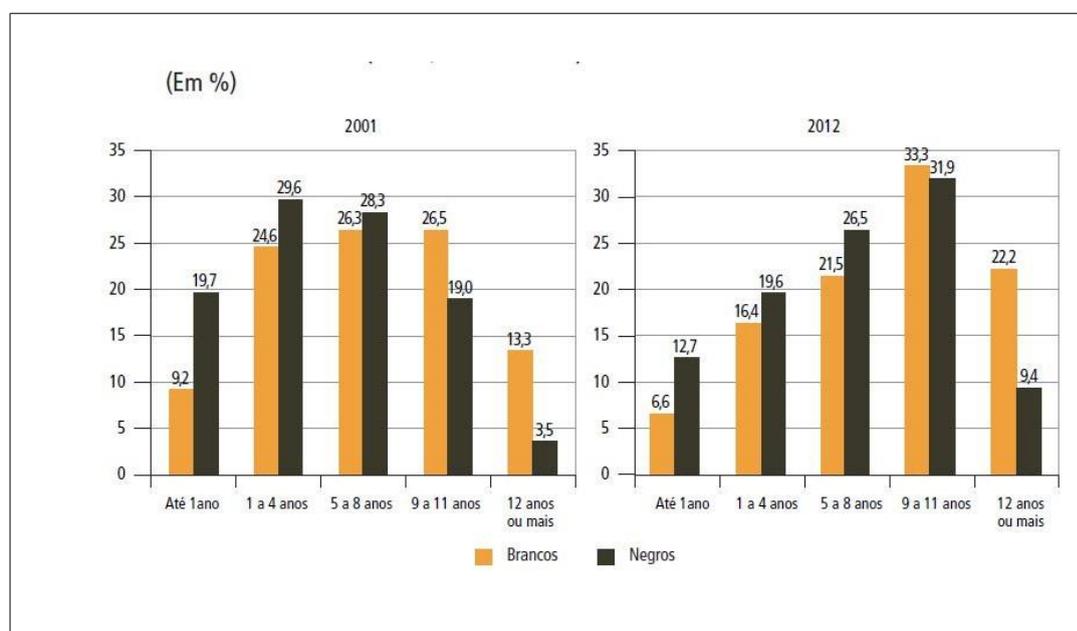
Nesse sentido, o racismo é estrutural e estruturante, pois a raça atribuída é um pressuposto hierárquico presente nas desigualdades sociais. No artigo “Movimento Negro e Educação: Ressignificando e Politizando a Raça”, Gomes (2012), a partir de um diálogo com o teórico Quijano (2005), propõe que a raça é um elemento que estrutura as relações de poder na sociedade. Visto que a identidade atribuída, estendida às representações fenotípicas são hierárquicas e foram pressupostos da história moderna, para os lugares sociais a serem ocupados por negros e brancos. Nessa perspectiva, Quijano (2005) nos diz que a raça é uma categoria fundante para relações de poder no mundo colonial.

O autor revela uma dimensão mais profunda da invenção da raça, trazendo-nos para o contexto latino-americano e problematizando que, antes mesmo de se consolidar como um conceito da ciência, ela foi sendo formulada como uma ideia, uma representação social e, portanto, uma forma de classificação social imbricada nas estratégias de poder colonial. Esta noção foi se tornando, paulatinamente, um instrumento de poder econômico, político, cultural, epistemológico e até pedagógico. A empreitada colonial educativa e civilizatória esteve impregnada da ideia de raça. (QUIJANO, 2005 apud GOMES, 2012, p. 730).

Quando nos baseamos nas representações de raça, podemos constatar, então, a hierarquia presente na constituição da estrutura social. O racismo é a desvalorização de uma população em relação à outra, no caso, da população negra em relação à branca, evidenciada nos índices estatísticos da desigualdade no campo da educação, do trabalho, da saúde e de outros indicadores sociais, a respeito da população total do país.

Também, segundo o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), no livro *A Situação Social da População Negra por Estado* (2014), verificamos que existem desigualdades de anos de estudos em todas as faixas etárias observadas. Esses dados nos apresentam elementos para refletirmos o racismo no Brasil além da desvalorização ou rejeição fenotípica, mas também corroborando algumas hipóteses que percebem a acomodação de estratos raciais nas estruturas sociais. Com relação ao rendimento com recorte racial, o livro apresenta que “... a população negra tem rendimentos menores do que a branca [...]. Em 2012, o valor obtido pelos negros nunca foi superior a 62,9% do que é pago aos brancos...” (p.28). Com relação às moradias “... as famílias chefiadas por brancos apresentam maior incidência de moradias em situação adequada, se comparadas com as moradias chefiadas por negros, em qualquer localização” (p.18). Com relação à educação, às moradias e aos rendimentos, existe uma grande desigualdade social entre a população negra e a branca, o que tem configurado também a desigualdade racial. O gráfico 1 a seguir indica uma desigualdade social calcada pelo fator racial.

Gráfico 1: População com 15 anos de idade ou mais, segundo cor ou raça e faixa de anos de estudo concluídos (Brasil, 2001 e 2012).



Fonte: IPEA/PNAD – Micro dados, 2014, p. 19⁵

⁵Elaboração dos autores do livro *A Situação Social da População Negra por Estado*.

O gráfico 1, referente à população com quinze anos de idade ou mais, apresenta dados sobre os estudos concluídos nos anos de 2001 e 2012 no Brasil, que confirmam a perspectiva referente à desigualdade social e às diferenças entre as populações de acordo com a cor ou raça. Podemos verificar que passados dez anos, a diferença de escolaridade entre as populações de acordo com o marcador social cor/raça existe em todas as faixas etárias analisadas, ainda que tenha diminuído nesse período observado. Todas as faixas etárias apresentadas tiveram uma menor desigualdade entre anos de estudos concluídos, exceto a faixa etária acima de doze anos, que aumentou a diferença em percentuais de 2001 para 2012. Tanto do ponto de vista conceitual, apresentado por Gomes (2012) e Quijano (2005) que aponta as desigualdades de raças como um elemento que estrutura as relações sociais, quanto pelos dados apresentados pelas tabelas e pelos gráficos, podemos constatar que o racismo no contexto do Brasil configura também as desigualdades entre as estruturas sociais. Essa análise nos ajuda a compreender o discurso dos sujeitos entrevistados desta pesquisa, visto que, no contexto averiguado através desta pesquisa, apresentaram um discurso sobre o reconhecimento da raça como categoria importante na análise da estrutura social. Essa nuance do discurso sobre as relações raciais nos indicam a estratificação da sociedade sendo conduzida, dentre outras variáveis, também pelo fator racial.

Como apresentado, o racismo atua na sociedade tanto nas relações entre indivíduos, através de hierarquizações culturais e fenotípicas, quanto nas configurações das estruturas sociais. As articulações que o racismo estabelece na sociedade se dão através das relações entre sujeitos e instituições. O racismo se apresenta, de forma visível ou não, nas representações discursivas explícitas ou implícitas, nas estruturas micro ou macrosociais, permeando os discursos correspondem a estratégias discursivas, acerca das relações raciais no Brasil. Para analisá-las, tomamos as perspectivas da AD e da ACD, conforme mencionado na Introdução desta pesquisa. Nesse sentido, descreveremos a seguir a busca do campo observado e dos sujeitos pesquisados.

2.2 Contextos escolares: relações de manutenção e possibilidade de reconstrução das relações de poder através do discurso

Neste trabalho, para verificarmos a reverberação dos discursos sobre as relações raciais do Brasil, através das falas dos sujeitos professores, coordenadores, gestores e bibliotecária,

procuramos o ambiente da educação. Pois consideramos o contexto escolar um *locus* social de produção e de reprodução dos discursos sobre as relações sociais, assim como várias outras instituições sociais. Longe de ser um espaço neutro, a dinâmica de desigualdades sociais nesse contexto se faz presente ao contribuir para manter as relações de hierarquia, poder e opressão, mas também pode contribuir através de *práxis libertadoras* para uma sociedade mais emancipatória.

Nesse sentido, compreendermos, como Nogueira (2002), em diálogo com a teoria da Reprodução Social escolar, de Bourdieu (1974), que a escola possui um caráter de reprodução das dinâmicas sociais. Não apenas reproduzindo as estruturas de classe, mas também, as diversas desigualdades sociais presentes na cultura.

A escola não seria uma instância neutra que transmitiria uma forma de conhecimento intrinsecamente superior e que avaliaria os alunos a partir de critérios universalistas, mas, ao contrário, seria uma instituição a serviço da reprodução e legitimação da dominação exercida pelas classes dominantes. (NOGUEIRA, 2002. p. 14).

A autora aponta, ainda, que as relações de reprodução de poder estão presentes no contexto da escola, nos conteúdos que compõem os livros didáticos, no currículo e nas práticas pedagógicas. Nesse sentido, o racismo, componente estruturante da sociedade, estaria presente nas relações reprodutivas na escola. Van Dijk (2015) mostra que a reprodução das desigualdades sociais se concretiza através dos discursos que circulam nos meios de comunicação impressos e virtuais, jornais, mídia, telenovelas. Já no que se refere o campo educacional, os livros literatura reproduzem o racismo pelo silenciamento das representações ou por representações negativas e estereótipos (SILVA; SOUZA, 2013; SILVA, 2014), os livros didáticos (ROSEMBERG; SILVA; BAZILLI 2003) apresentam representações, imagens e conteúdos que denotam e/ou conotam discursos racistas.

No âmbito da escola, as reproduções sociais através dos discursos ou comportamentos mesclam várias outras dinâmicas específicas. O racismo, pode também constituir estas dinâmicas, processos do contexto escolar. As Relações dos sujeitos presentes no contexto escolar se constituem de dinâmicas que garantem o funcionamento da escola como horário de entrada e de saída, quantidade de pessoas nas salas de aula, intervalo do recreio, relacionamento professor (a) /aluno (a), entre outras. Seja de ordem mais objetiva ou por

questões mais subjetivas, as reproduções sociais se fazem presentes. No que diz respeito às dinâmicas de funcionamento com a dimensão discursiva, circulação da comunicação, são relações formais, marcadas majoritariamente pela quantidade de documentos que circulam na escola, como projetos pedagógicos, planejamento de aula e outros. São ferramentas que auxiliam na ordenação e na organização da vida escolar e, de acordo com as observações realizadas nas escolas, as comunicações internas e externas, além das reuniões, também são feitas por meio de uma frequência de bilhetes e convites que têm a função de comunicar, mas também de articular as dinâmicas da escola, internas e externas. Trazer o contexto escolar com imbricações das relações sociais, dentre elas, as relações raciais entre os sujeitos, implica na possibilidade de compreensão das condições de produção discursos produzidos. Os discursos se reproduzem também através dessas dinâmicas elencadas. A seguir, descrevemos os entraves e as possibilidades, parte da trajetória de entrada no campo e de produção dos dados.

Esta pesquisa está diretamente implicada com os estudos das relações raciais e educação no Brasil. Dada a temática, estamos permeando um campo de análise, principalmente no que se trata da produção dos dados no contexto escolar, ainda muito poroso, desconfigurado, desarticulado, heterogêneo, por vezes, híbrido. Um contexto que atribui valores hierárquicos prévios a conteúdos, saberes culturais através de discursos e práticas discursivas. A temática das relações étnico-raciais ainda causa estranhamento e desconforto de acordo com o caminho percorrido. Temos consciência disso nos ajudou a perceber, que não se tratava de uma trajetória linear, contínua de acordo com o planejamento inicial da pesquisa, mas uma trajetória de rupturas de discontinuidades e retomadas. Ainda que nosso objetivo fosse a análise do discurso sobre as relações étnico-raciais na escola, a partir do sujeito docente, foi importante perceber as diversas relações dos sujeitos nesses contextos, pois esse movimento nos apresentou outras perspectivas analíticas, outros discursos, além do discurso sobre a educação das relações étnico-raciais. Discursos que foram atravessados direta ou indiretamente, pelas relações raciais.

Para realização do campo e produção dos dados de pesquisa, adotamos, como critério de busca, escolas que se destacassem na inclusão da educação das relações étnico-raciais e escolas que não apresentassem projetos sobre a educação para relações étnico-raciais. Nossa indagação voltava-se para os processos vividos na construção da identidade de professores

comprometidos ou não com a questão racial na escola. A hipótese era na escola em que as orientações da Lei nº 10.639/2003 foram implementadas, os educadores envolvidos com a proposta tenderiam a apresentar, em suas falas, práticas e discursos comprometidos com uma educação antirracista, na qual, o discurso a respeito da desconstrução do racismo, do preconceito e das discriminações estaria presente. Do contrário, a possibilidade discursiva a respeito do debate da educação das relações raciais, no sentido de desconstruir, seria ausente ou menos evidente.

Inicialmente, entrei em contato como Núcleo de Relações Étnico-Raciais da Secretária Municipal da Educação da Prefeitura de Belo Horizonte (NRER/SMED/PBH). A intenção era buscar informações para um possível campo para realização da pesquisa. As primeiras tentativas apresentaram diversos percalços e dificuldades, uma delas foram os procedimentos burocráticos que tinham por objetivo fazer à identificação do pesquisador, a falta de funcionário, a incompatibilidade de horários na agenda da coordenação do NRER.

Foram vários e-mails trocados com integrantes do NRER. Não consegui uma entrevista de imediato, pois a agenda dos coordenadores responsáveis pelo núcleo era muito apertada. Minha percepção foi que o NRER em Belo Horizonte contava com um número insuficiente de pessoas para realização de todos os trabalhos que eram demandados pelas escolas no que tange as relações raciais, por isso, não havia tempo para entrevista. Em algumas conversas por telefone, relataram que não era possível responder à nossa questão, uma vez que não havia sido realizada uma avaliação na Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte (RME/BH) para averiguação dos dados, mas que já estava sendo providenciada. Noutro momento, consegui realizar a entrevista, que foi muito útil para entender os engendramentos desenvolvidos pelo NRER, que vão além do compromisso com as escolas, mas que englobam a educação das relações étnico-raciais na formação de outros seguimentos funcionais do município, como a guarda municipal, os funcionários terceirizados da educação, os monitores da Escola Integrada.

Os monitores da educação integral, os oficinairos, tem o grupo que trabalha com os monitores da educação infantil, os monitores dos programas saúde na escola, estagiários da família escola... então são várias ações. Cada gerência já define o seu cronograma de formação pra esses grupos e o Núcleo entra dentro dessas agendas assegurando que anualmente essas equipes também passem por uma formação, que

cada seguimento passe por uma formação com recorte naquela discussão que é essencial. Por exemplo, nas semanas que vem, tem a demanda de fazer a formação com a guarda municipal. (Angela)⁶.

Diante da dificuldade de realizar a entrevista com um representante do NRER dentro do prazo estipulado para o desenvolvimento da pesquisa, busquei outros meios para conseguir ter acesso às escolas que viriam a ser o campo desta pesquisa. Primeiro, dei prioridade às localizadas nas regionais que, de acordo com o censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística –IBGE (2010), apresentassem maiores índices da população negra. Realizei várias ligações telefônicas e envio de e-mails para algumas escolas das regionais. Ao entrar em contato com as escolas, expunha a intenção de realização do campo para o trabalho acadêmico, informava sobre os possíveis sujeitos de pesquisa e sobre a problematização da temática das relações étnico raciais. Percebi as resistências, na maioria das vezes, o que foi aumentando minha preocupação com o tempo disponível para cumprimento do calendário proposto pelo Comitê de Ética em Pesquisa (COEP). Muitas vezes fui atendida pelas secretarias escolares que repassavam aos gestores e coordenadores. Esses, ao saberem do assunto, pediam para retornar depois. As várias tarefas realizadas pelos gestores e pela coordenação eram sempre citadas nos telefonemas como justificativa para o não atendimento. Retornava depois como combinado, porém, sem sucesso. A partir disso, procurei identificar próximo ao nosso convívio uma rede de pessoas que poderiam ajudar na busca das escolas, pois o tempo para execução da agenda estabelecida avançara.

Depois de quase três meses — outubro, novembro e parte de dezembro de 2015 — em que fiz ligações e mandei e-mails, o gestor de uma escola se interessou em marcar uma reunião para saber qual seria a nossa intenção. No dia marcado, fui à escola, fui bem recebida, o que facilitou a imersão no campo. Ele me apresentou aos professores e propôs a discussão da minha entrada naquele contexto como pesquisadora. Foi um momento bastante tenso. Confesso que, por mais que estivesse naquele espaço como pesquisadora, eu não tinha como não me lembrar de que também sou professora. Logo refleti sobre os processos de ensino aprendizagem aos quais também sou submetida. Naquele momento, ocupei outro lugar, o de pesquisadora, e não de educadora. Pensei muito no que iria expor no primeiro contato com os professores. No esforço de me distanciar da identidade de trabalhadora da educação, fui instigada a pensar que as identidades são cambiantes e não fixas. Sobre identidade não fixas,

⁶Nome fictício para assegurar a identidade do sujeito.

Tomaz Tadeu da Silva (2014) e Hall (2014) apresentam questionamentos sobre a produção de uma única identidade, pois depende das características atribuídas e dos lugares que ocupa. Os sujeitos adquirem atributos do contexto no qual estão inseridos. Fui instigada a refletir sobre as várias identidades que assumi naquele contexto. Esse momento de encontro com sujeitos que dividiram comigo a mesma identidade profissional me provocou deslocamentos desse e reflexões sobre esse lugar de sujeito, concomitantemente aos papéis de pesquisadora e trabalhadora da educação. Ao mesmo tempo em que vivia esse dilema de reflexões identitárias, percebia que os professores se apresentaram bem receptivos e simpáticos, mas também pude notar alguns olhares de desconfiança, tanto com relação à temática apresentada quanto ao desconforto observações externas.

O gestor me indicou professores que poderiam ser sujeitos da pesquisa. Dentre esses, uma bibliotecária, que, no decorrer da pesquisa, exerceu papel importante para realização do trabalho. Ela me ajudou a contatar a segunda escola-campo e também me indicou possíveis sujeitos, além de se dispor a contribuir na pesquisa. A mesma me indicou uma escola que, embora não possuísse projeto sobre as relações étnico-raciais, era da mesma regional, o que foi ao encontro da proposta inicial desta pesquisa. Marquei uma conversa com os gestores e a coordenação pedagógica, que prontamente me recebeu e me apresentou aos professores. Esses se mostraram receptivos e colaborativos para a realização da pesquisa. Nessa segunda escola, eu pude notar a presença de muitos professores negros, 60% dos docentes se autodeclararam pretos ou pardos conforme o questionário. Esse dado trouxe uma nova reflexão, além das identidades de trabalhadora da educação, pesquisadora, sou uma mulher negra. O fato de ser uma mulher negra e pesquisadora não passou despercebido, notei, nos olhares e nas conversas informais, uma inquietude que se manifestou em diversos momentos. Um desses momentos foi quando fizeram convites para participar das conversas que envolviam estudantes negros e para fazer parte dos cursos de formação interna que estavam sendo realizados sobre as temáticas das relações étnico-raciais. Realizados os contatos com as duas escolas, dei continuidade aos trabalhos de produção dos dados em campo. O subcapítulo seguinte traz a as formações do contexto escolar, sua caracterização a partir dos elementos da estrutura física e sujeitos discentes.

2.3 Formações do contexto escolar: caracterização a partir dos elementos estruturais e sujeitos discentes

As escolas que fizeram parte desta investigação localizam-se na região periférica, denominada Venda Nova, pertence à zona norte de BH. Essa região possui, de acordo com Índice, subíndices e Indicadores de Desenvolvimento Humano Municipal Regiões Administrativas de Belo Horizonte, Minas Gerais e Brasil – 2000 / 2010 (IDHM) 0,755, conforme dados da tabela 1 a seguir. Comparada às outras regionais, é a terceira regional com menor IDHM. As informações a respeito dos indicadores sociais descritos (TABELA 1) nos ajudam a compor a contextualização do espaço da investigação imerso na cidade.

Tabela 1: Características socioeconômicas – População de Venda Nova – Índice, subíndices e indicadores de Desenvolvimento Humano Municipal Regiões Administrativas de Belo Horizonte, Minas Gerais e Brasil – 2000/2010.

Índice/Subíndice/Indicador	tré	Venda Nova	
		2000	2010
IDHM	#	0,660	0,755
IDHM Educação	#	0,528	0,683
Subíndice de escolaridade - IDHM Educação	#	0,460	0,609
% de 18 anos ou mais com ensino fundamental completo	#	46,04	60,88
Subíndice de frequência escolar - IDHM Educação	#	0,566	0,723
% de 5 a 6 anos na escola	#	73,60	90,89
% de 11 a 13 anos nos anos finais do fundamental ou com fundamental completo	#	88,14	93,30
% de 15 a 17 anos com fundamental completo	#	48,73	64,56
% de 18 a 20 anos com médio completo	#	26,99	44,74
IDHM Renda	#	0,676	0,732
Renda per capita	#	R\$ 536,03	R\$ 759,31
IDHM Longevidade	#	0,806	0,860
Esperança de vida ao nascer	#	73,37	76,61

Fonte: PNUD; IPEA; FJP In: ATLAS... (2013).

A população negra de 18.336 pessoas corresponde a 73% da população total da região. A população negra é compreendida por pardos e pretos, como explica Laborne (2014) e Gomes (2005). Segundo Laborne, essa agregação influencia na valorização de uma parcela populacional na construção da identidade racial do país. Essa semelhança entre a população

preta e parda está posta pelos aspectos subjetivos e estruturais presentes na sociedade. A seguir, o quadro 1 mostra o contingente de pessoas conforme região administrativa e cor conforme autorreconhecimento.

Quadro 1: População por Raça/ Cor por Região Administrativa (Novo Limite) – Belo Horizonte, 2010.

Região Adm inistrativa*	POPULAÇÃO TOTAL					
	BRANCA	PRETA	PARDA	AMARELA	INDÍGENA	TOTAL
BARREIRO	106314	33883	138157	3480	345	282552
CENTRO-SUL	202904	15881	62229	2281	366	283776
LESTE	110469	28291	96898	2363	336	238539
NORDESTE	120788	31358	133781	3223	468	290353
NOROESTE	129725	26867	108766	2178	362	268038
NORTE	70605	26603	111347	3063	369	212055
OESTE	159153	26908	117776	2737	378	308549
PAMPULHA	117002	19130	86241	2309	368	226110
VENDA NOVA	91503	31664	137947	3593	472	265179
Total geral	1.108.463	240.585	993.142	25.227	3.464	2.375.151

Fonte: IBGE – Censo (2010).

Nota: *Informações por Região Administrativa conforme o novo limite vigente (2011), Lei nº 10.231/11.

No quadro 1, observamos que a população preta e parda, da regional escolhida, possui a segunda maior população negra de BH. Ao realizarmos o censo dos estudantes matriculados, a partir dos dados fornecidos pela secretaria da escola, verificamos que a população discente também é majoritariamente negra⁷. Essa constatação foi possível depois de averiguar todas as fichas dos estudantes do 3º ciclo (6º ao 9º ano) e do 2º ciclo, das duas escolas. Tanto a população da região quanto a população das escolas possuem, em sua maioria, indivíduos negros, o que pode implicar na reafirmação de uma demanda de trabalho de ensino- aprendizagem na escola, intercambiando com as relações raciais para valorização da identidade visando à autoestima dos estudantes.

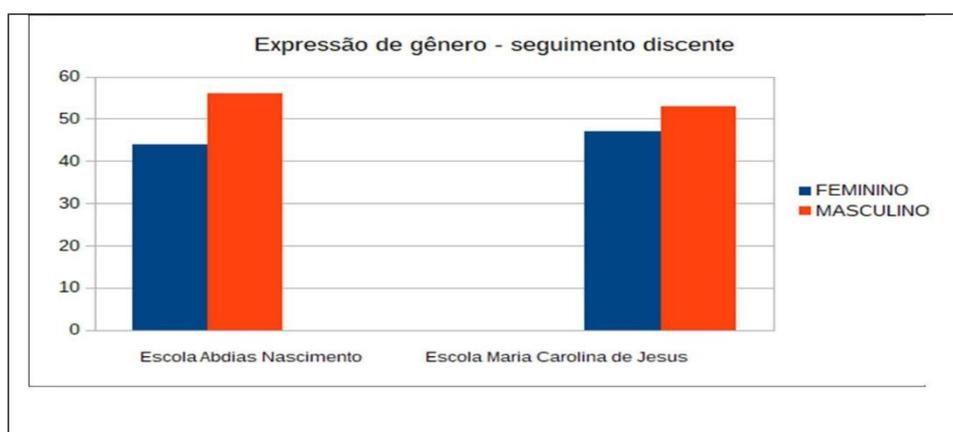
As duas escolas pesquisadas são instituições de ensino, não estão isoladas do contexto social nos quais estão imersas, para além do reflexo do perfil racial, os estudantes também apresentam, na composição de suas subjetividades, comportamentos e traços característicos da cultura da comunidade. Os estudantes refletem as influências da diversidade da comunidade externa. Constatamos, nas escolas observadas, que a formação da subjetividade discente não é exclusividade da escola, acontece também na relação com comunidade e suas variedades de organizações — a família, os locais de lazer, as igrejas, os grupos de danças, de

⁷Raça/cor negra refere-se à população parda e preta de acordo com o IBGE.

times de futebol, entre outros. Cada uma dessas organizações possui suas estratégias sociais, culturais e simbólicas, que estão presentes nas personalidades dos estudantes. Os discentes apresentaram uma complexidade, um conjunto de signos presente no corpo, no comportamento, nos estilos das roupas, nos gostos musicais, nas danças, nas brincadeiras. Observar os estudantes nesses espaços, ainda que não seja o foco nesta pesquisa, foi importante para compreendermos o contexto escolar no qual as relações étnico-raciais se desenvolvem e as inferências das representações apontadas pelos sujeitos entrevistados. A seguir, temos a caracterização da estrutura física das duas escolas pesquisadas, Escola Abdias Nascimento e Escola Carolina Maria de Jesus, a partir das informações dos entrevistados e o perfil dos sujeitos discentes de acordo com as fichas verificadas na secretária das escolas.

A Escola Abdias Nascimento possui dezesseis salas de aula, uma biblioteca, uma cantina, uma quadra coberta, e uma quadra descoberta, um laboratório de informática, três salas administrativas (da direção e secretárias, da coordenação e dos professores) e um amplo pátio. Para obtermos as informações sobre o total de alunos, sexo e raça/cor, verificamos as fichas dos estudantes, que se encontram arquivadas na secretaria da escola. A Escola Carolina Maria de Jesus possui catorze salas, uma biblioteca, uma cantina, uma quadra coberta, um laboratório de informática, três salas administrativas (da direção e secretárias, da coordenação e dos professores) e um amplo pátio. Para obter as informações referentes ao número de estudantes do 3º ciclo do turno da tarde, expressão de gênero e a raça/cor, verificamos as fichas que se encontram na secretaria da escola, porém as fichas estão com os dados incompletos referentes à raça/cor. Desse modo, fizemos duas questões objetivas para os estudantes do 6º ao 9º anos do segundo turno (APÊNDICE E). Essas questões tinham como objetivo apresentar dados referentes à cor e a expressão de gênero dos estudantes. Verificamos que conforme alguns fatores, por exemplo, a baixa frequência no período, essa ação não alcançou o total de alunos matriculados nesse turno.

Gráfico 2: Expressão de gênero em porcentagem – seguimento discente

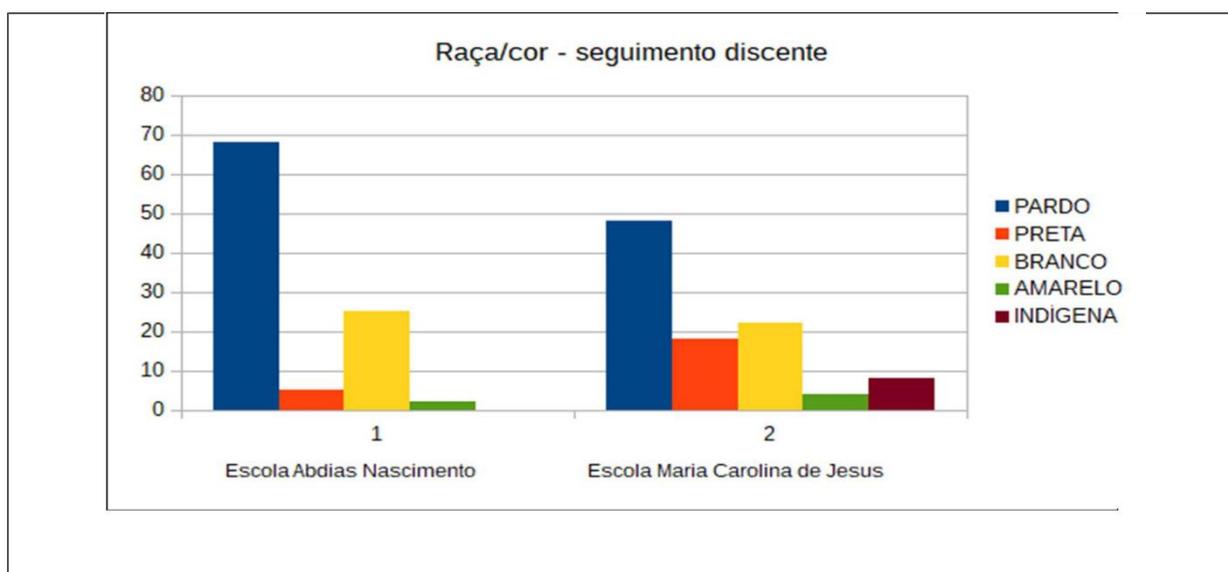


Fonte: Dados da pesquisa.

No ano de 2016, no turno vespertino, a Escola Abdias Nascimento possuía o total de 439 alunos, do 2º e 3º ciclos do Ensino Fundamental, que englobam as faixas etárias de 11 a 15 anos. São 192 com expressão de gênero feminino e 247 com expressão de gênero masculino, conforme visualizado no gráfico 2.

A Escola Maria Carolina de Jesus, no mesmo turno e ano, possuía o total de 279 alunos, do 2º e 3º ciclos do Ensino Fundamental, que englobam as faixas etárias de 11 a 15 anos. São 130 estudantes com expressão de gênero feminino e 149 com expressão de gênero masculino, conforme o gráfico 2. Assim como observado na Escola Abdias Nascimento, os estudantes são, em sua maioria de expressão de gênero masculino e negro, conforme ilustram os gráficos 2 e 3.

Gráfico 3: Raça/cor



Fonte: Dados da pesquisa.

De acordo com os dados obtidos, a escola Abdias Nascimento possui 20 estudantes da cor preta, 258 pardos, 94 brancos e 7 da cor amarela e 1 indígena. Os estudantes são, em sua maioria, negros, como registrado pelos dados e visualizado no gráfico 3.

Dos estudantes da Escola Maria Carolina de Jesus, que responderam à questão sobre a raça/cor, mais da metade é negra. Cerca de 70% se declaram pardos e pretos. Cerca de 20% dos que responderam à questão, autodeclaram-se brancos. Indígenas e amarelos foram 12% do total dos alunos que tiveram acesso ao questionário (APÊNDICE E).

Apresentamos os dados referentes à disposição física da escola e características relacionadas a expressão de gênero e à cor/raça dos estudantes pois essas características nos ajudam a compreender o contexto escolar pesquisado. Apresentaremos, em seguida, os procedimentos metodológicos necessários para obtermos os dados analisados.

2.4 Procedimentos metodológicos: escuta livre, questionário, entrevista semiestruturada e grupo focal.

Para além de observações em campo, constituído de registros escritos e conversas livres, este trabalho se compõe de três procedimentos metodológicos sistemáticos, que serão explicados nos próximos subcapítulos: questionários (APÊNDICES C; D; F), entrevista semiestruturada

(APÊNDICE E) e grupo focal (APÊNDICE G). Os instrumentos metodológicos — questionários e entrevista semiestruturada — são complementares, pois nos ajudaram a reconstituir o perfil e o contexto discursivo dos sujeitos pesquisados. O grupo focal trouxe elementos a respeito do discurso sobre as relações raciais.

Os questionários nos possibilitaram obter informações a respeito da formação dos sujeitos e sua trajetória no trabalho docente e a relação dessa formação e a educação das relações étnico-raciais. As entrevistas semiestruturadas nos forneceram dados para pensarmos quais os principais elementos de uma rotina escolar estão presentes no discurso dos sujeitos e, a partir desse contexto discursivo, analisarmos as aproximações e distanciamentos com o discurso relativo à educação das relações étnico-raciais. O grupo focal nos possibilitou perceber quais os reflexos dos discursos sobre as relações raciais no Brasil estão presentes na fala desses sujeitos.

2.4.1 Questionário

Após entregar o “Termo de consentimento livre e esclarecido individual – TCLE” (APÊNDICE A) e “Termo de consentimento livre e esclarecido para a escola da rede municipal de belo horizonte – TCLE” (APÊNDICE B), iniciei as observações nas duas escolas, apliquei um questionário aos coordenadores e gestores (APÊNDICE C) e aos professores (APÊNDICE D), com o intuito de compreender o perfil dos sujeitos e a relação da sua formação com educação das relações étnico-raciais. Elaborei os questionários a partir do o Parecer CNE/CP nº 003/2004 e das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Étnico- raciais e História da África. Esse instrumento metodológico nos trouxe elementos que nos possibilitaram refletir sobre a formação dos professores e educação das relações raciais, sobre as instituições de ensino superior e a contribuição para uma educação para diversidade. O questionário aos professores foi composto por três eixos, os quais se relacionam entre si e buscam evidenciar numericamente a formação dos professores e a educação das relações étnico-raciais:

1. O primeiro eixo denominado caracterização do sujeito docente, aponta o perfil racial, e a experiência na área da educação, além de apresentar possibilidades de associação

do sujeito com a comunidade local. Também tem a intenção de averiguar a participação do sujeito em coletivos sociais organizados, com o propósito de serem elementos para análise do discurso;

2. O segundo eixo pode indicar a relação entre a formação do corpo docente, dos gestores e dos coordenadores e a educação para relações étnico-raciais; Averiguar, de acordo com a indicação do Parecer CNE/CP nº 003/2004 e as diretrizes curriculares para educação das relações étnico-raciais, quais as implicações das esferas públicas, como foi à participação das universidades públicas na formação inicial dos cursos de licenciaturas e pedagogia, formação continuada e a intervenção do Município através da SMED/PBH. Esse eixo tem como temática verificar a abordagem ou não sobre a educação das relações étnico-raciais no currículo de formação inicial e continuada dos licenciados.
3. O terceiro eixo tem o objetivo de verificar quais as práticas sobre a educação das relações étnico-raciais são produzidas na escola. O eixo busca evidenciar a “Interface da dinâmica escolar e a educação das relações étnico-raciais” e apontar quais os projetos pedagógicos são desenvolvidos na escola. Os projetos, entre várias funções, extrapolam o contexto da sala de aula. Os dados serão utilizados para análise da produção de práticas pedagógicas no contexto escolar.

2.4.2 Observações e Escuta Livre

O trabalho de escuta livre e entrevistas informais foram importantes para a configuração dos elementos que constituíram o contexto de abordagem deste trabalho. A escuta livre, o caderno de registro e as observações por vezes aleatórias, entretanto, em alguns espaços escolhidos, como a sala dos professores, da coordenação e direção, foram importantes para imersão no campo e constituição do roteiro das entrevistas semiestruturadas (APÊNDICE E). O contexto discursivo dos professores, coordenadores e diretores se construiu a partir das falas, contos, narrativas nos espaços observados. A partir desse prévio contexto discursivo interpretativo a respeito das observações e escutas, percebemos que os professores se debruçaram sobre vários

assuntos relacionados ao trabalho e às relações entre sujeitos.

Durante as observações e a escuta livre nos espaços já previamente escolhidos, manter o silêncio não foi uma tarefa fácil, sem contradições. A ação espontânea nos momentos de pleno compartilhamento, semelhança e identificação, por vezes, foram interrompidas pelas reflexões do propósito da pesquisa. A neutralidade e até mesmo o distanciamento foram exercícios complexos e parciais, pois a empatia e a simpatia eram sentimentos inevitáveis.

Sentir-se sujeito ativo do emaranhado de narrativas não estava distante do “mundo da pesquisadora”. Fazer o estranhamento, num contexto familiar foi um quase despir da minha identidade de trabalhadora com educação. Oliveira (2013), em um estudo que aponta os principais estudos etnográficos envolvendo a educação, destaca a importância do estranhamento no exercício da observação. “O estranhamento é uma premissa básica de construção do saber, em especial nas ciências humanas, quando compreendemos que há algo a ser desvendado...” (OLIVEIRA, 2013, p.71). Muitas vezes me silencieei em momentos que eram possibilidades de interação, de proposição, de reflexões conjuntas. Sentimentos de negligências diante de algumas questões foram presentes nas minhas observações. Novamente vivenciei os sentidos que se caracterizaram em conflitos, entre a identidade de pesquisadora e educadora. Se por um lado, o objetivo era atender a um dos requisitos do exercício de uma observadora em campo, para realizar o trabalho de pesquisa; por outro, era perder uma oportunidade de fazer docente, um compartilhamento de opiniões.

A escuta livre e as observações aconteceram durante o tempo em campo. No início, tornaram-se mais frequentes depois, as conversas já formalizadas foram sendo limitadas através das entrevistas semiestruturadas. Essas escutas foram anotadas no caderno de registro. A sala dos professores foi o espaço mais observado, durante os intervalos de aula e após as aulas. Nela as interações entre os presentes eram variadas. Os assuntos eram diversos. Desde a vida pessoal, familiar ao contexto profissional.

O meu interesse, contudo, era constituir um arcabouço que nos fornecessem elementos contextuais relacionado à escola e ao universo educacional no que tange também a educação para relações étnico-raciais. Classifiquei os assuntos mais frequentes de acordo com o caderno

de campo, através de interpretações teóricas prévias. Os mais frequentes variavam entre a valorização trabalho docente, produção de projetos pedagógicos, planejamentos diários de aula e comportamento dos estudantes. Em todos eles, busquei verificar quais as relações eram possíveis com o discurso das relações raciais.

No espaço da coordenação, as observações não foram frequentes, dado o tamanho do espaço e a quantidade de estudantes que a frequentavam. Os coordenadores ficavam nas salas com muita frequência constantemente abarrotados de funções. O espaço físico da coordenação era onde aconteciam as conversas individuais com os pais. Era local onde os estudantes esperavam para serem atendidos por quaisquer problemas, de saúde, indisciplina, etc. Os estudantes, nesse espaço, eram em sua grande maioria negros, por heteroclassificação⁸, como avaliado pelo censo realizado. No espaço da direção, aconteciam as reuniões, em que participavam todos os seguimentos da escola. Quando os problemas disciplinares relativos aos estudantes e professores ultrapassavam a competência da coordenação, esses eram direcionados para essa sala. Depois de um período de escuta livre e observações, iniciei a construção de um roteiro para que pudesse me aprofundar nas questões mais debatidas, compartilhadas, socializadas nas interações na sala dos professores, na coordenação, buscando observar quais as interfaces com as relações étnico-raciais.

2.4.3 Entrevista semiestruturada

Assim como o questionário e as observações, as entrevistas formais completaram a primeira parte da pesquisa, tratava-se de permear o contexto escolar e descrever os sujeitos interessados, nas interfaces com as relações étnico-raciais. A entrevista, para além de ser um procedimento metodológico, é um ato de comunicação, negociação. É uma atividade prática e reflexiva na qual existe uma relação de troca entre pesquisador e pesquisado. Conforme Bourdieu (2008), para que uma entrevista se aproxime da sua efetividade, o pesquisador deve buscar ao máximo conhecer os possíveis efeitos que um procedimento metodológico de entrevista pode ocasionar. Assim, o pesquisador deve praticar a *refletividade reflexa*, que, de

⁸Heteroclassificação – Laborne (2014, p. 77) utiliza a expressão para classificação racial atribuída por terceiro ao indivíduo. “Pensando nessa complexidade do sistema de classificação racial brasileiro, ao considerarmos a identidade racial como uma construção relacional devemos levar em consideração que as escolhas que envolvem esse processo transitam dentro de certo limite”. Isso significa que, por mais amplo, ambíguo e abrangente que possa ser esse sistema, cada indivíduo guarda em si, baseado em suas características físicas, um campo de possibilidades de autoclassificação e de heteroclassificação.

acordo com o autor, é a prática metódica de reflexão constante, antes, depois e durante o processo de entrevistas. Com isso, buscam tentar minimizar os efeitos negativos de “linguagem inacessível”, da “violência simbólica” e da “imposição”, esses efeitos seriam as possíveis diferenças que possam vir a gerar constrangimento, invasão à privacidade, falta de atenção do pesquisador. Bourdieu (2008) compartilha no seu livro *A miséria do mundo*, sugestões de estratégias para inibir os efeitos que consideram o pesquisado como mero produtor de dados. Entre esses, propõe a diminuição da distância entre pesquisado e pesquisador, recomendando no ato da entrevista, uma negociação ativa, através de uma escuta atenta, metódica, menos dirigida e abstrata. O pesquisador também pode fazer o exercício mental de alteridade e se imaginar no lugar do pesquisado. Essas estratégias indicam alguns sinais para realização de uma entrevista efetiva e reflexiva. Nesse sentido, o autor considera que uma boa pesquisa deveria conter entrevistas obtidas de um sujeito pesquisado, através disso, então, possa expressar a percepção sobre si relacionando-a com a percepção do mundo. Deve ter suas respostas livres de possíveis induções, como sinais corporais, inquietação do pesquisador, ou impaciência.

O roteiro de entrevista (APÊNDICE E) proposto nesta pesquisa foi elaborado a partir das reflexões acerca do conhecimento teórico, verificação de outros roteiros de trabalhos na área, e de um exercício anterior, de escutas livres e conversas informais. Esse exercício tinha a intenção de captar os discursos transversais à interatividade comunicativa dos sujeitos na sala dos professores, na biblioteca e nas salas da coordenação — todos perpassados pelas possibilidades do discurso das relações raciais.

O roteiro das entrevistas semiestruturadas não buscou uma resposta direta e pontual dos sujeitos. Foi criado com o objetivo de provocar uma narrativa, na qual fosse possível reconstruir, a partir da trama apresentada, as representações sociais que compunham o discurso. Visto que tinha como objetivo elaborar, a partir dos elementos e dados das entrevistas, um contexto discursivo dos sujeitos no ambiente escolar observado. O objetivo das entrevistas, então, era reconstruir o contexto discursivo e aprofundar as representações sociais, indicadas nas conversas livres entre os professores, também compreender quais as interfaces entre a rotina da escola e as relações étnico-raciais.

Os professores, gestores e coordenadores entrevistados foram abordados e instigados a

refletirem sobre os limites e as possibilidades da educação na sociedade, as relações na escola e a diversidade, dentre elas, a étnico-racial. Os sujeitos apresentaram, nas entrevistas, a recorrência de representações sobre atores e instituições, que me possibilitaram reconstituir um contexto discursivo. Discursos sobre o papel social desenvolvido por um docente; Valorização desse papel na sociedade; Relação professor/aluno; Práticas docentes no processo ensino-aprendizagem e várias nuances no que se refere à diversidade e a educação das relações étnico-raciais. Neste trabalho de pesquisa, recortamos as nuances do discurso relativo às relações étnico-raciais, porém acreditamos que fazer esse exercício foi importante para compreensão de outros discursos que permeiam a realidade docente e intercambiam com as relações raciais.

A Escola Abdias Nascimento possui dezenove professores do 3º ciclo, no turno II turno, que atuam diretamente dentro da sala de aula. São quatro coordenadores, desses, uma atua diretamente com 3º ciclo, são três pedagógicos e um disciplinar (ou de turno), e dois gestores. Entrevistei seis professores regentes das disciplinas de Língua Portuguesa e Literatura, Matemática, Ciências, Artes e Inglês e Educação física, um coordenador pedagógico e um gestor. As entrevistas foram realizadas, em sua maioria, na biblioteca e nos locais e horários menos frequentados pela comunidade escolar. A Escola Maria Carolina de Jesus possui dezessete professores trabalhando com os estudantes do 3º ciclo, no 2º turno, duas gestoras e duas coordenadoras pedagógicas. Desses, entrevistei sete professores, uma coordenadora pedagógica e uma gestora. Os professores eram das disciplinas de Língua Portuguesa, História, Geografia, Ciências, Matemática, Educação Física e Artes. As entrevistas foram todas realizadas na biblioteca. O critério de escolha dos sujeitos para as entrevistas semiestruturadas foi que os docentes ministrassem disciplinas diferentes e tivessem disponibilidade para participar da pesquisa.

O papel dos professores, função docente, foi um discurso recorrente nas narrativas dos entrevistados. Pauta-se pela relação das expectativas das famílias, dos estudantes, e investimento do Estado. No que se refere à relação professor/aluno, constitui-se nas práticas da sala de aula. O processo ensino-aprendizagem acontece no decorrer das articulações entre as negociações dos sujeitos que se relacionam constantemente. As negociações são os jogos de diferentes interesses entre os diferentes sujeitos. O professor tem a função social de ensinar e o estudante, a função social de aprender. As representações dos estudantes apresentam

concepções de valores éticos envolvendo comportamento e disciplina e pelo processo ensino-aprendizagem na sala de aula. As relações professor/aluno foram divididas em dois tipos de representações: distanciamento ou envolvimento. Tanto uma quanto a outra contêm fragmentos que se sobrepõem. As relações de representações de distanciamentos têm, como horizonte, perspectivas futuras, sucesso profissional, mercado de trabalho, desenvolvimento de habilidades interpretativas, capacidade de entender conceitos desenvolvidos nos conteúdos. Focalizam as dificuldades no processo ensino aprendizagem e atribuíram aos estudantes, características que envolvem o comportamento, a indisciplina e os problemas pessoais. Nas representações das relações professor/aluno que evocam envolvimento, existe uma cumplicidade e até mesmo compreensão dos conflitos apresentados. O processo de escuta sobre os contextos internos e externos à escola é constante. Há um exercício de valorização das transformações individuais e coletivas, compartilhamento de reflexões e diálogo. O aluno é um sujeito relacional, está em constante conflito e tensão, é resistente às relações de poder e a convivências verticalizadas. São problematizadores do contexto na qual estão imersos. O processo ensino-aprendizagem é um processo que envolve o conteúdo, mas os sujeitos com suas subjetividades. Não é neutro e frutifica no confronto, nos conflitos, nas tensões. As relações são verticais, mas problematizadas. Esse breve comentário sobre os elementos que se apresentam nas narrativas dos professores, performando um contexto discursivo, nos indicaram as ressonâncias dos discursos relativos às relações étnico-raciais estão imersos, transversados e imbricados a outros discursos do contexto educacional.

2.4.4 Grupo focal

O Grupo focal, estratégia que compõem um conjunto de outras técnicas metodológicas para coleta de dados de abordagem qualitativa de pesquisa, foi importante porque possibilitou a realização do objetivo geral proposto e dos seus desdobramentos específicos a respeito do discurso que refletem as relações raciais. Sobre a integração da técnica com o projeto, Gatti (2005 p.8) explica que “a utilização do grupo, como meio de pesquisa tem de estar integrado com o corpo geral da pesquisa e os seus objetivos...”. O grupo focal consiste em facilitar, de acordo com sua dinâmica de acontecimentos, a compreensão “das ideias, sentimentos, representações, valores e preconceitos” (p.8), além de permitir a também a compreensão e percepção dos fatores que atuam influenciando e fundamentando “as opções, os porquês” e as posições dos mesmos (GATTI, 2005).

A escolha dessa técnica demanda do pesquisador, experiência com o tema abordado, pois as discussões coletadas constituirão elementos para análise. As discussões propostas no grupo focal advêm das experiências pessoais, mas, em grande medida, das atividades compartilhadas. No caso desta pesquisa, os sujeitos compartilham as atividades no âmbito das relações raciais no processo de ensino aprendizagem no contexto escolar. O grupo focal, nesse caso, auxilia o pesquisador a ter uma percepção melhor dos significados, das opiniões e dos pensamentos dos sujeitos expressas nas interações. Ajuda também na compreensão das divergências e contradições apresentadas pelo grupo. Essa técnica facilita não apenas transmitir sua opinião, seus conceitos, seus pensamentos, suas atitudes, suas crenças, suas experiências e suas reações, mas também, como e por que essa forma de expressão.

O grupo focal permite fazer emergir uma multiplicidade de pontos de vistas e processos emocionais, pelo próprio contexto de interação criado permitindo a captação de significados que, com outros meios, poderiam ser difíceis de ser manifestos. (GATTI, 2005, p. 9).

A análise crítica do discurso presente no referencial de Van Dijk (2008) busca entender através do discurso e seus elementos, perceptivos pelos modelos mentais, das representações sociais, os processos cognitivos que sugerem formações de ideologias, nas quais os sujeitos sociais expressam através dos enunciados. O grupo focal, nesse sentido, permite “a captação de processos e conteúdos cognitivos, emocionais, ideológicos, representações”. De acordo com Gatti (2005, p. 11),

...os grupos focais permitem compreender processos de construção da realidade por determinados grupos sociais, compreender práticas cotidianas, ações e reações a fatos e eventos, comportamentos e atitudes, constituindo-se uma técnica importante para o conhecimento das representações, percepções, crenças, hábitos, valores, restrições, preconceitos, linguagens e simbologias prevalentes no trato de uma dada questão por pessoas que partilham alguns traços em comum, relevantes para o estudo do problema visado.

Para iniciar o processo de coleta de dados a partir do grupo focal, pretendi utilizar associações livres que consistem em evidencia às representações mentais e que poderiam auxiliar no debate e na contextualização da discussão proposta. Para fomentar o discurso sobre as relações raciais no Brasil, trouxe dois debates, perpassados pela questão racial, e que foram expostos e retratados enfaticamente (APÊNDICE G). Os sujeitos que participaram do grupo focal acerca das relações raciais no Brasil foram interpelados sobre o debate sobre as reservas

de vagas nas universidades públicas, as cotas, a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012 no Brasil e o projeto de Lei em vigor a respeito da redução da maioria Penal, Proposta de Emenda à Constituição – PEC 171/93. Os dois debates apresentados são permeados por questões raciais, pelos discursos midiáticos, legislativo, acadêmico e dos movimentos sociais. Não é intenção desta pesquisa aprofundar o conhecimento sobre as duas temáticas, mas de pontuar os debates e discursos gerados. O debate acerca das reservas de vagas nas universidades públicas, cotas sociais/raciais fomentou grandes debates acadêmicos e nas arenas de poder, como apontou a pesquisa realizada por Jesus(2011), na qual demonstrou dois discursos possíveis gerados a respeito das relações raciais, contemplando dois projetos de nação Brasileira. Os dois discursos fomentados por acadêmicos da área e pelos legisladores vigentes, reconhecem as desigualdades, porém enquanto um, dos discursos aponta para uma realidade pautada no mito da democracia racial e atrelando as desigualdades a questão econômica; o outro discurso busca, através das Ações Afirmativas, ampliar as oportunidades de sujeitos historicamente excluídos.

Estabelecemos dois grupos focais: 1) Grupo focal realizado na Escola Abdias Nascimento, foi composto por oito professores, sete do sexo feminino e um masculino, três autodeclarados negros, quatro brancos e uma pessoa não se declarou; 2) Na Escola Carolina Maria de Jesus, o grupo focal foi composto por nove pessoas, desses, cinco homens e quatro mulheres. Sete se autodeclararam negras, dentre elas, cinco pardas e duas brancas. A seguir o próximo subcapítulo traz a caracterização dos sujeitos desta pesquisa

2.5 Caracterizações dos sujeitos: perfil de formação para uma educação das relações étnico-raciais

Neste, apresentaremos o perfil dos sujeitos que produziram as narrativas e tiveram seus discursos sobre as relações raciais no Brasil analisados no contexto da educação. O perfil foi reconstituído a partir de uma reflexão das características identitárias, na perspectiva da formação das relações étnico-raciais, identificadas a partir dos dados do questionário respondido (APÊNDICES C; D). Os dados produzidos pelo questionário podem nos apontar que a formação dos professores, inicial, graduação no curso de pedagogia ou licenciaturas ou continuada, através das pós-graduações ou formação oferecida em exercício pela SMED/PBH, pode estar associada às dinâmicas das práticas pedagógicas no desenvolvimento

da educação para relações étnico-raciais.

Sobre as práticas pedagógicas no universo educacional, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2014) indicam que a relação com a formação dos professores é um dos principais pilares para os credibilizar a estarem aptos a desenvolver as práticas no processo ensino aprendizagem. Conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais:

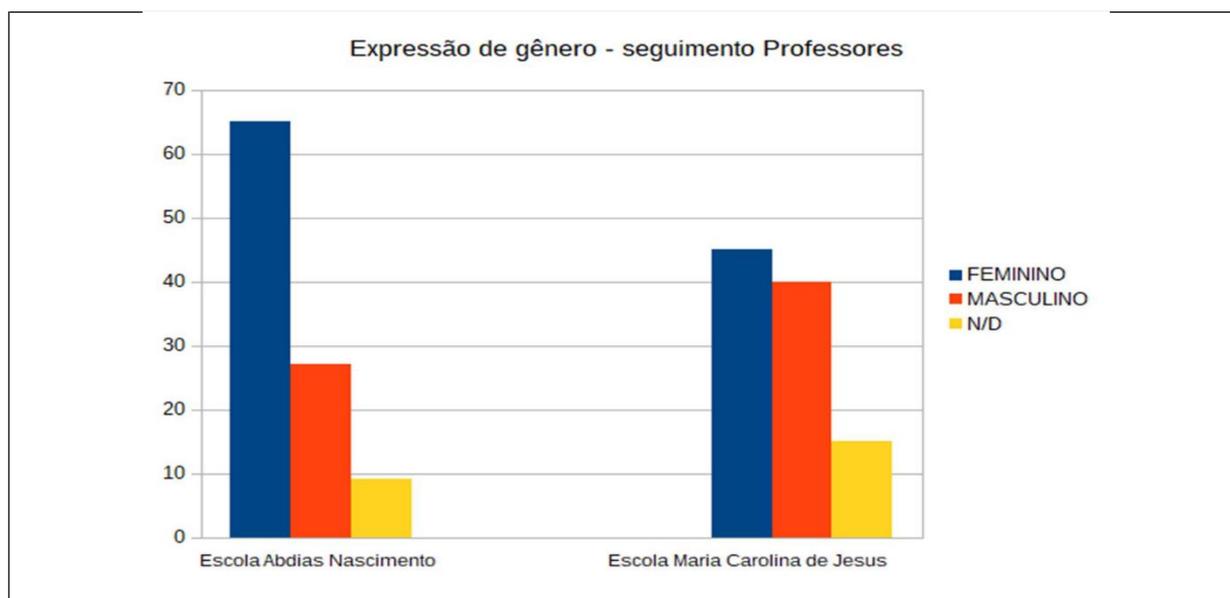
Tais pedagogias precisam estar atentas para que todos, negros e não negros, além de ter acesso a conhecimentos básicos tidos como fundamentais para a vida integrada à sociedade, exercício profissional competente, recebam formação que os capacite para forjar novas relações étnico-raciais. Para tanto, há necessidade, como já vimos, de professores qualificados para o ensino das diferentes áreas de conhecimentos e, além disso, sensíveis e capazes de direcionar positivamente as relações entre pessoas de diferentes pertencimentos étnico-racial, no sentido do respeito e da correção de posturas, atitudes, palavras preconceituosas. (BRASIL, 2014, p.17).

A formação de professores para educação das relações étnico-raciais se constitui com objetivos para práxis da diversidade na escola, trabalha a valorização da identidade e das diferenças, que refletem uma perspectiva interseccionada do sujeito, na qual, raça, gênero, sexualidade e classe social são inseridas e abordadas. Os objetivos atentam para reflexões acerca das possibilidades de reinventar, recriar práticas capazes de interagir com todas as diferenças, no processo ensino aprendizagem dentro e fora da sala de aula, nas relações do processo educacional. A inclusão da educação para diversidade no currículo docente na formação é importante, à medida que pode permitir uma reflexividade no posicionamento do profissional em educação diante de contradições e adversidades com relação ao ensino e a ética. Inlui diretamente nas possibilidades e nos limites no desenvolvimento do processo de formação discente na relação professor(a)/aluno(a).

Na Escola Abdias Nascimento, 22 sujeitos responderam ao questionário (APÊNDICES C;D). Desses, 17 eram professores regentes, 2 exerciam a função de gestores e 3 de coordenadores. Já na Escola Carolina Maria de Jesus, 20 sujeitos responderam ao questionário, 17 professores regentes, 2 exerciam a função de gestores e 1 de coordenador. A seguir apresentaremos os gráficos 4 a 8, que trazem o perfil referente a expressão de gênero, raça/cor, anos de experiência na docência, participação em coletivos sociais e localização residencial. Traremos também os gráficos 9 a 14 que nos mostram o perfil dos sujeitos, segmento professor, das

escolas pesquisadas associadas à formação sobre a educação das relações étnico-raciais através da formação inicial (graduação em pedagogia ou licenciaturas) ou formação continuada (pós-graduação ou formação em exercício oferecida pela SMED/PBH). Com isso, tentaremos demonstrar os dados que indicam o perfil dos profissionais da educação das escolas observadas.

Gráfico 4: Expressão de gênero em porcentagem – Segmento Professor



Fonte: Dados da pesquisa.

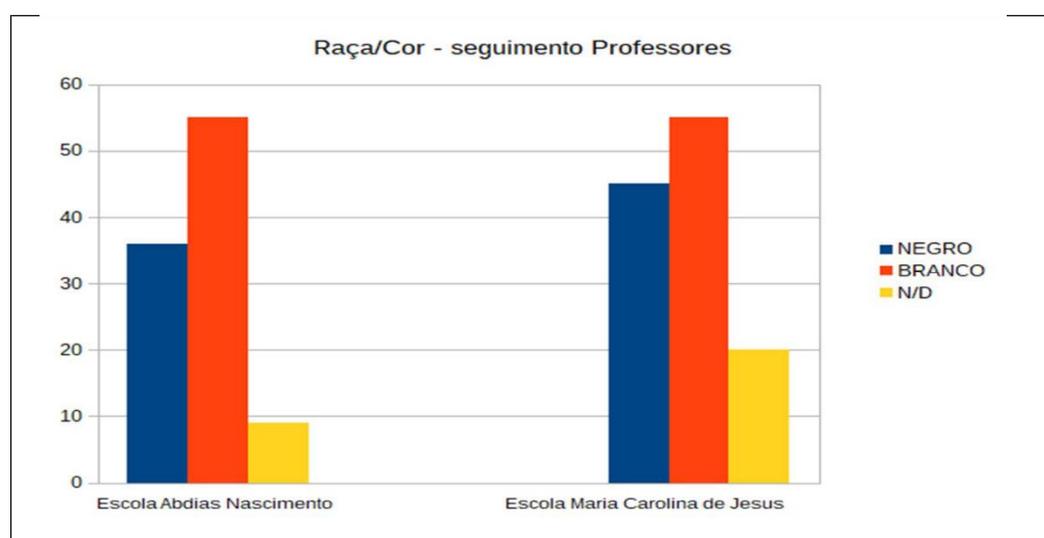
A maioria dos docentes que atuam na Escola Abdias Nascimento, possui a expressão de gênero feminino, como podemos visualizar no gráfico 4 ilustrado. Dos 22 sujeitos, 64% declaram ser da expressão de gênero feminino, 27% da expressão de gênero masculino e 9% não responderam a questão proposta.

Na Escola Carolina Maria de Jesus, dos 20 docentes, 45% se declaram expressão de gênero feminino, 40% expressão de gênero masculino e 15% não responderam a questão, conforme o gráfico 4.

Esses profissionais das duas escolas propostas atuam no II turno, no 3º ciclo do Ensino Fundamental. A maioria dos sujeitos que responderam ao questionário expressam gênero feminino, o que pode ser interpretado uma maior tendência do gênero, na profissão docente na educação básica, no ensino fundamental.

Como podemos visualizar, no gráfico 5 a seguir, a Escola Abdias Nascimento possui mais professores autodeclarados brancos. Mais de 50% de acordo com os dados, seguida de pardos. De acordo com o questionário respondido, a escola possui 55% declarados brancos e 36% negros. Dos 22 profissionais que responderam ao questionário, 9% não declararam a raça/cor. Não possui autodeclarados indígenas ou amarelos. Observamos que os professores não responderam pardos ou pretos, mas negros. Por isso apresentamos no gráfico 5, na legenda, os descritores Negro, Branco e N/D (nada a declarar).

Gráfico 5: Raça/cor – Segmento Professor



Fonte: Dados da pesquisa.

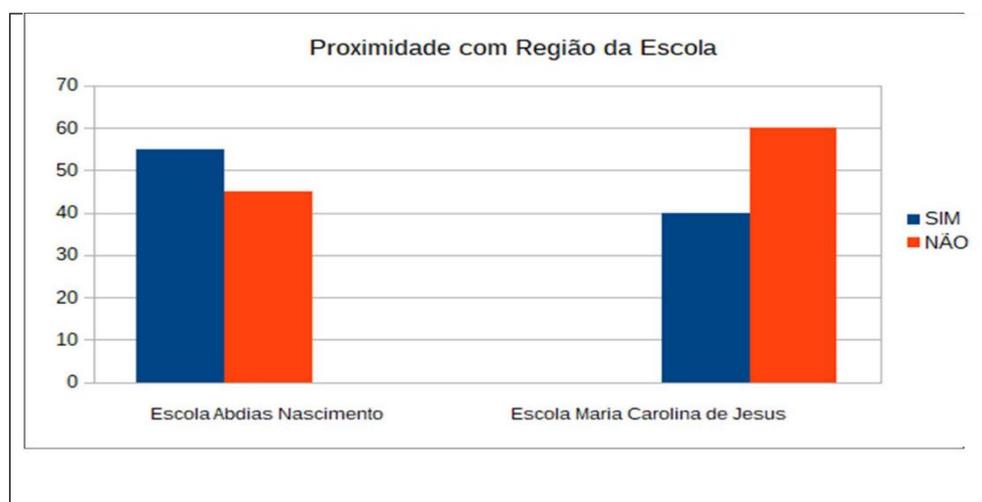
Já a Escola Carolina Maria de Jesus possui mais docentes autodeclarados pardos, seguidos de brancos e pretos, como podemos visualizar no gráfico 5. São 35% autodeclarados brancos, 45% negros. Não tivemos professores autodeclarados indígenas e amarelos. Agrupamos na categoria Negra, parda e preta. A escola apresenta um número de docentes negros expressivos, comparando a Escola Abdias Nascimento.

O maior número de pessoas negras na escola Maria Carolina de Jesus pode ser um dos fatores que influenciaram na produção do discurso sobre as relações raciais nessa escola. Os professores apresentaram denúncias sobre racismo na sociedade, especificando mecanismo de reprodução. Como também apresentaram discursos com possibilidades de mudanças. Esse dado se fez presente no grupo focal e nas entrevistas.

Como observado, um número expressivo de professores não declarou a raça/cor, o que pode representar uma dúvida comum diante do cenário da mestiçagem do Brasil. Tivemos, nas duas escolas, 6 docentes que não declaram a raça/cor, o que representa quase 20% dos sujeitos pesquisados.

Como podemos visualizar, no gráfico 6 a seguir, uma parcela considerável dos sujeitos da Escola Abdias Nascimento mora na mesma região da escola, ainda que o número seja menor que o de professores que moram fora da região. Conforme os dados, 45% dos professores residem nas proximidades, 55% dos professores moram em outras regiões.

Gráfico 6: Proximidade com Região da escola– Segmento Professor



Fonte: Dados da pesquisa.

Dos 20 docentes que atuam na Escola Carolina Maria de Jesus, 40% moram na região da escola. 60% residem em regiões diferentes da escola, conforme gráfico 6.

Os dados do gráfico 6 nos apontam um número relevante de professores que residem em entorno da escola. O que pode estar associado a um maior conhecimento sobre a comunidade. Podemos associar o contato maior dos professores com a comunidade, com uma percepção ampla do território presente nas narrativas produzidas.

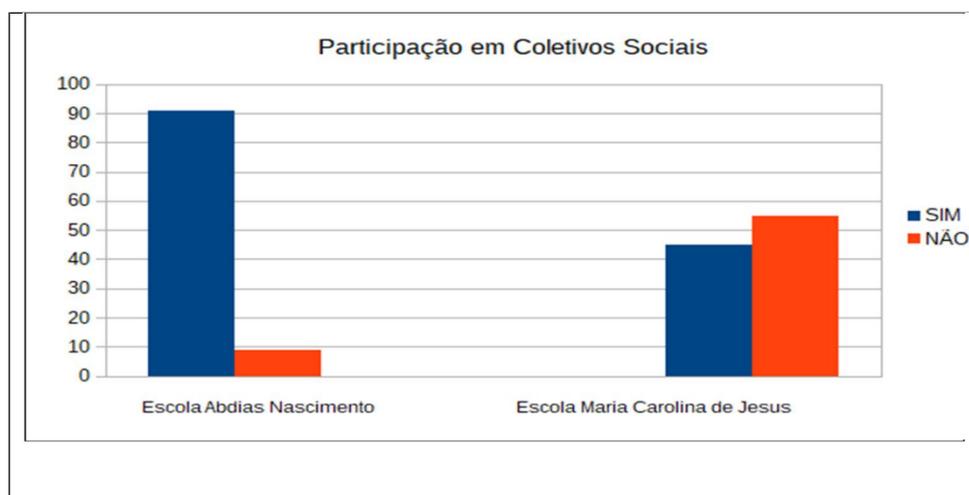
Por exemplo, a gente está inserida no bairro, num contexto geográfico assim que não tem opção de lazer, não tem uma praça pública com equipamentos que o jovem vá lá e utilize aquele espaço como seu. Praticamente o braço do Estado dentro da comunidade é a escola, quando tem festa na escola, qualquer atividade na escola, a escola vira um shopping, a comunidade vem

toda em peso para participar porque não tem outra coisa... (Solano 2)⁹.

O trecho acima apresenta uma descrição territorial da comunidade e a importância da escola, não apenas como instituição educacional, mas como espaço de lazer e de interações sociais de entretenimento. Existe um processo de identificação e incorporação da escola e a comunidade com troca de vivências culturais.

Outra possibilidade de formação, que influencia as concepções dos sujeitos e até mesmo pode influenciar na atuação e nas práticas pedagógicas, é a participação nos movimentos sociais, ou coletivos, conforme gráfico 7 a seguir.

Gráfico 7: Participação em coletivos sociais – Segmento Professor



Fonte: Dados da pesquisa.

Conforme gráfico 7, dos 22 sujeitos da Escola Abdias Nascimento que responderam ao questionário, apenas 9% dos docentes declaram participação em algum movimento e 91% responderam negativamente com relação à participação. Entretanto, averiguamos uma grande adesão a ações do sindicato. E um dos sujeitos pesquisados possui ativismo referente a questão étnico-racial nas redes sociais. Todos os sujeitos dessa escola aderiram às paralisações e participaram das assembleias promovidas pelo sindicato durante o período de observação.

Com relação à Escola Carolina Maria de Jesus, conforme gráfico 7, dos 20 sujeitos que responderam ao questionário, 45% declararam participar de algum coletivo ou movimento

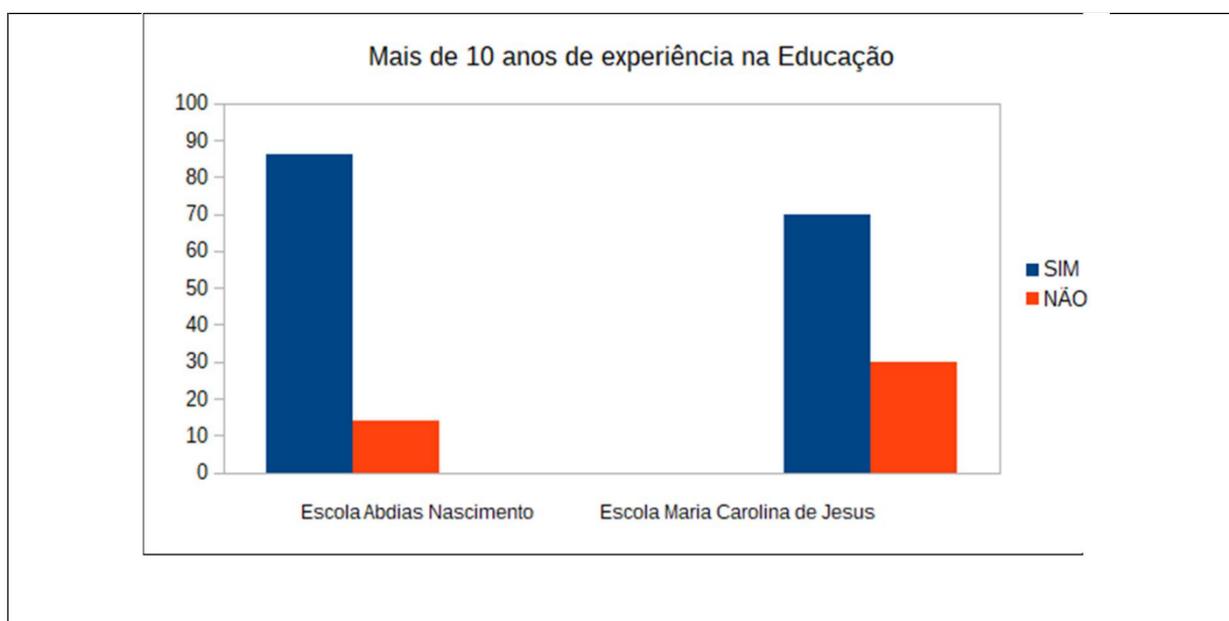
⁹Nome fictício para assegurar a identidade do sujeito. Solano Trindade foi um escritor negro brasileiro. A numeração refere-se a Escola Maria Carolina de Jesus.

social, a maioria são sindicalizados e acompanha sindicato, também foi detectado partido político, associação de bairro e movimentos religiosos, e 55% docentes declaram a não participação.

Como citado anteriormente, um dos sujeitos produz livros infantis comprometidos com a representação de personagens negras, outros professores tiveram a participação em coletivos organizados, com a função interseccional, envolvendo as relações étnico-raciais. Esses dados relativos à participação em coletivos sociais envolvendo as relações étnico-raciais constitui a formação dos sujeitos e podem ser associados às ressonâncias dos discursos contra hegemônicos dos movimentos sociais, do movimento negro, na sua prática pedagógica. Como também nos tensionamentos dos debates nas interações no espaço da escola, quebrando o silenciamento sobre as relações raciais neste contexto.

Com relação aos anos de experiência na educação, conforme gráfico 8 a seguir, 86% dos professores da Escola Abdias Nascimento possuem mais de 10 anos. 14% têm menos de 10 anos de experiência na educação.

Gráfico 8: Mais de 10 anos de Experiência na Educação



Fonte: Dados da pesquisa.

Conforme esse mesmo gráfico, a Escola Carolina Maria de Jesus, 70% dos professores possui mais de 10 anos de experiência na área da educação. 30% dos docentes têm menos de 10 anos na profissão.

Como podemos visualizar, a maioria dos sujeitos possui mais de 10 anos de experiência na educação. O que pode implicar em uma vasta experiência pedagógica, mas não necessariamente com a educação das relações étnico-raciais. Trouxemos esses dados a fim de averiguar quais professores tiveram, na formação, contato acadêmico, pessoal ou militante com a educação das relações étnico-raciais.

O perfil dos sujeitos apresentados constitui um corpo docente composto pela maioria de expressão de gênero feminino. Com experiência com mais de 10 anos na docência, quase a metade reside em comunidades próximas das escolas e, de acordo com as observações, são engajados na luta da categoria. Com relação à autodeclaração de acordo com IBGE, são brancos e pardos.

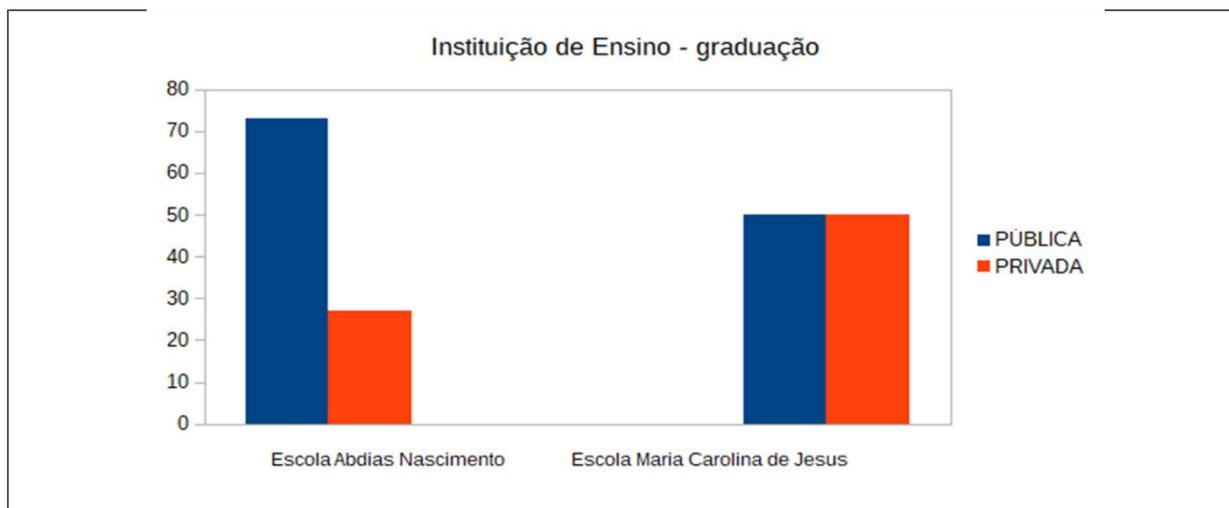
De acordo com as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana* (2004, p. 23), o ensino superior também tem compromisso com a diversidade étnico-racial:

Inclusão de discussão da questão racial como parte integrante da matriz curricular, tanto dos cursos de licenciatura para Educação Infantil, os anos iniciais e finais da Educação Fundamental, Educação Média, Educação de Jovens e Adultos, como de processos de formação continuada de professores, inclusive de docentes no Ensino Superior.

Como apontado, os cursos de graduação e pós-graduação também estão envolvidos com a ampliação do ensino das relações étnico-raciais. Com relação à formação inicial ou continuada, com a inclusão da educação para relações étnico-raciais, apresentamos os gráficos 9 a 14 a título de visualização, que foram confeccionados a partir dos dados do questionário, nos quais averiguamos primeiramente a formação em universidades públicas ou privadas. Em seguida, averiguamos, através dos questionários (APÊNDICES C; D), a inclusão da educação das relações étnico-racial na formação inicial e continuada, através da pós-graduação ou através das formações em exercício oferecidas pela SMED/PBH.

Como podemos visualizar através do gráfico 9 a seguir, a maioria dos sujeitos da Escola Abdias Nascimento, realizaram a formação inicial em faculdades públicas federais e estaduais, 73% dos docentes fizeram a graduação em universidades públicas e 27% dos docentes fizeram nas universidades privadas.

Gráfico 9: Instituição de Ensino - graduação



Fonte: Dados da pesquisa.

Já a Escola Carolina Maria de Jesus, como podemos visualizar no mesmo gráfico, a graduação dos sujeitos foram realizadas na faculdade pública ou na privada. Desses, 50% docentes fizeram licenciatura na faculdade pública estadual ou federal. Outros 50% fizeram o curso em faculdades privadas.

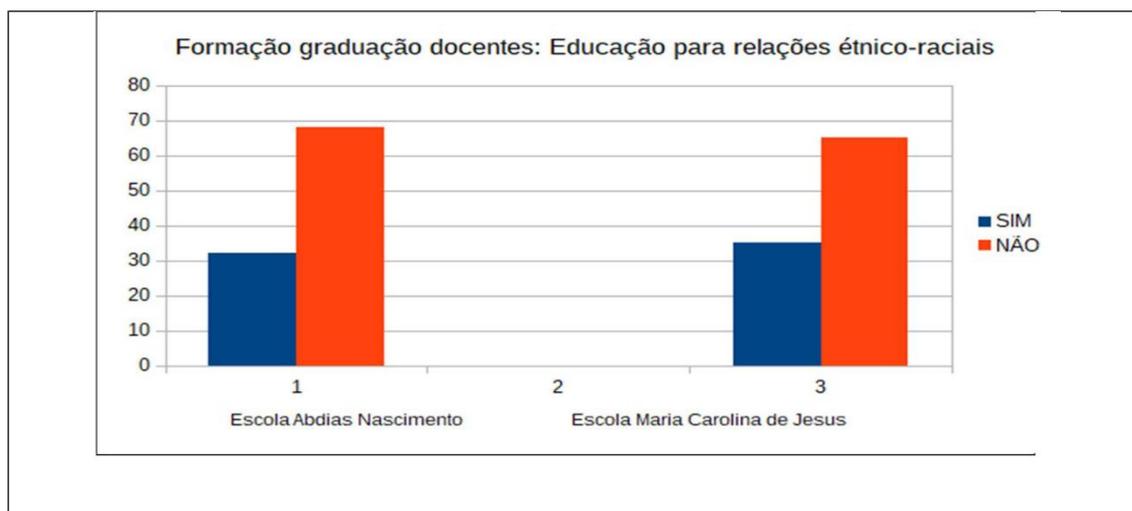
Como podemos observar a maioria dos sujeitos das duas escolas, fizeram a formação inicial nas universidades públicas. Esses dados nos apontam que a formação nas universidades públicas não garante, na graduação, o ensino da educação para relações étnico-raciais.

De acordo com as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana* (BRASIL, 2004), os estabelecimentos de ensino superior são parte das articulações estratégicas para a formação dos professores para educação das relações étnico-raciais¹⁰.

Dos 22 sujeitos da Escola Abdias Nascimento que responderam ao questionário, conforme gráfico 10. Dentre esses, 32% indicaram que, durante a graduação, tiveram contato com a temática da diversidade étnico-racial e 68% dissera que não tiveram contato com o ensino sobre a educação das relações étnico-raciais na formação inicial.

¹⁰ Art.1 – “As Instituições de Ensino Superior incluirão nos conteúdos de disciplinas e atividades curriculares dos cursos que ministram a Educação das Relações Étnico- Raciais, bem como o tratamento de questões e temáticas que dizem respeito aos afrodescendentes, nos termos explicitados no Parecer CNE/CP n° 003/2004”. (BRASIL, 2004).

Gráfico 10: Formação – graduação docente – Educação para as relações étnico-raciais



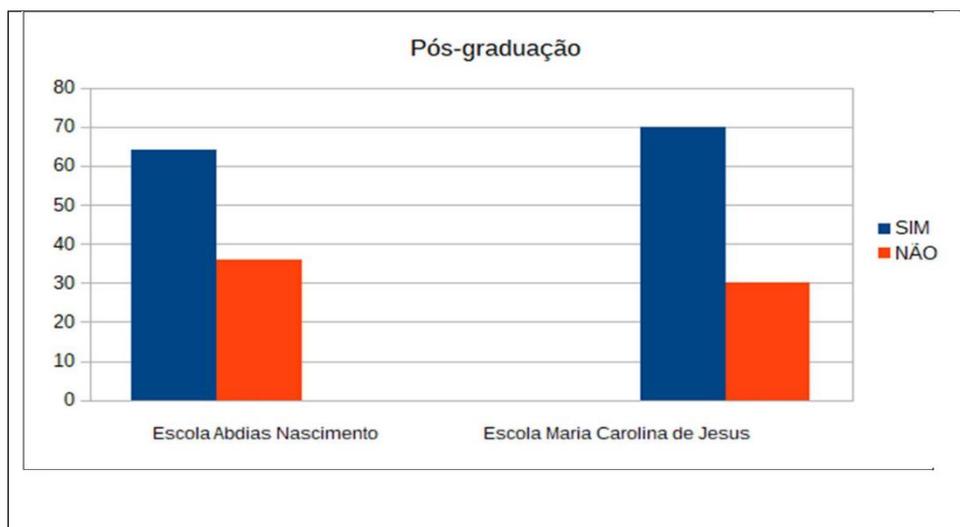
Fonte: Dados da pesquisa.

Dos 20 sujeitos que atuam na Escola Maria Carolina de Jesus, conforme gráfico 10, 35% dos professores tiveram no curso, alguma abordagem sobre a educação para relações étnico-raciais na formação inicial. Já 65% dos professores não abordaram, na graduação, a temática.

Com relação à formação das relações étnico-raciais, na graduação, existe uma lacuna, ou seja, de acordo com os dados apresentados pelos sujeitos e visualizados no gráfico 10, de acordo com os currículos da graduação em licenciatura e pedagogia, cerca de 70% dos docentes não apresentaram abordagem sobre a educação das relações étnico-raciais.

Com relação a uma das modalidades de formação continuada, a maioria dos sujeitos da escola Abdias Nascimento fez pós-graduação. Desses, 64% dos docentes fizeram alguma pós-graduação entre mestrado e/ou especialização em alguma área da educação, 36% até o momento da pesquisa não realizaram essa modalidade de formação continuada.

Gráfico 11: Pós-graduação – formação continuada

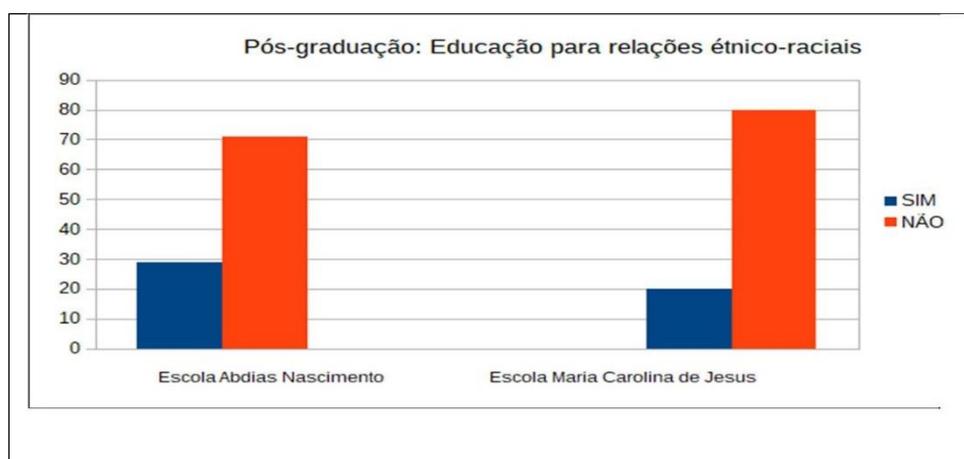


Fonte: Dados da pesquisa.

Já na Escola Maria Carolina de Jesus, conforme gráfico 11, 70% sujeitos fizeram pós-graduação, ou seja, a maioria realizou alguma formação de pós-graduação, seja ela stricto ou lato senso. Dos 20 docentes que responderam ao questionário, 30% declaram não terem realizado ainda uma pós-graduação.

Dos 14 sujeitos da Escola Abdias Nascimento, que declaram ter realizado alguma formação na pós-graduação, 29% abordaram a temática da diversidade étnico-racial, 71% dos professores não trabalharam com a temática pós-graduação, conforme gráfico 12.

Gráfico 12: Pós-graduação: Educação para relações étnico-raciais



Fonte: Dados da pesquisa.

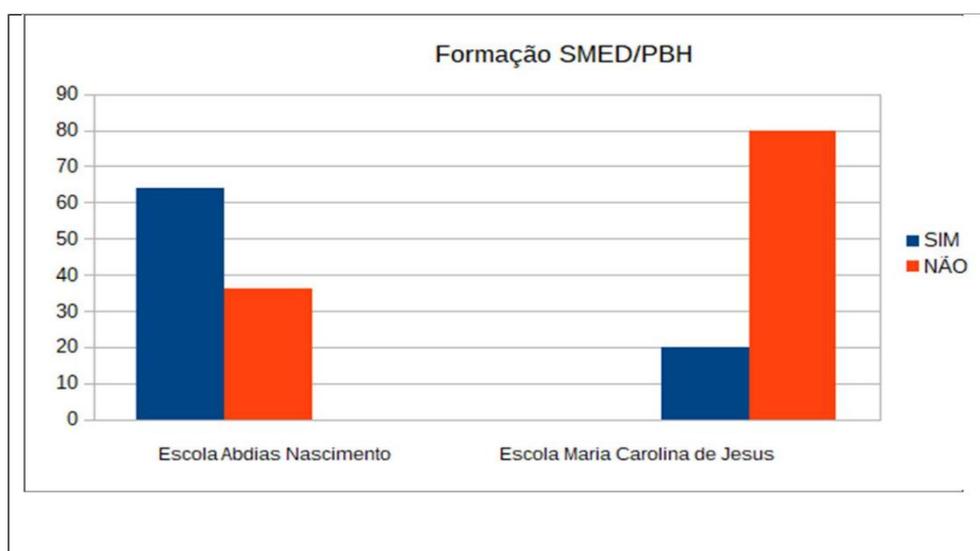
Na Escola Maria Carolina de Jesus, conforme gráfico 12, dos 15 professores fizeram formação continuada na modalidade da pós-graduação, 20% tiveram relação com a temática

da diversidade, 80% abordaram outras temáticas da educação, como mostram os dados apresentados.

Com relação à formação continuada, na modalidade de pós-graduação (mestrado, especialização), conforme gráfico 12, dos que fizeram, 25% tiveram algum contato com temática das relações étnico-raciais. Ou seja, de acordo com os dados apresentados, a temática da educação para as relações étnico-raciais não se configura efetivamente em uma formação para os professores na realidade observada.

Na Escola Abdias Nascimento, 80% dos professores participaram de alguma formação em exercício, oferecida pela Secretária de Educação. Apenas 8 não participaram. Como podemos visualizar no gráfico 13, a maioria participou.

Gráfico 13: Formação SMED/PBH



Fonte: Dados da pesquisa.

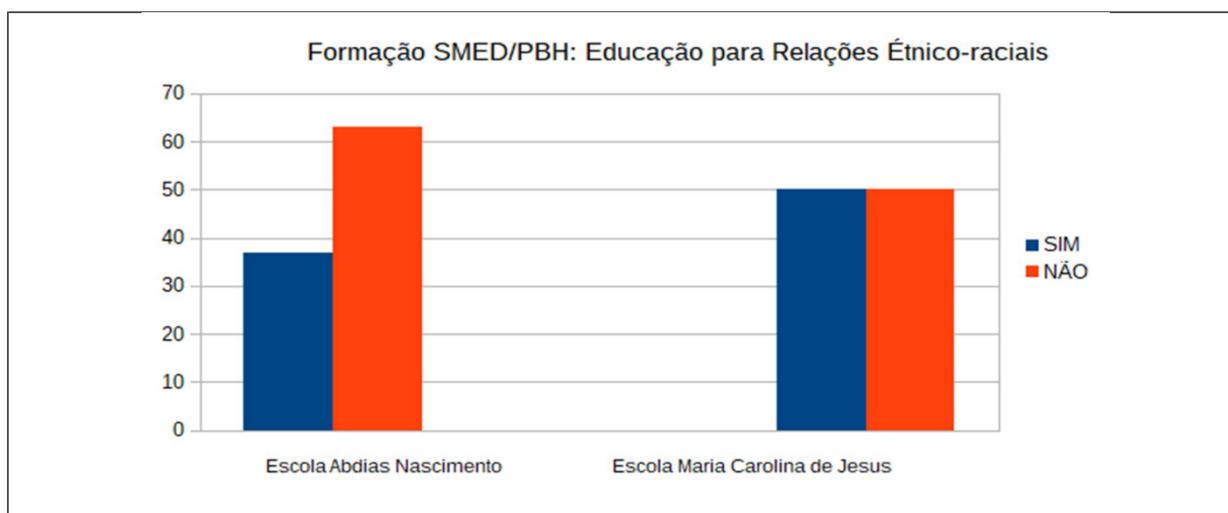
Conforme gráfico 13, assim como na escola Abdias do Nascimento, a Escola Carolina Maria de Jesus, 80% dos docentes participaram das formações oferecidas pela SMED/BH durante o período em exercício. Apenas 20% dos professores não participaram.

De acordo com os dados apresentados, quase 60% dos professores participaram de alguma formação oferecida pela SMED/PBH, durante o exercício profissional. Esses dados estão expostos no gráfico 13 a título de visualização do cenário. Isso aponta que existe uma capacidade relevante de atendimento do órgão público, a SMED/PBH, em formar os

professores em alguma especialidade da educação.

Dos 16 sujeitos da Escola Abdias Nascimento que participaram das formações oferecidas pela SMED, 37% fizeram formação voltada para temática das relações raciais. Já 63% dos docentes não abordaram a temática durante a formação em exercício, conforme dados do gráfico 14 a seguir.

Gráfico 14: Formação SMED/PBH: Educação para relações étnico-raciais



Fontes: Dados da pesquisa.

Conforme o gráfico 14, a Escola Maria Carolina de Jesus, dos 16 sujeitos que fizeram formações oferecidas pela SMED, a metade foi sobre a educação das relações étnico-raciais.

Verifica-se, nas duas escolas, que a maioria dos professores fizeram formações oferecidas pela SMED/PBH, mas a maioria não envolveu a temática da educação das relações étnico-raciais.

O compromisso das Secretarias de Educação é apontado no Parecer CNE/CP nº 003/2004 e pelas *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana* (BRASIL, 2004), importantes para o avanço efetivo da implementação da Lei nº 10.639/2003. Porém não tem sido efetivo, mesmo com todas as ações progressivas existentes, na prática de acordo com os dados apontados pelos sujeitos desta pesquisa (entorno de 40% da Escola Abdias Nascimento e 50% docentes da Escola Maria Carolina de Jesus). O que pode estar associado a fatores de ordem estrutural, no que tange ao órgão público, e ao simbólico, no que tange a valorização da

temática da diversidade étnico-racial na educação escolar. Verificamos a formação inicial e continuada pela pós-graduação ou pela formação oferecida pela SMED/PBH.

Já com relação ao perfil formativo da bibliotecária, ela possui graduação em Universidade pública, em Ciência da Informação e pós-graduação sobre a educação das relações étnico-raciais. No momento da pesquisa residia próximo à região da escola.

Do total, de 42 sujeitos que responderam ao questionário, com base em uma média aritmética entre os docentes das duas escolas, entorno de 30% dos docentes, da formação inicial (graduação em licenciatura e pedagogia), tiveram contato com a temática da diversidade étnico-racial, como mostram os dados apresentados. Com relação à formação continuada, na modalidade de pós-graduação, dos que fizeram, 25% tiveram algum contato com temática da diversidade étnico-racial. Com relação à formação em exercício oferecida pela SMED, dos que fizeram, menos de 50% abordaram a temática. Baseado no perfil de formação dos professores relacionado à educação das relações étnico-raciais, surge a seguinte questão: Quais deslocamentos, as formações desses sujeitos terão na produção do discurso sobre as relações raciais no contexto escolar e no Brasil?

Mesmo com a integração de setores, a universidade pública junto ao movimento social negro e à sociedade civil na disputa pelo currículo, para aprovação da Lei nº 10.639/2003, que já está em curso há mais de 13 anos, não foi suficiente, de acordo com a realidade dos questionados, para que fosse incluído, na base curricular dos cursos de licenciaturas, o conteúdo relativo às relações étnico-raciais. Porém, na atualidade, como já indicado, vários cursos de graduação das universidades públicas estão abordando a temática. Como exemplo, podemos citar a UFMG, perpassada pelo Movimento de Negro e programas engajados com Ações Afirmativas¹¹ na universidade (UFMG, 2016a), inclui nas ofertas das disciplinas para os cursos de graduação uma formação ainda na modalidade transversal¹² (UFMG, 2016c): Parte significativa dos estudantes de pedagogia e licenciaturas se interessa pela temática.

De acordo com as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-*

¹¹ Programa Ações Afirmativas na UFMG (UFMG, 2016a).

¹² As Formações Transversais são atividades acadêmicas que abordam temáticas de interesse geral visando incentivar a formação de espírito crítico e de visão aprofundada em relação às grandes questões do país e da humanidade. O conjunto de Formações Transversais constitui um espaço comum de formação para todos os cursos de graduação da UFMG (UFMG, 2016c).

Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (BRASIL, 2004 p.10), os discentes devem ser “orientados por professores qualificados para o ensino das diferentes áreas do conhecimento; com formação para lidar com as tensas relações produzidas pelo racismo e discriminações”. Assim, cabe às universidades e aos cursos de formações docentes iniciais incluírem no currículo a temática diversidade racial, para suprir a demanda. Assim seria recomendável que se criassem estratégias para cumprir o compromisso de formação, seja na formação continuada ou especialização dos professores, como apontado no Parecer CNE/CP nº 003/2004 e nas diretrizes citadas.

Tanto a formação de professores inicial quanto a formação de professores continuada visam à reflexividade da prática pedagógica no processo ensino/aprendizagem, estabelecida nas relações entre sujeito. A qualificação e a atualização do conhecimento podem estar associadas à reflexão do trabalho docente e proporciona maior segurança para realização das práticas de ensino com a abordagem da diversidade.

A formação de professores que contemple a formação para educação da diversidade extrapola as reflexões acerca do conhecimento de técnicas, processos metodológicos e didáticos. Atua na abordagem do reconhecimento das diferenças dos sujeitos e das subjetividades, que estão presentes no processo ensino/aprendizagem. Problematiza o conhecimento histórico, social e político, além do cultural e racial. A formação de professores para uma pedagogia multicultural se projeta na diversidade das relações e requer um pensamento flexível frente aos conflitos, tensões, confrontos e desigualdades (GOMES; SILVA, 2002).

Apresentamos neste capítulo, quais os caminhos percorremos para recolhimento dos dados, e uma reflexão acerca da formação dos nossos sujeitos, a respeito da educação para relações étnico-raciais. Pois o perfil de formação dos professores neste trabalho constitui também as condições de produção dos discursos sobre as relações raciais no Brasil. No próximo capítulo, para compreendermos as nuances a respeito das formações ideológicas e discursivas a respeito das relações raciais, trouxemos uma breve descrição a respeito da sociologia da raça, e alguns conceitos sobre AD e ACD.

CAPÍTULO 3 — MECANISMOS DE PRODUÇÃO E REPRODUÇÃO DOS DISCURSOS SOBRE AS RELAÇÕES RACIAIS NO BRASIL: UMA ANÁLISE CONCEITUAL DOS FUNDAMENTOS IDEOLÓGICOS E DISCURSIVOS

Este capítulo é dividido em dois momentos, nos quais trataremos de duas abordagens conceituais importantes para compreensão das temáticas que serão desenvolvidas. Interessamos saber, entre outras questões, quais as ressonâncias dos discursos das relações raciais na história do Brasil? Quais os fundamentos ideológicos para a formação deste discurso? A primeira parte aborda o conhecimento teórico referente à AD e à ACD, as ferramentas utilizadas para analisar o discurso. Em um segundo momento, inferimos aspectos históricos e sociológicos sobre a população brasileira com relação à questão racial. Elencamos alguns autores que consideramos importantes na abordagem a respeito da constituição da raça na sociedade brasileira. Também apresentamos uma breve descrição dos movimentos sociais e Movimento Negro, como formadores dos discursos contra-hegemônicos sobre as relações raciais. Para além dessas duas importantes abordagens conceituais, apresentaremos uma breve contextualização a respeito da dinâmica do processo do trabalho docente.

A apropriação dessas vertentes teóricas para analisar o discurso se colocou como uma opção necessária para o entendimento, à compreensão dos processos de construção e a manutenção dos discursos acadêmicos racistas. A AD e a ACD são áreas no campo da linguagem que consistem em desmontar, desvelar, desconstruir, dismantlar o discurso, dito, descrito, escrito, narrado, falado, referido, inferido, não dito. O discurso não consiste apenas em narrativas e falas dos sujeitos, mas em um conjunto de possibilidades que se traduzem na produção de sentido. O discurso reconstrói sua materialidade no meio social. O sentido vai além do significado das palavras, das frases, do texto escrito ou falado. Ele é produzido nas relações entre matéria linguística e contexto, ou seja, nas relações estabelecidas entre os sujeitos no meio social.

O discurso se traduz não só pelas estruturas da língua, como também através de termos e expressões justapostos, gestos, alusões, contrastes. Não pela função das frases ou pela classificação gramatical das palavras, mas pelo sentido que os enunciados produzem, pela intencionalidade das mensagens, pelas conexões com os signos presentes no contexto em dado espaço e tempo. Conexões do presente com passado e com nossa memória de futuro

(ORLANDI, 2015).

O discurso não é delimitado somente pelo espaço e pelo tempo. Seu significado não é estático, paralisado. É dinâmico, reatualizado no contexto das interações verbais e não verbais. O discurso é uma realização, uma ação social, uma das condições de existência do social, dada sua condição interacional. Um determinado discurso pode ser produto de outros discursos, como os interdiscursos (ORLANDI, 2015), como a presença de discursos em outros discursos dominantes. Configura-se nas formações discursivas, mas, por vezes, apresenta-se híbrido, inconcluso, retrátil, relativo e flexível. Ao ser apropriado por um sujeito, pode ser emancipatório ou opressor, reprodutivo ou inovador. Pode contribuir para construir, destruir ideologias e formar ou deformar sujeitos. Do mesmo modo, podemos dizer que o discurso sobre as relações raciais forjado na história do Brasil, pelos intelectuais e pela elite dominante desde a construção da identidade nacional, não se manteve estático e foi reatualizado pelas dinâmicas sócias. Os discursos das relações raciais inseridos pela história do Brasil refletem, refratam, apresentam circularidade e articulam contextos sociais.

Assim, para melhor compreensão do discurso, traremos uma breve revisão literária sobre AD e ACD e contribuições do Círculo de Bakhtin, na obra *Marxismo e filosofia da linguagem* (BAKHTIN; VOLOSCHINOV, 1992). Apontaremos também aspectos históricos, sociológicos e linguísticos, além de apresentarmos conceitos importantes que possibilitaram e contribuíram para a análise e o entendimento do objeto em questão.

3.1 Apontamentos sobre a contribuição da Análise do Discurso

Ao longo do desenvolvimento deste trabalho, sentimos a necessidade de tomar conceitos que remetem a mais de uma linha de abordagem da análise do discurso. Ao me debruçar sobre os estudos da linguagem na perspectiva discursiva, deparei-me com abordagens que se complementam. Notamos que a AD de linha francesa aborda a linguagem sob uma perspectiva sócio-histórica e linguística (ORLANDI, 2015; BRANDÃO, 2006; PECHEUX, 1988 e outros), embasada nas importantes contribuições de Bakhtin (VOLOSCHINOV, 1992; BAKHTIN, 1988 apud OLIVEIRA, 2005), que toma a linguagem na interação verbal na sociedade, ou seja, em seu curso discursivo. São estudos e reflexões fundamentais para o campo da linguagem e do entendimento da comunicação. A teoria da interação verbal, a importância do contexto na constituição do sentido, a identidade comunicativa da troca, a

dialogia e a polifonia têm sua matriz de desenvolvimento a partir dos estudos do Círculo de Bakhtin (BRAIT, 2012).

Suasussre (1978), anterior a Bakhtin, já apontava o caráter social da linguagem. Ao teórico, é atribuída a dicotomia entre língua e fala. A língua seria a materialidade linguística, a estrutura usada pelo sujeito a partir dos sentidos compartilhados nas convenções sociais. Porém, em seus estudos, a fala foi abandonada e apenas a língua passou a ser considerada para o estudo da linguagem (OLIVEIRA, 2005).

Ao discordar dessa concepção de linguagem, Bakhtin aponta os fundamentos e os princípios para a percepção do discurso, a importância da fala, do enunciado, do sujeito, do locutor, do contexto e propõe não apenas o estudo do texto, mas da ideologia como parte importante no estudo da semântica. Relaciona sentido do texto com a ideologia na configuração do discurso. Para o autor, o enunciado e a situação da enunciação são objetos de estudo para linguagem. É importante entendermos esses conceitos a respeito do processo dinâmico e ideológico da língua na produção do discurso, pois o objeto aqui analisado, os discursos sobre as relações raciais, a partir dos sujeitos das escolas da RME/BH, foram forjados em tempos e espaços anteriores ao momento em que ocorreram.

O processo comunicativo é interativo, dinâmico e produz ressonâncias e reverberações nas dinâmicas fora do seu tempo de construção. Trouxemos contribuições de Bakhtin (1992), para refletirmos e entendermos como seria possível essa transposição discursiva de um tempo passado para outro atual. No caso o discurso sobre as relações raciais produzidas no contexto social do século XIX e início do XX, refletidas nos tempos atuais, buscamos compreender como essas dinâmicas do processo discursivo vão se transformando nos processos sociais.

Ainda que a autoria de muitas obras do Círculo seja atribuída a Bakhtin, estudos atuais reconhecem a contribuição de diversos autores de diferentes campos das ciências humanas, como a filosofia da linguagem e a teoria literária (BRAIT, 2012). Usaremos as teorias de Bakhtin porque a maioria desses estudos no Brasil foram traduzidos sob a sua autoria, mas ressaltamos que entendemos “autoria” como o coletivo de autores do Círculo.

Bakhtin (1992) apresenta diversos processos de construções teóricas numa perspectiva

dialógica, dentro do campo da linguística. Temos aí bases fundamentais para compreensão do discurso. O autor apresenta o desenvolvimento dos conceitos em sua teoria, em constante diálogo com abordagens linguísticas de compreensão do processo de produção da língua e suas manifestações sociais. Apontamos, a seguir, reflexões sobre a construção do conceito de interação verbal, na produção da comunicação social desenvolvido pelo autor, em refutação de outras duas concepções: Objetivismo Abstrato e Subjetivismo Individualista.

O autor, na refutação das abordagens filosóficas, apresenta a linguagem como interação verbal constituída com a presença do outro e esse como um interlocutor. Ora como auditório, ora como texto, na produção de significados e sentidos, assim a linguagem deixa de ser conceituada apenas a partir de estruturas cognitivas e passa a ser analisada na dinâmica social. O diálogo, a proposição e a refutação, estabelecidos pelo autor através das estruturas cognitivas, apresenta a importância da palavra em uma rede de sentidos compartilhados carregada de ideologia, em um processo dinâmico com o mundo ao redor. Só o estudo da interação verbal produz a compreensão da estrutura semântica da comunicação.

A interação social pressupõe a interação com o outro, e esse é a parte importante que constitui o sentido da enunciação e produz parte do significado. Da produção mental até o processo de fala, a enunciação individual é orientada pela referência de um interlocutor concreto. Daí a importância de se considerar o *outro* como parte de si na perspectiva dos estudos linguísticos e sociais atuais. Em acordo com essa proposição, Brandão (2006) relata:

...o interlocutor não é um elemento passivo na constituição do significado. Da concepção do signo linguístico como um “sinal” inerte que advém da análise da língua como um sistema sincrônico abstrato, passa-se a outra compreensão do fenômeno, a do signo dialético, vivo e dinâmico. (BRANDÃO, 2006, p. 8).

Por isso, o *outro* e a *ideologia* são considerados elementos constitutivos do processo de comunicação. A palavra carrega o sentido ideológico e produz o significado.

Para Bakhtin, a palavra é o signo ideológico por excelência, pois, produto da interação social, ela se caracteriza pela *plurivalência*. Por isso o lugar privilegiado para a manifestação da ideologia; retrata as diferentes formas de significar a realidade, segundo vozes e pontos de vista daqueles que a empregam. Dialógica por natureza, a palavra se transforma em arena uma de luta de vozes que, situadas em diferentes posições, querem! Ser ouvidas por outras vozes. (BRANDÃO, 2006, p 9 — grifos do autor).

A ideologia é elemento constituinte da linguagem e tem fundamental importância na produção de sentidos e de significados nas interações sociais. Tanto a ideologia no processo de linguagem quanto a presença do outro na construção do sentido e significado são conceitos importantes para realização deste trabalho, com intencionalidade de compreensão do discurso das relações raciais no contexto educacional de uma escola de periferia de Belo Horizonte. Uma vez que estamos lidando com discursos repletos de representações da população negra, do racismo, legitimados nas interações sociais, seja no passado histórico, no presente ou no futuro, as contribuições de Bakhtin para entendimento do discurso e das interações sociais estão presentes nas problematizações que o autor apresenta ao refutar o objetivismo abstrato e o subjetivismo individualista. A seguir, retrataremos algumas nuances dessas problematizações.

Bakhtin, ao problematizar o objetivismo abstrato, uma das correntes vigentes dentro das propostas de linguísticas, propõe uma análise sobre o processo de sincronia social e diacronia histórica no sistema linguístico, em detrimento à influência de uma língua morta.

Um dos principais fundamentos do objetivismo abstrato é a imutabilidade das normas do sistema linguístico. O autor problematiza esse fundamento e nos leva a questionar como um sistema linguístico que se fundamenta a partir de um sistema de normas imutáveis se conforma com a realidade? Nessa indagação, o autor nos leva a refletir sobre a realidade como algo que pressupõem uma mudança, de dinamicidade, contrária à ideia de imutabilidade proposta pela orientação do objetivismo abstrato sustentado pela racionalidade científica do século XIX.

Para analisar o objetivismo abstrato, o autor descreve os seus fundamentos como sistema linguístico de “normas rígidas e imutáveis” e “um fato objetivo externo a consciência individual” (BAKHTIN, 1992, p.90). Ao contrapor esses fundamentos, propõe uma análise na perspectiva sincrônica e diacrônica de um sistema linguístico evolutivo e mutável, que constantemente sofre mudanças.

Para uma percepção de um sistema sincrônico, não há tantas mudanças, mas se o sistema linguístico é analisado por um historiador, a percepção desses é diacrônica, pois a língua está

em constante movimento. O ponto de vista de análise, numa percepção sincrônica seria para um momento específico, no espaço e no tempo, e a partir da consciência subjetiva dos indivíduos. Para exemplificar essa dinâmica, Bakhtin relaciona o sistema de normas linguísticas a outras normas de sociedade, no qual diz que todos os sistemas que são jurídico, estético, moral ou linguístico subsistem um determinado tempo e espaço e têm conotação a partir de uma consciência subjetiva. Esse sistema de normas exerce uma coerção sobre os indivíduos que participam desse contexto.

A partir dessa constatação sobre a percepção de concepção do ponto de vista sincrônico e diacrônico, o autor deixa implícita uma problematização: Como pode se dar a relação de um sistema linguístico de normas imutáveis, rígidas e externas à consciência do indivíduo, uma vez que todo sistema de normas sob o ponto de vista diacrônico, é mutável e sob o ponto de vista sincrônico é da consciência subjetiva do indivíduo que compõe a comunidade?

O autor discorre sobre a perspectiva sincrônica e afirma que essa relação de normas imutáveis está ligada à consciência subjetiva do indivíduo. Para os partidários do objetivismo abstrato, a realidade e a objetividade da língua constitui o sistema de formas normativas externas à consciência do indivíduo. A partir dessa indagação e discordância, o autor diz que “a consciência subjetiva do locutor não se utiliza da língua como de um sistema de formas normativas”. Para Bakhtin (1992, p. 92): “O sistema linguístico é o produto de uma reflexão sobre a língua, a reflexão que se procede da consciência do locutor nativo e que não serve aos propósitos imediatos da comunicação.”.

Dessa forma, o locutor utiliza a língua e o sistema linguístico para falar, para sua necessidade enunciativa do momento e em um contexto concreto. O locutor utiliza a língua e o sistema linguístico devido à significação que a forma linguística vai produzir. Ele está preocupado com o significado que a forma linguística vai adquirir no contexto específico, não na forma ou na norma em si. Para falar sobre a forma linguística, o autor diferencia um sinal — socialmente convencionalizado — e o caráter ideológico de todo signo.

O sinal é estável e sempre igual, já o signo é variável e flexível. O locutor e o receptor têm pontos de vistas relacionados ao sinal e ao signo. O importante não é decodificar a forma prevista e determinada de um sinal, mas reconhecer a forma em seu contexto preciso e

compreender seu significado “numa enunciação particular”. Nesse sentido, o sistema linguístico deve ser entendido como um mecanismo que processa a comunicação em um determinado contexto. Não é a forma ou um sinal estável que traduzem em si a mensagem, mas, sim, o significado que os signos vão produzir em dado contexto. No lugar de sinal fixo, rígido e imutável, há significados de um enunciado particular, de um signo flexível, que se relaciona com o contexto concreto utilizado no sistema linguístico. O processo de compreensão é distinto do processo de identificação. O sinal se identifica, o signo se compreende; tanto o locutor quanto o receptor, no processo da língua viva com um sistema real, são percebidos como um conjunto de signos compreensíveis e interativos em dado contexto.

Com relação à língua, o autor critica sua separação e sua transformação em abstrações gramaticais. O sistema linguístico do objetivismo abstrato se constitui de elementos isolados abstratamente, fora do universo da consciência do locutor e dos significados produzidos nos diferentes contextos discursivos em que circula.

Como esse sistema linguístico de sentidos pré-determinado de se justifica? Pode se configurar como uma teoria que tenta explicar a escorregadia prática de linguagem na realidade? Um sistema linguístico pré-determinado pode servir a estudos de línguas mortas. Sobre os monólogos fechados, porém o autor explica que até a enunciação monológica é também um elemento da comunicação verbal. “É resposta alguma coisa é construída como tal [...] um elo da cadeia dos atos de fala.” (BAKHTIN, 1992, p. 98).

Entender essa manobra sobre os fundamentos do sistema linguístico, como algo dinâmico, processual e interativo, ajuda-nos a compreender quais os mecanismos linguísticos que constituem os discursos produzidos na história e suas reconfigurações processos atuais na instituição escolar. A refutação apresentada pelo autor, sobre as manobras do sistema linguístico, tem como destaque a interação verbal na produção do discurso e nas interações sociais. Da mesma forma, a refutação com relação ao objetivismo abstrato, busca reconstituir as relações de interativas verbais. Por isso, defendemos o debate como estratégia de reconfiguração de discursos, tendo em vista que, ao entrar em contato com discursos antirracistas, podemos reconhecer e criticar o racismo nosso de cada dia.

O Subjetivismo Individualista “...reorganiza a reflexão linguística sobre a base da atividade mental” (1992, p. 110), apoia-se, como o objetivismo abstrato, sobre a enunciação monológica. Porém, em vez de atribuir um aspecto abstrato e exterior à consciência subjetiva do indivíduo, essa orientação propõe uma enunciação monológica do ponto de vista da pessoa que fala, é um ato individual, uma expressão de consciência individual. A expressão nesse sentido engloba o ato da fala e a enunciação.

A expressão, segundo essa orientação do subjetivismo individualista, forma-se no psiquismo do indivíduo e é exteriorizada objetivamente para o(s) outro(s) a partir de um conjunto de signos. O conteúdo e a objetivação constituem a expressão.

O processo de exteriorização do conteúdo da expressão sofre modificações, pois é obrigado a se adequar ao meio exterior. Mas, a expressão vem do interior para o exterior, segundo essa orientação. Bakhtin contrapõe essa proposição do conteúdo da expressão e afirma que não há atividade mental sem uma percepção semiótica anterior. Segundo o autor, “não é a atividade mental que organiza a expressão, mas ao contrário, é a expressão que organiza a atividade mental, que modela e determina sua orientação.” (BAKHTIN, 1992, p. 112).

A situação social imediata determina as condições reais de uma expressão enunciação. A enunciação é produto da interação dos indivíduos, mesmo que esse produto seja um representante da situação social e contextual do locutor. Com relação à palavra, essa é dirigida a um interlocutor real e se modifica de acordo com o meio social. A reflexão do mundo interior dos indivíduos revela o que o autor define como *auditório social* e suas reflexões variam de acordo com esse auditório. As construções interiores são realizadas de acordo com a percepção que se faz a partir do auditório social. A palavra procede de alguém e se dirige a alguém. A palavra é a ponte entre o locutor e interlocutor. Não pertence nem a um e nem a outro. A palavra é o intermédio entre um e outro. O que define o locutor a partir da palavra é que esse compõe uma das fronteiras da palavra. A palavra pertence ao locutor no momento apenas que essa se materializa no ato da fala. A partir de então, essa é um instrumento que se coloca entre um e outro, criando um elo de comunicação. O locutor se define na realização do ato da enunciação das interações sociais. A fala se produz também contextualmente. O grau de consciência da atividade mental está ligado à orientação social, ou seja, trata-se um movimento que não só se define de dentro para fora, mas que está numa constante interação

social. A tomada de consciência não pode dispensar uma expressão ideológica que se propõe a partir do contexto social. O contexto social também define os ouvintes.

Ao discorrer sobre as duas concepções linguísticas, refutam-se percepções da linguagem como um processo exclusivamente individual e como processo exclusivamente social. Assume-se a contradição inerente ao ato comunicativo: ser singular e socialmente convencionado ao mesmo tempo. Essa contradição reconstitui as bases necessárias para pensarmos teorias do discurso e os processos de comunicação.

Nesse sentido, é de suma importância para esse trabalho de pesquisa refletir, a partir dos fundamentos apresentados, sobre o significado dos processos discursivos à luz da interação verbal, do Outro, da ideologia, em uma perspectiva dialógica e polifônica. De acordo com Oliveira (2005), ao dialogar com Bakhtin (1988), compreende que polifonia consiste na diversidade e interatividade das vozes individuais que coexistem no processo de comunicação:

A totalidade do mundo de objetos e ideias na linguagem representada é expressa através *da diversidade social dos tipos de fala e pela diferenciação assumida nas vozes individuais*. Essa diversidade permite a presença de várias vozes sociais em uma mesma enunciação e uma grande variedade de ligações e inter-relações estilísticas que dialogam entre si. Há múltiplas formas de representar a realidade devido ao caráter heterogêneo constitutivo da linguagem [...]. Toda enunciação se realiza em um campo em que forças centrípetas e centrífugas se interceptam, ou melhor, toda enunciação é parte da ‘linguagem unitária’ (que faz com que ela aconteça e que a estrutura em seu momento, sua força centrípeta) e, ao mesmo tempo, participa ativamente da plurivocidade social e histórica que a rodeia (suas forças centrífugas). (BAKHTIN, 1988, p. 98 apud OLIVEIRA, 2014c, p.103).

Polifonia são as diversas vozes que atravessam os discursos e a dialogia é a constatação da presença do outro, do interlocutor na produção de sentido. Além dessas características inerentes aos discursos referendados a partir de Bakhtin, apontamos, a seguir, alguns elementos que fazem parte da constituição de um discurso.

3.1.1 Condições de produção dos discursos, interdiscurso, formação discursiva.

A interação verbal, a percepção do *Outro*, a ideologia são conceitos fundamentais na perspectiva da AD. As condições de produção do discurso se constituem em uma variedade de elementos contextuais, que ajudam a dismantelar, visibilizar, compreender o discurso e a enunciação. São as interações, o contexto e a ideologia. Para Orlandi (2015), as condições de produção estão relacionadas à compreensão do sujeito e da situação na qual o sujeito está imerso, visto que a situação é as circunstâncias da enunciação.

O interdiscurso é um conceito importante, que busca compreender os interditos ou as interfaces entre discursos dominantes ou de resistência. Analiticamente, o interdiscurso é o preenchimento da lacuna entre discursos. Brandão (2006) ressalta o lugar do interdiscurso como fronteiras entre discursos hegemônicos e os discursos de resistência:

Para Maingueneau a interdiscursividade tem um lugar privilegiado no estudo do discurso: ao tomar o interdiscurso como objeto, procura-se apreender não uma formação discursiva, mas a interação entre formações discursivas diferentes. Nesse sentido, dizer que a interdiscursividade é constitutiva de todo discurso é dizer que todo discurso nasce de um trabalho sobre outros discursos. (BRANDÃO, 2006, p.107).

Os interdiscursos também podem estar imbricados na constituição de um discurso. Pode ser discurso que se formou noutros contextos temporais ou espaciais, mas que aponta aspectos de similitudes, produzindo o mesmo efeito. Neste trabalho, os discursos temporais imbricam nas formações de discursos presente, inferindo parte ideológica dos discursos.

Já o conceito de Formação Discursiva, de acordo com Orlandi (2015, p. 41), “se define como aquilo que numa formação ideológica dada — ou seja, a partir de uma posição dada em uma conjuntura histórica dada — determina o que pode e deve ser dito”. As formações ideológicas estão presentes nas formações discursivas, através dos efeitos de sentido do que é dito ou do que é silenciado. Van Dijk (2010) define formações discursivas, como estratégias de reprodução do discurso e manutenção das relações de poder nas interações verbais.

A formação ideológica, neste estudo, corresponde à ideologia produzida pelos discursos racistas, delineados no processo histórico, que constituíram a disposição de uma sociologia da população brasileira pelo viés da desigualdade racial com fortes implicações sociais. Essa ideologia é constituída por interesses e relações de poder. O discurso é um aparato social, uma

ferramenta para manutenção do poder. Pode tanto atuar para manter como para desconstruir as assimetrias. Porém os elementos ideológicos que constituem uma dada formação discursiva são socialmente construídos e respondem a uma vontade de verdade. A ordem do discurso é empreendida pelo poder social das instituições.

Discursos racistas que carregam a ideologia do (mito) da democracia social, do branqueamento e da inadequação entre relações de classe e raça no Brasil fazem parte de discursos institucionais, reelaborados pela elite intelectual branca de nosso país e faz parte da história legitimada no/ através do conhecimento acadêmico.

Foucault (1971) apresenta, em sua obra a *Ordem do Discurso*, as estratégias de exclusão utilizadas pelas organizações institucionalizadas para produzirem e legitimarem discursos. A legitimação do discurso pode ser um mecanismo de controle que tem como pressuposto em sua construção no meio social, a exclusão. Ao apontar esses mecanismos e essas estratégias de controle na produção discursiva, o autor também desmonta a intencionalidade dos sujeitos, trazendo a dimensão do poder na produção do saber.

Em sua obra, Foucault (1971) insere a relação do discurso com a sociedade e pressupõe que existem mecanismos e estratégias para sua produção. Esses mecanismos se configuram no controle, na seleção, na redistribuição e na organização de procedimentos internos e externos ao discurso no domínio social. A função desses procedimentos é associar os discursos a seus poderes e controlar os acontecimentos aleatórios (FOUCAULT, 1971, p. 9). O autor aponta os procedimentos de exclusão internos e externos para controle do discurso. Os procedimentos externos de exclusão são: a interdição, a segregação da loucura e a vontade de verdade.

A interdição se configura pela relação do dito e não dito. O dito está previamente reavaliado, legitimado e aceito. O não dito se refere a quem não diz o que não se diz e em qual lugar não deve falar —“o não direito de dizer tudo, que não se pode falar de tudo em qualquer circunstância, que qualquer um, enfim, não se pode falar de qualquer coisa. Tabu do objeto, do ritual das circunstâncias, direito privilegiado ou exclusão do sujeito que fala.” (FOUCAULT, 1971, p. 9). Através de um processo analítico, no contexto social, é possível o discurso do não dito. O discurso visível é valorizado pelas instituições e nas relações de poder. O não dito é o irracional e se coloca no plano do discurso latente, do silenciado, mas

não menos eficiente na produção de efeitos.

Outro procedimento marcado pela exclusão é o discurso da racionalidade — ou segregação da loucura — apontado pelo autor. O outro procedimento de exclusão, para constituição do discurso como uma ação social, é a vontade de verdade. A história é resultado da vontade de verdade, é um sistema que, à medida que legitima um discurso, uma fala, exclui várias outras. A vontade de verdade está associada ao desejo, ao poder da resultante de grupos e a organizações sociais institucionalizadas. É um campo de disputa da palavra, da história, da verdade.

A obra de Foucault contribuiu para a análise neste trabalho ao nos fazer compreender que as relações sociais são construídas de forma vertical e hierárquica. No contexto escolar, as relações entre os sujeitos são expressas em discursos visíveis, mas que escondem discursos silenciados, invisíveis.

3.1.2 Análise crítica do discurso

A obra do autor Van Dijk se concentra nas complexas relações entre a estrutura social e as estruturas discursivas. É uma perspectiva teórica de análise e uma abordagem linguística de caráter multidisciplinar. Vai ao encontro de teorias de outros campos das ciências sociais como a microsociologia, antropologia, psicologia social e sociolinguística. Um dos principais requisitos é ter como critério a realização de uma análise dos problemas sociais e das questões políticas (VAN DIJK, 2015).

ACD tem como característica concentrar-se em fazer estudos analíticos discursivos de relações sociais, nas quais detectam desigualdades, abusos de poder e dominação. O analista que utiliza estratégias de estudos sociais discursivas busca tornar visível, desvelar e compreender o discurso, mas se opor à desigualdade social presente.

A ACD se baseia no princípio de ser “...contra os paradigmas formais dominantes” (VAN DIJK, 2015, p. 114), pois a mesma se coloca a serviço de tornar explícitas as estratégias discursivas da elite dominante para o empoderamento dos dominados. Não existe neutralidade no discurso, inclusive no discurso acadêmico. Nesse sentido, a ACD se propõe a tornar

visíveis os mecanismos do discurso, que são produzidos na interação e é influenciado por ela (VANDIJK, 2015).

Para o analista, o discurso é permeado de representações mentais produzidas pelo imaginário social nas interações sociais e nos eventos discursivos. As representações mentais são processos de cognição individuais, mas construídas nas interações sociais por meio das crenças, dos valores e das atitudes. Essas representações são acionadas no processo de comunicação entre o locutor e o ouvinte na produção das práticas discursivas.

Assim como o os autores do Círculo de Bakhtin, Van Dijk (1992 ed. 2013) não apresenta uma dicotomia entre processos individuais e processos sociais, mas reafirma uma relação dialógica entre cognição, sociedade e discurso. A abordagem sociocognitiva discursiva se coloca na interface entre os constructos cognitivos e as interações sociais.

O modelo cognitivo de processamento do discurso se dispõe a compreender parte da construção dessas representações mentais, apontando os pressupostos que configuram sua constituição: Pressupostos históricos, cognitivos e contextuais.

Os pressupostos históricos tratam da compreensão do discurso na linguística e em outros campos e áreas de estudos, como nas ciências sociais: microssociologia, etnografia, psicologia. O pressuposto cognitivo se constitui nas representações mentais, criadas pelos sujeitos em uma comunicação por informações linguísticas verbais e não verbais. Locutor e receptor passam por um processo de interpretação, compreensão, codificação e decodificação das informações, atribuindo significados aos enunciados. Os pressupostos contextuais são os elementos de compreensão do ato social e dos elementos de produção do discurso. Os elementos contextuais são as representações mentais incorporadas socialmente que o sujeito compreende e interpreta na produção do discurso em narrativas, nas descrições, na produção de textos, etc.

Os elementos que constituem determinado contexto podem ser compartilhados a partir do sentido atribuído pelos sujeitos no processo discursivo. Os pressupostos da funcionalidade se constituem em compreender parte da dimensão social na qual os sujeitos constroem representações mentais na interação do discurso, por um processo cognitivo, a partir do

contexto social constituído de intencionalidades. Esse modelo cognitivo nos permite perceber as representações mentais e sociais produzidas pelas práticas discursivas e pelos variados sujeitos que compõem o contexto escolar.

Neste trabalho, compreender o conceito de *representações sociocognitivas* nos possibilitou entender como os discursos históricos forjaram o imaginário social atual e corroboram para a manutenção do racismo.

Dessa forma, assumimos que o racismo é socialmente apreendido, a partir das representações que foram criadas e alimentadas ao longo do tempo. No Brasil, o racismo é reproduzido através de discursos sociais que naturalizam o negro em lugares subalternos na sociedade. No processo discursivo, permeiam as práticas sociais e as dinâmicas dos diversos contextos sociais.

Van Dijk (2008) compreende o processo de radicalização da América Latina semelhante ao que se processou no contexto europeu, ou seja, “os brancos são o grupo étnico-racial dominante” (p.11). Disso decorrem várias implicações como: a exploração, a escravização dos povos indígenas e africanos na América Latina. Segundo o autor, a abolição da escravidão não significou o fim das ideologias racistas que justificaram o processo de exploração e inferiorização dos negros e indígenas. O racismo foi legitimado durante o processo de escravização na política, na economia, na literatura e nas ciências e esse processo de legitimação teve continuação no período pós-abolição. Na ciência, os estudos indicavam “a superioridade dos homens brancos, o que propiciou o incremento das políticas eugênicas em muitos países...” (VAN DIJK, 2008).

A compreensão do racismo para o Van Dijk (2008) vai além dos estudos sobre desigualdades sociais e exclusão. Essas investigações são importantes para o autor, porém não evidenciam as raízes e o processo de “reprodução diária”. O autor parte do pressuposto que o racismo é socialmente construído e aponta os meios, as estratégias e os mecanismos da reprodução dessa ideologia. Nesse sentido, indica como é transmitida e processada discursivamente na sociedade, de modo geral: através da família, dos pares, pela escola, pelos meios de comunicação de massa e com as interações multiétnicas (VAN DIJK, 2008, p.15). As formas expressas das atitudes e formas de discriminações são legitimadas e sustentadas pelo processo

discursivo ideológico.

Já que o racismo não é inato, mas aprendido, deve haver meios para esse processo de aquisição ideológica e prática. As pessoas aprendem a serem racistas com seus pais, seus pares (que também aprendem com seus pais), na escola, com a comunicação de massa, do mesmo modo que com a observação diária e a interação nas sociedades multiétnicas. Esse processo de aprendizagem é amplamente discursivo... (VAN DIJK, 2008, p. 12).

Van Dijk apresenta também, em sua argumentação, o pressuposto de que existe uma elite simbólica que dissemina e legitima o discurso racista. Esses discursos permeiam a sociedade a um direcionamento ideológico que atende aos interesses das elites dominantes. A ideologia dominante se manifesta no discurso político, no discurso midiático, no discurso pedagógico, nas pesquisas acadêmicas e nas investigações judiciais.

Para além dos meios e dos processos discursivos de construção social do racismo, o autor aponta estruturas e estratégias presentes em discursos racistas. Segundo o autor, existem alguns princípios organizadores globais de base ideológica que podem compor o discurso local. Os discursos racistas:

1. Enfatizam os aspectos positivos do Nós, do grupo de dentro;
2. Enfatizam os aspectos negativos do Eles, do grupo de fora;
3. Não enfatizam os aspectos positivos do Eles;
4. Não enfatizam os aspectos negativos do Nós. (VAN DIJK, 2008, p. 18).

Através de estratégias discursivas socialmente compartilhadas, são legitimados e enfatizados as representações e os modelos mentais negativos. Os discursos racistas permeiam as interações entre sujeitos envolvendo-os em diversas estratégias que viabilizam a inclusão ou exclusão dos indivíduos, grupos ou populações inteiras. Apresentamos anteriormente quais as contribuições do discurso para análise do objeto em questão. No subcapítulo seguinte, apresentaremos aspectos históricos e sociológicos que contribuíram para formação do discurso sobre as relações raciais no Brasil.

3.2 Formações ideológicas: contexto sócio histórico das relações raciais no Brasil

Este trabalho pretende analisar as reverberações e a circularidade dos discursos sobre as relações raciais no Brasil no contexto escolar. Para tanto, buscamos compreender quais os discursos foram produzidos ao longo da história e da sociologia brasileira. Nossas análises estão baseadas nos estudos do discurso e da sociologia da raça produzidos ao longo do século XX, bem como em pesquisas contemporâneas que produziram conhecimento sobre a constituição da população brasileira no que diz respeito à questão racial. Esses estudos nos auxiliam a perceber de que maneira as ideologias racistas e as antirracistas reverberam nos depoimentos dos educadores das escolas.

A seguir, retomaremos estudos que apontam para as dinâmicas histórico-sociais que colocaram o conceito de raça como elemento constitutivo da população brasileira. Também destacaremos os discursos contra hegemônicos que surgiram com a luta do movimento negro e intelectuais engajados.

Podemos nos referir a alguns apontamentos sociológicos e históricos sobre as relações raciais a partir de alguns autores. Teóricos das Ciências Sociais contemporâneos como Kabengele (1999), Antônio Sérgio Guimarães (2002) e Nilma Lino Gomes (2007), dentre outros, apontam a partir de suas teorias sobre as relações raciais, que o processo histórico e sociológico do Brasil foi perpassado pelos discursos acadêmicos relativos a questões da população brasileira sob o ponto de vista racial.

A ideologia do branqueamento, discurso do século XIX (MUNANGA, 1999), que aponta o padrão da sociedade pautada no ideal branco e inferiorização do não branco, deixando implícita a desvalorização do negro, e a democracia racial (GUIMARÃES, 2002), discurso da miscigenação circunscrito nas décadas de 1930 e 1940, que nega as dimensões de conflitos e as desigualdades existentes entre negros e brancos, foram discursos que tiveram a função épica de materializar a ideologia de manutenção das relações de poder e objetificar o negro na produção do discurso científico. O debate raça e classe, na década de 1950, marca outro discurso, pois tem como um dos objetivos integrar o negro na sociedade brasileira, mas traz a perspectiva da classe com forte preponderância para análise social, provocando silenciamentos a outros marcadores sociais.

Nesse debate, os autores Nina Rodrigues (1894; 1932 ed.2010), Gilberto Freyre (1933 ed.2003), Florestan Fernandes (1964 ed.2008) são personagens históricas, que de acordo com Van Dijk (2008), nas relações de poder, são representantes da elite simbólica. Pois possuem atributos de poder como acesso e produção ao conhecimento acadêmico e também influenciaram relações políticas do país. Eram intelectuais acadêmicos e faziam parte da elite dominante. Entre outros, fomentaram e demandaram, cada um em seu contexto histórico, discursos acadêmicos relativos à população brasileira. Como também apontaram, como objeto de análise, questões relacionadas à população negra, que, para além do contexto épico, ultrapassaram os espaços acadêmicos e circularam em outros contextos sociais, permanecendo até os dias atuais reverberando na formação de outros discursos.

Os discursos, elencados nessas pesquisas, são apontados pelos autores contemporâneos que destacam engendramentos para o entendimento da especificidade da construção do racismo no Brasil. Todos eles emergiram, nas análises, a partir das práticas discursivas dos sujeitos: Ideologia do Branqueamento, Democracia Racial e Debate raça e classe. Para pontuar o discurso contra hegemônica que reverbera um contra discurso, apresentaremos reflexões acerca dos estudos sobre os movimentos sociais.

Ao trazermos esses autores, será possível analisar a constância dos discursos elencados nos debates dos cientistas sociais contemporâneos já apontados anteriormente; buscando conceituar as categorias de análise e retratar no discurso épico circunscrito, os argumentos que os fundamentaram; além de apresentar aspectos dos discursos produzidos a partir dos movimentos sociais principalmente os movimentos sociais negros. Pontuamos as problematizações dos autores contemporâneos e buscamos categorizar os discursos a respeito das relações raciais no Brasil. Temos consciência de que os mecanismos de disseminação do racismo no Brasil não se restringem aos apontados neste trabalho, no entanto, fizemos a escolha por critérios assinalados pelos autores contemporâneos, considerando que esses são importantes conceitos no campo das relações raciais no Brasil. Um dos apontamentos dos discursos apresentados pela história e pela sociologia, são as nuances da formação referente à ideologia do branqueamento, que será pontuado a seguir.

3.2.1 Identidade Nacional: A ideologia do branqueamento pautada nos padrões de civilização — um discurso presente na escola

O discurso do branqueamento é um dos discursos constituídos ao longo dos tempos pela história do Brasil. O mesmo está explícito e implícito em diversos escritos que desenvolveram a tese de que a população branca é superior à população não branca. Os argumentos se baseiam nos aspectos simbólicos, culturais, linguísticos e biológicos e fundamentam uma ideologia baseada na ideia de que existe um padrão branco. Compreender os fundamentos ideológicos que permearam esse discurso e as relações de poder ajuda-nos a desvelar por que ainda, nos tempos atuais em vários contextos, inclusive no escolar, existem ressonâncias desse discurso. Para entendermos o discurso da ideologia do branqueamento, trouxemos à reflexão as ideias de Munanga (1999). O autor discorre sobre os princípios científicos que influenciaram os teóricos brasileiros na busca da identidade nacional. No Brasil, alguns intelectuais produziam conhecimento sobre a população brasileira e tinham como objeto a raça. Eles basearam-se em algumas correntes do pensamento, no campo das ciências humanas, que instituíram o conceito de raça como fator biológico. No Brasil, esse conhecimento, a respeito das raças, obteve, como uma das consequências, a suposta fundamentação das hierarquias entre as populações. Pois, de acordo com esses intelectuais, os brancos eram superiores aos negros e indígenas. Nesse sentido, criou-se uma ideologia do branqueamento da população brasileira. Os intelectuais que criaram as teorias a respeito da raça no Brasil foram influenciados pelo positivismo¹³ e pela perspectiva evolucionista¹⁴. A preocupação principal da elite intelectual estava balizada na constituição da identidade nacional e em como essa se conjugaria com os negros, ex-escravizados, até então, vistos como coisas ou força animal na sociedade brasileira.

Rodrigues compõe esse contexto, na segunda metade do século XIX, com estudos sobre os negros brasileiros, com obras como *As raças humanas e a responsabilidade penal no Brasil*

¹³ De acordo com Quintaneiro (2010, p. 18), o positivismo surgiu na França e teve como expoente na produção do conhecimento da sociedade Saint Simon (1760-1825) e Augusto Comte (1798-1857). É uma filosofia baseada no progresso, toma como exemplo o método positivo das ciências físicas e naturais. Acredita na função ordenada dos seres humanos para o progresso da sociedade, para tanto, são imperdíveis o consenso moral e a autoridade. “As vidas individuais seriam as engrenagens principais que contribuem para o progresso da civilização.” (QUITANEIRO 2010, p.18).

¹⁴ De acordo com Quintaneiro (2010, p. 20), o evolucionismo teve como seu maior representante o inglês Herbert Spencer (1820-1903), que “difundiu o darwinismo social”. Trata-se da transposição dos conceitos do evolucionismo biológico aos fenômenos sociais: “evolução, seleção natural, luta, sobrevivência”. Um paralelo explicativo de organismo e sociedade, evolução dos mais simples ao mais complexo. (QUITANEIRO, 2010, p.20).

(1894) e *Os africanos no Brasil* (1932 ed.2010). Dentre outros achados, argumentou amplamente em suas obras sobre a inferioridade dos negros em relação aos brancos. O autor utiliza argumentos biológicos, culturais e sociais para justificar a descrença em uma sociedade civilizada, de cultura branca com contribuições de negros e indígenas, mas subjugados, inferiorizados. Segundo o autor, retratado por Munanga (1999) eram “espécies incapazes” (p. 54).

De acordo com a interpretação de Munanga (1999, p. 54) sobre essa percepção de Rodrigues, trata-se de “uma adaptação imposta e forçada de espíritos atrasados a uma civilização superior provocaria desequilíbrios e perturbações psíquicas.” Rodrigues contribui para a construção de uma abordagem raciológica, na qual ressalta aspectos que remetem à ideia de inferioridade do negro e do miscigenado. A miscigenação seria, para ele, um problema na construção da sociedade nacional brasileira. Nessa reflexão, sobre a representação da população do Brasil, com negros e mestiços, Munanga (1999, p. 54) esclarece o significado da miscigenação para a elite: “A pluralidade racial nascida do processo colonial representava, na cabeça dessa elite, uma ameaça e um grande obstáculo no caminho da construção de uma nação que se pensava branca.”.

Rodrigues (1932 ed. 2011), um dos intelectuais produtores de conhecimento sobre a população brasileira, principalmente a população negra, era influenciado pela concepção de humanidade de uma escala evolutiva. O autor dialogava com outras referências, como Lombroso¹⁵, que acreditavam nas características físicas como potencialidade evolutiva na construção cultural. De acordo com essa perspectiva, a cultura humana está relacionada com características biológicas. Rodrigues (2011) declara essa filiação de concepção quando retrata, na sua obra *As Raças Humanas e A Responsabilidade Penal no Brasil*, as diferenças intelectuais entre negros e brancos, na justificativa de construir legislações criminais diferenciadas para esses grupos. Baseado em Lombroso:

‘Como nos animaes, diz Lombroso (*Medecina Legale*), o delicto nos selvagens não é mais a exceção, é a regra quais geral’. Evidentemente Lombroso julga aqui as acções dos selvagens, pelo criterio de criminalidade dos povos cultos, pois que se propõe elle exa-ctamente a demonstrar que, salvo pequenas excepções, os altos tidos por criminosos nos povos civilisados confundem-se nos selvagens com os atos communs, permittidos e

¹⁵ Cesare Lombroso (1835-1909): um intelectual europeu, fundador da escola italiana de criminologia. O objetivo era estudar na “os aspectos físicos, psíquicos e sociais dos criminosos” (RODRIGUES, 2015).

até obri-gatorios. (RODRIGUES, 1894, p. 88 – grifos do autor).

Rodrigues amplia discursivamente as hierárquicas entre as populações, através de estudos sobre a diferença entre negros e brancos. Com os estudos linguísticos¹⁶, tipos físicos¹⁷, diferenças religiosas¹⁸ e culturais, o autor trouxe para os cânones do discurso acadêmico, argumentações que delineavam e justificava a desvalorização a população negra.

O discurso acadêmico de desvalorização do negro foi construído sob a influência política de uma ideologia do branqueamento fundamentada pelo discurso cientificista eugenista. Conforme Rodrigues, sua teoria baseava-se em alguns autores europeus, que já emplacavam um debate de valorização da raça branca do ponto vista biológico e que tinham implicações sociais e culturais.

A desigualdade racial foi retratada em sua teoria, baseada na articulação de um discurso antropológico, social e biológico de uma sociedade em desenvolvimento e evolução, na qual, o par “civilizado e selvagem” tinha pleno acordo com esse constructo, entre brancos e negros. No trecho abaixo, Rodrigues reafirma sua concepção com relação às hierarquias entre humanos que implicou na produção de valores éticos, morais entre negros e brancos. Os valores referem-se aos atributos biológicos, cor da pele, formato do rosto, tamanho da cabeça, ou seja, diferenças fenotípicas, da ordem das diferenças biológicas do indivíduo, eram transpostas e associadas aos comportamentos e moral de uma população. Rodrigues apresentou uma percepção cultural e social sobre as populações, principalmente a população negra, que foi seu objeto de estudo, inferido de produções de conhecimento no campo biológico.

A historia mostra que este principio é igualmente verdadeiro no domínio social e que elle se entende com os meios intellectuaes e Moraes, ou superorganicos, do mesmo modo que com os physicos como o clima... Todavia tem-se pretendido, não obstante o *Natura non facit saltus* de Linneo, fazer um povo selvagem, ou barbaro trans-por, no curso da vida de uma geração, o caminho percorrido pelas nações civilisadas du-rante

¹⁶ Nina Rodrigues aponta tanto nas artes quanto na língua a inferiorização do negro, tido como selvagem em relação ao branco. Essas evidências podem ser encontradas no capítulo intitulado “Sobrevivências africanas as línguas e as Belas-Artes nos colonos pretos”, da obra *Os africanos no Brasil* (1932).

¹⁷ Nina Rodrigues faz referência ao tamanho do crânio, para justificar a capacidade intelectual do homem. O autor, ao se basear em teorias europeias, pressupõe diferenças intelectuais entre mestiços, negros e brancos. Associa o tamanho do crânio aos crimes cometidos pelos sujeitos analisados. (RODRIGUES, 1932, p. 205).

¹⁸ Nina Rodrigues faz referência tradição religiosa da população negra, como “costumes rudes e tenazes” em comparação com os costumes religiosos de um povo civilizado. (RODRIGUES, 1932, p. 35).

seculos, como se fosse possível suppri-mir a lei da herança, dispensar as lentas accumulações hereditarias e prescindir da facção necessaria do tempo. (RODRIGUES 1894, p. 32).

As influências sobre o discurso produzido a respeito do branqueamento da população tinham enfoque biológico e refletiam na produção cultural. A ideologia do branqueamento produzia argumentos discursivos adquiridos nas diferenças culturais entre negros e brancos.

Esse discurso, produzido no Brasil no final do século XIX, fundamenta-se no argumento biológico, à época considerado científico, para inferiorizar seres humanos. Essa inferiorização embasou a construção de um discurso de essencialização das características morais associadas às características fenotípicas dos indivíduos negros. Nesse sentido, o comportamento, os hábitos que são oriundos da cultura passam a ser uma consequência dessa ideologia. Essa ideologia de essencialização biológica continua a gerar discursos que reverberam em vários contextos sociais atualmente. No caso das escolas analisadas, essa ideologia está presente em alguns conflitos discursivos entre os estudantes, como apresentado nas narrativas dos professores. Alguns estudantes utilizam um discurso agressivo para inferiorizar os colegas e fazem referências às características fenotípicas, por exemplo, ao chamar o colega de macaco ou ao nomear os seus cabelos crespos de palha de aço.

Teve uma prática de racismo semana passada, comentaram com a professora de geografia: “Macaco! Não sei o quê [...]!” [...] Colega [...] eles apelidam os alunos [...] um nono ano aqui... meninos. Eles têm o hábito de usarem apelidos. Só que, à medida que a agressividade aumenta, a provocação aumenta também. Então, assim, um quer ser mais agressivo que o outro. (Firmina 1).

Já a mestiçagem no Brasil está presente em vários momentos de sua história. Neste trabalho, elencamos dois desses momentos. Um deles refere-se ao momento histórico da constituição dos elementos que fundamentaram a ideologia do Branqueamento, conforme o pensamento de Sílvio Romero, citado por Munanga (1999, p. 53). Romero acredita que a mestiçagem seria uma fase no processo do branqueamento. O outro momento no contexto histórico do Brasil marcado pela mestiçagem, também retratado neste trabalho, foi a produção do discurso sobre a democracia racial, na qual, marca a criação de uma identidade nacional produzida pelo mito das três raças que retrataremos a frente.

A mestiçagem, como parte da ideologia do branqueamento, reverbera latente como uma das

faces do discurso desse processo ainda nos dias atuais, como foi possível perceber através dos sujeitos do contexto escolar. Esse processo se constitui na crença de que alguns indivíduos miscigenados, classificados como pardos, possuem atributos que os tornam mais próximos do padrão branco. Munanga (1999) apresenta alguns fundamentos desse discurso. Ao citar Romero (1975), pontua que, à medida em que se acreditava que, para atingir o proposto de construir uma identidade nacional, seria necessário que a sociedade perpassasse o estágio da mestiçagem. Para se atingir o ideal de uma população majoritariamente branca, a composição de um tipo brasileiro valorizado, seria necessário ultrapassar a fase da mistura das raças.

No seu pensamento, Sílvio Romero coloca a crucial questão de saber se a população brasileira, oriunda do cruzamento entre as três raças (branca, negra e índia) tão distintas, poderia fornecer ao país uma feição própria, original. Acreditavam no nascimento de um povo tipicamente brasileiro que resultaria da mestiçagem entre essas três raças e cujo processo de formação estava ainda em curso. Mas, desse processo de mestiçagem do qual resultará a dissolução da diversidade racial e cultural e a homogeneização da sociedade brasileira, dar-se-ia a predominância biológica e cultural branca e o desaparecimento dos elementos não brancos. (MUNANGA, 1999, p. 52).

Essa ideologia do embranquecimento populacional teve, como um dos primeiros atos institucionalizados, a política de imigração de brancos europeus para substituição da mão de obra escravizada. Dessa forma, operou-se uma desvalorização da competência do trabalho negro e mestiço na construção da sociedade. O discurso científico sobre o branqueamento no Brasil, no fim do século XIX, no viés da mestiçagem, constituiu-se em uma estratégia do racismo no Brasil, em busca de identidade nacional, na qual paulatinamente um branqueamento fosse sendo implementado, com a substituição da mão de obra acompanhada dos valores culturais. Alguns intelectuais, a partir de um ponto de vista biológico, argumentavam sobre a desvalorização cultural, estética e biológica do negro em relação ao branco. O projeto de branqueamento superaria o processo de miscigenação nos aspectos fenotípicos da população e na supressão dos valores de outras culturas e outros processos de modos de viver no Brasil, como a cultura negra e a indígena.

A ideologia do branqueamento não admite conceber outras identidades constituintes da identidade nacional que não sejam aquelas associadas ao modelo branco. O processo foi pensando para que, ao longo do tempo, ocorresse não apenas a eliminação do negro como também das dinâmicas sociais que constituem a diversidade da sua cultura, a religião, a língua, os hábitos e as crenças. A raça legítima para compor uma cultura civilizada seria de

origem europeia, a raça branca. A miscigenação foi vista por alguns intelectuais, como aponta Munanga (1999 p.60), dentre eles Romero, como parte do processo pelo qual o Brasil passaria. Seria uma etapa para o branqueamento, em que os padrões morais, modos de viver, hábitos culturais brancos e europeus seriam valorizados e reivindicados como os únicos no país.

Assim como a ideologia do branqueamento apresenta aspectos do racismo, outro discurso presente na história, que reverbera até os dias atuais e também nos mobiliza a compreender o racismo à brasileira, é o discurso do “mito da democracia racial”. Esse se apresenta em várias nuances em diversos contextos sociais. No contexto escolar, apresenta-se pelo discurso da igualdade, através da negação da raça como elemento que constitui a sociedade. Através do silenciamento da identidade racial, sucumbem as representações do negro na sociedade e os conflitos advindos das desigualdades raciais.

A mestiçagem está presente tanto no discurso sobre a ideologia do branqueamento como nos discursos do mito da democracia racial. Apresenta-se como etapa, fase do processo para atingir o padrão desejado, na ideologia do branqueamento, já no mito da democracia racial mostra-se como realidade permanente, constituinte da população brasileira. A mestiçagem teve como um de seus pressupostos a necessidade de apagar as diferenças entre os sujeitos e a multiplicidade de identidades raciais presentes no Brasil. Foi um dos pressupostos para a construção da identidade nacional, uma etapa no processo de consolidação da ideologia do branqueamento, uma fase para alcançarmos uma identidade nacional, monolítica, efêmera e tida como necessária para se atingir o ideal de ser humano. Em outro processo, a mestiçagem percebida nos discursos, também como construção de uma identidade nacional, que invisibiliza as desigualdades raciais entre indígenas, negros e brancos, e se articula na negação das diferenças e no discurso da igualdade, causara a impressão de uma sociedade harmônica e sem conflitos sociais. Essa construção ideológica gerou um descompasso com a realidade de oportunidades colocada para negros, brancos e indígenas na sociedade brasileira.

Assim como uma das nuances que fundamentam a ideologia do branqueamento, a mestiçagem também está presente na ideologia que configura o mito da democracia racial. Sem desconsiderar outros desdobramentos do discurso a respeito da mestiçagem, buscaremos compreender o discurso do mito da democracia racial e a ressignificação da mestiçagem na

perspectiva de uma identidade única fundada no mito das três raças, o branco, o negro e o indígena.

Antes de entrarmos nos fundamentos que arquitetam o discurso sobre o mito da democracia racial e que reverberam até os dias atuais na sociedade, apontaremos qual a perspectiva teórica sobre democracia racial que adotamos neste trabalho, pressuposto fundamental para compreendermos o mito da democracia racial. O entendimento sobre o que significa o termo “democracia racial” no contexto brasileiro, de acordo com os teóricos Guimarães (2006), Skidmore (1991) e Gomes (2005), é bastante complexo de modo geral. Vários autores que abordam sua origem e sua manutenção no cenário brasileiro apontam essa ideologia como mecanismo de invisibilidade das desigualdades sociais e raciais brasileiras.

O emprego do termo “democracia racial” foi analisado por Guimarães (2006) em diferentes contextos. Em uma das análises, o termo equivale a “paraíso racial”, termo utilizado para negar qualquer tipo de preconceito de raça e qualquer conflito racial. Também foi um termo para a ideologia, baseada no contexto exterior ao Brasil. Utilizada para descrever o cenário em oposição ao nazi-fascismo, durante a Segunda Guerra Mundial (1939-1945). Sobre esse ponto, Guimarães (2006, p. 270) nos diz ser: “...um conjunto de crenças na ausência de preconceitos de raça no Brasil, que pode ser retrçado ao Império, do mesmo conjunto de crenças que reivindicava para o Brasil não a imagem de paraíso, mas de democracia.” Já referente ao processo interno do Brasil, sobre estado de igualdade com relação às oportunidades entre indivíduos de raças diferentes, a democracia racial sustenta a ideia de mobilidade social. Com relação a isso, acreditava-se que, no Brasil, existia “uma sociedade sem barreiras legais que impedissem a ascensão social de pessoas de cor a cargos oficiais ou a posições de riqueza e prestígio [e] o mérito individual não seriam empanados pela pertença racial ou de cor.” (GUIMARÃES 2002, p. 140). Nesse sentido, o conceito de democracia racial está pautado na igualdade de oportunidades entre os indivíduos que compõem a nação do Brasil.

Para Skidmore (1991), o termo “democracia racial” justificou a retirada da categoria cor do censo do IBGE de 1970. Essa decisão refletia o cenário defendido pelo governo brasileiro no período militar que rebatia qualquer crítica com relação à democracia brasileira. “Não só a rubrica da raça foi omitida no censo de 1970, mas, sobretudo a censura governamental

impediu toda e qualquer crítica à imagem da democracia racial.” (SKDMORE, 1991, p. 10).

De acordo com as leituras críticas de diversos processos de racismo, realizadas pelos autores contemporâneos citados, o termo “democracia racial” foi utilizado no Brasil para difundir a ideologia de uma sociedade harmônica, negar a inexistência de conflitos raciais e invisibilizar as desigualdades sociais e raciais. (GOMES 2013).

Uma das complexidades apresentadas nas abordagens teóricas sobre as relações raciais no Brasil está no uso do termo “democracia racial” relacionado à obra de Freyre (1933). O autor ora é apontado como o difusor, propagador de uma realidade das relações sociais na qual não foram problematizadas as relações raciais, de poder na sociedade brasileira; ora é descrito como um aliado na desconstrução do racismo, ao defender a mistura de raças como uma possibilidade positiva para construção de uma nação.

Skidmore (1991, p. 9) pontua que Freyre “...produziu uma apologia à virtude da miscigenação. Defendeu com eloquência [...] os efeitos benéficos e criativos da mistura do colonizador português com índio e o africano.” O autor também aponta que Freyre se tornou referencial para fundamentar o discurso de que não existe racismo na sociedade brasileira. Conforme Skidmore (1991), Freyre “...continua sendo até hoje o talismã a quem a elite brasileira recorre quando precisa refutar alguma sugestão de que a sociedade seja racista”.

Segundo Guimarães (2006), Freyre utiliza o termo *democracia racial* em momentos na história para se opor a uma situação vigente nacional ou internacional. Utilizou-o para contrastar a política do Brasil e de Portugal diante do fascismo que deu início à Segunda Guerra Mundial.

Freyre forja a ideia de ‘democracia social’ ainda nos anos 1930, contra o fato patente da ausência de democracia política, quer no Brasil ou em Portugal. Ou seja, põe-se o desafio de traçar a inserção luso-brasileira no concerto das nações democráticas, contra todas as semelhanças e simpatias dos regimes autocráticos de Vargas e de Salazar com o fascismo. Sua linha de argumentação apoia-se no fato de que a cultura luso-brasileira é não apenas mestiça, como recusa a pureza étnica, característica dos regimes fascistas e nazistas da Itália e da Alemanha. Do ponto de vista ‘social’, portanto, estes regimes seriam democráticos, posto que promovam a integração e a mobilidade social de pessoas de diferentes raças e culturas. (GUIMARÃES 2006 p.7 — grifo do autor).

As contradições ideológicas sobre o sentido do termo na literatura passaram a ser problematizadas a partir do Movimento Negro e do resultado dos estudos entre negros e brancos financiados pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) por volta dos anos de 1950.

As pesquisas financiadas por essa organização tinham como objetivo construir um perfil da realidade brasileira pautada no discurso do antirracismo que reverberava internacionalmente. Roger Bastide e Florestan Fernandes pesquisaram a realidade brasileira e questionaram a ideologia do termo que transmitia a ideia de harmonia racial. Freyre não foi o autor do termo “democracia racial”. Esse termo foi cunhado pela Escola Paulista de Sociologia para dar nome à teoria que o autor construiu sobre as relações raciais no Brasil.

Os resultados do projeto UNESCO no Brasil, em meados de 1950, demonstraram as contradições e as desigualdades da realidade brasileira. Os dados da pesquisa demonstraram uma imensa desigualdade em relação à renda e às condições básicas de sobrevivência entre negros e brancos no país. Nesse sentido, o termo “democracia racial” passou a ser uma inverdade quando observamos a realidade brasileira a partir desses dados. Ganhou *status* de mito, sobre a realidade das relações raciais no cenário brasileiro. Porém, continua sustentado de forma estratégica, para manter acomodada a realidade social.

Percebemos que o mito da democracia racial é um dos desdobramentos da problematização da ideologia da igualdade racial, tendendo a provocar uma falsa impressão sobre a realidade do Brasil a respeito das relações raciais. Com isso, as desigualdades econômicas, políticas e sociais são camufladas. Nesse sentido, Gomes (2005, p.57) nos diz:

O mito da democracia racial pode ser compreendido, então, como uma corrente ideológica que pretende negar a desigualdade racial entre brancos e negros no Brasil como fruto do racismo, afirmando que existem entre estes dois grupos raciais uma situação de igualdade de oportunidade e de tratamento. 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.

O mito da democracia racial compõe, dentre as ideologias sobre a raça no Brasil, e tem grande reverberação e repercussão na sociedade brasileira.

Compreendido o termo democracia racial, buscaremos interpretar o discurso sobre o mito da

democracia racial, à luz da teoria construída por Freyre (2003) sobre a mestiçagem e a população brasileira. O autor narra a constituição da sociedade brasileira de um ponto de vista histórico, sociológico e antropológico com elementos que estruturam relações sociais e elementos que compõem a cultura brasileira, conforma a sociedade numa perspectiva miscigenada e aparentemente sem desigualdade que gere conflitos.

A miscigenação nesse sentido é percebida não como uma etapa provisória como na ideologia do branqueamento, mas também como algo já consumado, o retrato de uma diversidade cultural indígena, negra e europeia que parecem completar o quadro narrativo da realidade apontada por Freyre (2003). Trata-se de diversidade que se completa na construção de uma nação, onde os conflitos sociais que geram desigualdades são amenizados e produzem o efeito de unidade de uma nação, ao menos pelos discursos da elite.

Freyre (2003) apresenta a população negra e indígena integrante da nação brasileira, com seus traços, modos de viver e sua cultura. O autor conforma a realidade brasileira numa perspectiva miscigenada, uma solução aparente dos conflitos estruturais que se apresentam como pano de fundo, e não são problematizados. A miscigenação parece dirimir os conflitos raciais de conjectura da sociedade.

A invisibilização das diferenças raciais presentes nas dinâmicas sociais alimenta a ideologia de uma harmonia social e racial e “obscurece o verdadeiro racismo nacional” (GUIMARÃES, 2009, p. 39). Acreditava-se que o Brasil era uma nação relativamente harmônica. Esse discurso desenvolvido na academia brasileira, no início na década 1930, ainda repercute e reverbera de maneira decisiva na sociedade em diversos setores e contextos sociais.

Freyre e outros intelectuais do seu período ou influenciados por ele, de acordo com Guimarães (2009, p. 39), retratam a realidade da população do Brasil, sob o ponto de vista cultural. Essa perspectiva se articula para a formação de uma nação brasileira. Freyre não omite as diferenças entre as populações constituintes da sociedade brasileira, porém não pontua as consequências advindas das desigualdades simbólicas, materiais e discursivas que construíram esse processo histórico. Assim, contribuiu com a negação através do silenciamento dos conflitos existentes. Esse silenciamento se configura como uma estratégia de endossamento do discurso do mito da democracia racial. Freyre é um dos expoentes do

discurso que indicam nuances da ideologia do mito da democracia racial. A seguir, apresentaremos as possibilidades do discurso referente ao mito, a partir do desempenho da narrativa na sua obra *Casa Grande e Senzala* (1933 ed. 2003).

3.2.2 Gilberto Freyre e a perspectiva culturalista, harmônica da população brasileira

Para compreendermos os aspectos interpretados como harmônicos presentes na obra de Freyre e que são associados à ausência de conflitos raciais no Brasil, buscamos, através da sua teoria, entender as nuances do discurso. O autor aponta, nos capítulos que compõem sua obra *Casa Grande e Senzala* (1933 edição 2003), a vida cotidiana, narrando adaptações e superações da tríade das raças que originalmente se encontravam no Brasil no período escravocrata e formaram o povo brasileiro. Essa superação, exposta no texto, enfoca as culturas, mas não traz à tona as tensões e não problematiza as desigualdades raciais e econômicas existentes.

Freyre (1933 edição 2003) faz um estudo histórico, antropológico e social, retrata as diversidades culturais das populações indígena, portuguesa e negra. Traz para o bojo da cultura brasileira, cada uma na sua especificidade, contribuições culturais e históricas, que imbricaram a complexidade da formação de uma nação. De acordo com Cardoso (2013), a obra do autor:

...vai mostrando como, no dia a dia, essa estrutura social, que é fruto do sistema de produção, se recria. É assim que a análise do nosso antropólogo-sociólogo-historiador ganha relevo. As estruturas sociais e econômicas não são apresentadas apenas como condicionantes de ação, mas como processos vivenciados por pessoas também movidas por emoções. (CARDOSO, 2013, p.79).

Na sua escrita, a estrutura escravocrata e patriarcal das relações de poder, que existia no Brasil e alimentava todo um sistema econômico-social, político e cultural, não é apresentada como objeto de problematização. Esse contexto estruturante das relações se situa, no imaginário social, como pano de fundo das contradições relativas ao poder.

Para além dessa proposta sociológica e cultural, Freyre (1933 edição 2003) buscou nos pormenores das microssituações cotidianas, nas relações da vida privada como se desenhavam as culturas e inter-relações que se acordavam e imbricavam as especificidades da cultura brasileira, no contexto nacional. No entanto, não problematizou as tensões dessas diferentes

culturas, como também não destacou a hierarquização entre negros, indígenas e brancos.

Nessa perspectiva de estudo microssocial, não era interesse de Freyre problematizar as posições de poder que eram marcadas pela opressão, mas sim, ressaltar como os contextos das personagens se formavam. Por não trazer as problematizações referentes às relações de poder, sua narrativa seguiu harmônica, plástica e minimizando os conflitos existentes na ordem escravocrata. O autor não problematiza as contradições intrínsecas ao próprio sistema. Problematizar os conflitos privados de ordem cotidiana, como a resistência dos subalternos, tanto na vida de foro sexual ou mesmo econômico não era ponto de relevância ou foco para o autor, na produção de sua teoria.

Essa narrativa harmônica a respeito da vida cotidiana dos povos que formaram a nação do Brasil, de acordo com Cardoso (2013), é a narrativa que a elite brasileira gostaria de ter ouvido sobre a sociedade brasileira. Esse discurso que endossou o mito de uma democracia entre raças repercute na atualidade como a negação do racismo brasileiro, invisibilizando as desigualdades existentes entre a maioria da população negra e branca.

Freyre (1933 edição 2003,) fundamenta o discurso da harmonia, busca invalidar e refutar, na sua obra *Casa Grande Senzala*, autores, como Nina Rodrigues (1894; 1932), que contribuíram para hierarquização das raças do ponto de vista biológico. Porém, não questiona, sob o ponto de vista das microrrelações sociais entre a casa grande e a senzala, os conflitos e as hierarquias raciais, sociais, culturais e econômicas existentes. Em alguns momentos, podemos verificar em sua obra narrativas sobre a população negra que retratam relações da vida sexual e econômica. Essas relações denotam um imaginário social harmônico do Brasil. Com relação à questão sexual, pontua relações íntimas entre as raças, na qual, aparentemente a mulher negra era tida como importante no momento narrado, mas submissa à estrutura patriarcal e racista.

...De rapaz de importante família rural de Pernambuco conta à tradição que foi impossível aos pais promoverem-lhe o casamento com primas ou outras moças brancas de famílias igualmente ilustres. Só queria saber de molecas. Outro caso referiu-nos Raoul Dunlop de um jovem de conhecida família escravocrata do Sul: este para excitar-se diante da noiva branca precisou nas primeiras noites de casado, de levar para a alcova a camisa úmida de suor, impregnada de budum, da escrava negra sua amante [...]. Não nos interessa, senão indiretamente, nesse ensaio, a importância do negro da vida estética,

muito menos no puro progresso econômico, do Brasil. (FREYRE, 1933 edição 2003, p 369).

Freyre, ao referir-se à mulher, aponta características, segundo a narrativa, ações que integravam a população negra e a branca. Não apresenta problematizações com relação a condições de subalternidade às quais as mulheres negras estavam imersas. Parece-nos que eram situações harmônicas e consensuais, e não reflexo de um fenômeno de opressão social demarcada pela raça e pelo gênero no sistema colonial.

Para endossar o discurso harmônico e aprofundar o discurso que refuta as diferenças entre as raças, apresenta algumas passagens em sua narrativa, que não trazem nenhuma crítica às relações de poder ou as opressões oriundas da classe dominante. Ainda nessa perspectiva de sucumbir às desigualdades raciais, em sua narrativa antropológica e cultural, nos capítulos em que Freyre especifica o negro como objeto de análise e destaca a sua importância na constituição do povo brasileiro, no sentido de diluir os argumentos dos intelectuais que endossam a perspectiva biológica das hierarquias entre negros e brancos. Desconstrói, assim, contradições e contrapontos das teorias que retratavam, através dos estudos tidos como científicos, as desigualdades entre as raças. Para pontuar a valorização do negro e contrapor os intelectuais sobre a abordagem da inferiorização do negro com relação ao branco, Freyre argumenta através da antropologia, a partir uma leitura em Franz Boas (1935):

O depoimento dos antropólogos revela-nos nos negros traços de capacidade mental em nada inferior à das outras raças: “considerável iniciativa pessoal, talento de organização, poder de imaginação, aptidão técnica e econômica”, diz-nos o professor Boas. E outros traços superiores. (FREYRE, 1933 edição 2003, p.379).

Esses estudos, os quais, Freyre refutava, se dedicaram à criação de um discurso de inferiorização do negro e de uma superioridade incontestável do branco. Os autores apontados por Freyre (1933 ed. 2003) como Rodrigues (1894; 1932) e Viana (1920), entre outros, apresentavam argumentos que se constituíram em um discurso acadêmico que omitiam as contribuições do negro no plano social, econômico e cultural na constituição da sociedade brasileira e criavam características que o assemelhavam ao animal, ao primitivo. A inferiorização do negro estava presente nesses discursos. No intuito de ser contrário às diferenças da população brasileira com fundamentação biológica, Freyre realizou um longo

estudo, no qual refuta a ideia de classificação entre negros e brancos como inferiores e superiores. Isso, com uma longa explanação de estudos de cunho biológico, que se concentravam dentre outras técnicas na medição no tamanho do crânio e tipo físico. Sobre esse aspecto o autor diz:

O que se sabe das diferenças da estrutura entre os crânios de brancos e negros não permite generalizações. Já houve quem observasse o fato de que alguns homens notáveis têm sido indivíduos de crânio pequeno, e autênticos idiotas, donos de crânios enormes. (FREYRE, 1933 edição 2003, p. 379).

Além dessa refutação, Freyre também contesta as desigualdades de habilidades e capacidade mental apresentadas pelos evolucionistas a respeito das diferenças entre negros e indígenas. O autor pondera que é necessário observar as especificidades de cada uma das tribos indígenas e as especificidades das diferentes populações negras para tecer um julgamento raça inferior ou superior. Populações essas oriundas das diversas partes do continente africano. Ainda que traga o argumento contrário à desigualdade racial do ponto de vista biológico e parece propor um discurso antirracista, essa desigualdade se concentra nas diferenças sociais oriundas das raciais. O autor não traz o questionamento sobre as relações e as tensões das populações e a violência empreendida, dado as opressões cotidianas entranhadas na sociedade.

Apresenta, em parte da sua escrita, a descrição de vários autores que demandam uma perspectiva biologista das diferenças entre as raças, descaracterizando-as. Aponta contextos em que o negro pode ser percebido como inferior, mas, em outros, dependendo do engendramento social, poderia ser igual a alguns grupos brancos, podendo ser igualável até mesmo ao português. O autor continua sua proposta de uma narrativa de refutação da perspectiva racial de abordagem de inferioridade e de superioridade entre raças. Aponta também estar menos interessado na sua obra com a percepção da construção de diferenças físicas da população, uma vez que está superada essa visão biologizante entre raças.

Mas dentro da orientação e dos propósitos deste ensaio, interessa-nos menos as diferenças de antropologia física (que a nosso ver não explicam inferioridade ou superioridade humana, quando transpostas dos termos de hereditariedade de família para os de raça) que as de antropologia cultural e de história social africana. Estas é que melhor nos parecem indicar ter sido o Brasil beneficiado com um elemento melhor de colonização africana que outros países da América. (FREYRE, 1933 edição 2003, p. 387).

Ao descredenciar totalmente a perspectiva biológica das diferenças raciais, Freyre mira outra

perspectiva ideológica de visualização da população do Brasil. Defende uma proposta ideológica, pautada na visão cultural da sociedade. Na busca de valorização do negro e da população negra na constituição da nação, Freyre pontua na sua escrita que não existe na população brasileira, mesmo a mais branca de todas as pessoas, que não tenham um gene do negro ou do indígena. Não apenas biologicamente, mas culturalmente, através dos hábitos, jeitos, perpassando pelo sexual, no que se refere às mulheres negras, por exemplos, quando diz das relações sexuais entre meninos e mulatas:

É verdade que as condições sociais do desenvolvimento do menino nos antigos engenhos de açúcar do Brasil, como nas plantações Belmonte-BA da Virgínia e das Carolinas — do menino sempre rodeado de negra ou mulata fácil — talvez expliquem por si sós, aquela predileção. Conhecem-se casos no Brasil não só de predileção, mas de exclusivismo: homens brancos que só gozam com negra. (FREYRE, 1933 edição 2003, p.368).

Porém, ainda sem questionar as relações de poder entre negros e brancos que constituía o cotidiano em todas as instâncias, privadas ou públicas. Se por um lado desnaturalizou os argumentos de diferenças biológicas de raças, naturalizou as relações de poder presente na população do Brasil. Como se percebe, através da narrativa quase inevitável, a influência da população negra na cultura brasileira. A população não é mestiça apenas biologicamente, mas culturalmente. Por outro, Freyre relata com tom harmônico, conforme Guimarães (2009) e Cardoso (2013), a cultura brasileira, permeada pelas diversas práticas da população negra. Entretanto, não problematiza os conflitos advindos das relações cotidianas. O negro é ainda um sujeito passivo, visto que não possui resistências nas relações de poder.

Freyre refuta a inferiorização biológica da população negra e traz a importância da população negra na construção econômica do país, na constituição cultural de hábitos, e modos de viver, como apontam os argumentos apresentados neste estudo, porém, o autor não problematiza as relações de poder presentes naquele contexto social. Não questiona a opressão exercida pela classe dominante sobre a população descendente da população escravizada. Nesse sentido, o discurso de problematização das relações de poder e os processos de opressão da classe dominante sobre a população negra, na sociedade brasileira, foram silenciados. Criando-se o discurso consensual da negação das diferenças raciais. Constitui-se o ideal da identidade nacional pautada na mistura, ou seja, na miscigenação. Esse discurso mantém a estrutura hierarquizada e não questiona as estruturas que produzem o racismo.

Para te ser sincero, eu nunca prestei atenção nisso, assim de fazer uma diferença, diversidade, porque eu vejo os alunos, na minha visão, eu não tenho diferença entre os alunos, para mim os alunos são todos iguais, então o Joãozinho, a Maria ou se é negro ou se é branco, se tem uma tendência homossexual, não tenho, não cabe a mim... não olho para esse lado, eu chego e dou minha aula (João Cândido 1)¹⁹.

O discurso da igualdade racial no Brasil é latente na atualidade e se reverbera em diversos formatos discursivos. No contexto escolar, pelo silenciamento, pela negação da raça, pelo discurso da igualdade de oportunidades para negros e brancos. Com isso, não se reconhece a existência dos privilégios que consiste na identidade branca. O trecho acima reproduz as ressonâncias do silenciamento sobre a desigualdade racial, apesar das relações de poder e assimetrias inferidas pela raça no Brasil e no contexto escolar sejam evidentes.

Para além dos discursos apontados anteriormente, ideologia do branqueamento, mito da democracia racial, outro discurso presente na história e na sociologia da população brasileiro recriado e legitimado pelo conhecimento acadêmico, também é tema “Raça e classe”. Esse discurso atribui as desigualdades sociais considerando apenas as desigualdades de classe, invisibilizando as desigualdades raciais.

3.2.3 A desigualdade social sob o viés da classe: produção discursiva híbrida ou hegemonia do discurso de classe

Neste trabalho, o discurso raça e classe é uma tentativa de demonstrar no discurso social a invisibilização da raça como uma categoria social importante para a interpretação das desigualdades sociais. Por volta 1950, diversos pensadores constituíram um pensamento da sociedade brasileira, ancorada na divisão de classes. Guimarães (2002. P.13) aponta Pinto e Fernandes os autores que “...viam as classes como estruturas sociais que condicionavam as ações coletivas nas sociedades capitalistas”. A reorganização teórica da sociedade brasileira sobre o viés das classes sociais econômicas pauta-se na realidade do crescente processo de industrialização.

Logo em seguida, a partir dos meados de 1950, formar-se-á um grande consenso teórico, que transformará o processo de industrialização em *explanandum* onipresente de todos os fenômenos sociais brasileiros. Tal

¹⁹ Nome fictício para assegurar a identidade do sujeito. Numeração 1 refere-se a Escola Abdias Nascimento.

paradigma se consubstancia na idéia de transição, seja do tradicional para o moderno, seja do patrimonial para a ordem social competitiva, seja do escravismo para o capitalismo, seja do capitalismo mercantil para o capitalismo industrial. (GUIMARÃES 2002, p.15).

Nesse sentido as desigualdades sociais ganham grande potencial interpretativa através das classes econômicas sociais presente no Brasil. Em qual classe dessa estrutura se encontra a população negra? Se para além das questões econômicas que assolavam a população negra, também constava de uma realidade pautada na identidade racial? A raça é tributária para compreensão das desigualdades sociais? Florestan Fernandes (1964 edição 2008) apresenta um largo estudo sobre a população negra, e problematiza a sua integração na sociedade de classe.

O autor apresenta nas suas descrições e análises da sociedade pautada no desenvolvimento industrial e capitalista, buscando entender a posição da população negra nesse panorama de sociedade modificada. Se por um lado o autor contribui com o paradigma social caracterizado pela divisão de classes sociais econômicas no plano capitalista, também insere neste cenário as dinâmicas sociais vivenciadas população negra. O autor aponta contribuições teóricas para o campo das relações raciais no Brasil. A população negra é tema das obras *A integração do negro na sociedade de classes*, *O Negro no Mundo dos Brancos*. Nestas obras o autor retrata as condições de subalternidades vivenciadas pela população negra na sociedade industrializada e atribui a cor, as piores condições de sobrevivência na sociedade capitalista. A construção da identidade do negro na sociedade brasileira não é apresentada pelo autor, mas a sua inserção na sociedade industrializada.

O discurso sobre raça e classe apresenta várias possibilidades de interpretações, dentre essas, elementos semelhantes ao discurso ideológico mito da democracia racial, que silencia a raça. Nesse sentido, a raça como categoria de análise que estrutura as relações sociais. Neste trabalho trouxemos algumas questões apontadas por Florestan Fernandes para compreendermos as percepções da raça no contexto das desigualdades inseridas no panorama de uma sociedade imersa no desenvolvimento industrial. Nesse panorama a sociedade é dividida em classes econômicas. E a população negra não está inserida nas classes sociais, mas se integra através de uma casta, caracterizando uma relação de subalternidade na sociedade de classes.

Fernandes (1964 edição 2008) apresenta um estudo sobre a questão racial no Brasil nos anos de 1950, busca relacionar, no sistema capitalista, a sociedade de classes e o preconceito de cor. Nesse sentido, o autor apresenta como um sistema forjado na sociedade brasileira posterior à sociedade escravocrata, e que não absorve de fato a população negra nas classes econômicas. No entanto incorpora o negro em uma composição de castas produzida pelo preconceito de cor. A obra *A integração do negro na sociedade de classes* (FERNANDES, 1964 edição 2008) trata a questão do negro no contexto em que a situação racial brasileira se apresentava como um contraponto a situação racial nos EUA.

Fernandes (1964 edição 2008) adota a perspectiva metodológica do materialismo dialético marxista, apontando dois cenários históricos que se relacionavam entre si. Apesar de anacrônicos, esses cenários históricos, é possível dado ao preconceito, herança da sociedade anterior ao processo jurídico da abolição, que considera ao negro a condição de homem livre. Ao estudar o processo que gerava “os mecanismos de acomodação social” (CARDOSO, 2013), o autor apresentou, através de uma relação dicotômica entre brancos e negros, a sociedade escravocrata na qual as relações de poder se davam entre senhor e escravo, um cenário do período da escravidão, análoga a relações de poder na sociedade capitalista. Porém além de classes, era composto de castas. Essa última é explicada pela relação dos negros, ex- escravos na sociedade. O “preconceito de cor” interferiu no lento processo da integração do negro para sociedade de classes.

A abolição não mudou as relações de poder que existiram na sociedade. Enquanto processo jurídico, a população negra foi considerada livre, essa liberdade não garantiu condições econômicas, sociais e culturais para integração da população negra na sociedade de classes.

A reflexão sócio-histórica sobre a integração do povo negro à sociedade de classes foi em relação às condições do negro no período do sistema econômico com a escravidão. Isto é, ao período do sistema baseado na sociedade escravocrata e possui consequências diretas nas possibilidades negativas e de oportunidades do negro na sociedade observada. O negro mantinha o mesmo papel de liberto que tivera no período após a abolição, porém sem relação na constituição da sociedade do ponto de vista de valor cultural, social e econômico, estava marginal. A população negra ocupou, na estrutura social, uma casta e não integrou a estrutura de classes. A estrutura de classes compõe as relações sociais, econômicas e políticas,

composta pelos donos das empresas, fábricas, fazendas e dos trabalhadores, que são a mão de obra. Os trabalhadores era a classe prestadora serviços para os donos dos meios de produção. Patrões e trabalhadores eram as classes que compunha a estrutura social do Brasil A população negra era marginal a esse processo de matriz da estrutura social.

Fernandes (1964 edição 2008) contribui para os estudos da população negra no Brasil, apresentando reflexões da sua integração na sociedade de classes. Classes econômicas. A população encontra-se na estrutura social, ocupando as castas, parte da estrutural estamentos. Juntamente com outros autores, o autor contribuir para o discurso de classe, como um fator essencial para desigualdades sociais. Esses autores buscam analisar a sociedade através do fenômeno da industrialização, tendo como base analítica o fator econômico.

O Racismo se institui também na perspectiva das relações culturais, pessoais, religiosas, de costumes e hábitos entre as populações. O autor não pontua os elementos de composição do racismo simbólicos, presentes na sociedade, sendo a cultura uma categoria inferior na análise da sociedade. A população negra não ocupava uma classe porque a estrutura de classes era composta, de acordo com perspectiva de opressor e oprimida, entre trabalhadores e empresários. A população negra, apesar de empregar sua mão de obra, mesmo no regime escravocrata, não era trabalhadora, por isso não constituía uma classe, mas algo ainda inferior na classificação das estruturas sociais. Esse discurso, mesmo que tenha dado visibilidade às desigualdades e às estruturas sociais, pontuando a marginalidade da população negra na sociedade, inferiu um forte debate econômico. Na qual a sociedade é analisada pelo viés econômico e não cultural ou simbólico. Esses elementos também são estruturais nas relações sociais.

O processo cultural, social do sistema escravocrata, mesmo que tenha acabado, ainda alimentava uma ideologia para sustentação do sistema de reprodução das desigualdades sociais e raciais. O preconceito e a discriminação eram mecanismos de manutenção e distanciamento entre negros e brancos, como também estratégia para manutenção do sistema de privilégios e desvantagens sociais.

No bojo desses padrões de comportamentos, passaram para a nova era da histórica e se revitalizaram norma da velha etiqueta de relações raciais, distinções e prerrogativas sociais que proporcionaram direitos e as garantias sociais das 'raças' em presença as posições que seus componentes ocuparam

na estrutura de poder da sociedade, representações que legitimavam tanto racial, quanto material e moralmente, tais distinções e prerrogativas. (FERNANDES, 1964 edição 2008, p.305 – grifo do autor).

O fim da dinâmica escravocrata de relações na sociedade colonial não foi suficiente para integrar a população negra ao processo de crescimento econômico, social e cultural da sociedade brasileira. A abolição da escravidão, nesse sentido, não foi suficiente para eliminar ideia anterior que se pautava na sociedade marcada pela inferiorização do negro na sociedade escravocrata.

O regime extinto não desapareceu por completo após a abolição, persistiu na mentalidade no comportamento e até na organização das relações sociais dos homens, mesmo daqueles que deveriam estar interessados numa subversão total do antigo regime. (FERNANDES 1964 edição 2008, p. 302).

De acordo com esse processo dinâmico, a sociedade capitalista poderia, pelas impulsões advindas do sistema liberal, absorver a mão de obra do negro:

...as impulsões econômicas, sociais e políticas que orientaram a formação e o desenvolvimento ulterior imediato do regime de classes fossem mais poderosas, concentradas e tenazes, parece provável que os mecanismos espontâneos de reação societária seriam suficientes para compelir o 'negro' aos ajustamentos dinâmicos, requeridos pela situação histórico-social. (FERNANDES, 1964 edição 2008, p. 303).

Porém a absorção da população negra não aconteceu. Essa foi ajustando-se, adaptando-se, adequando-se ao sistema social, que reproduzia muitos aspectos da estrutura social anterior. Esse ajustamento resguardava um distanciamento entre a população branca e a população negra reproduzindo parte da sociedade patriarcal.

Como essas impulsões não se objetivaram socialmente, o destino da 'população de cor' ficou entregue as potencialidades dinâmicas de um equipamento adaptativo e integrativo basicamente modelado para funcionar na sociedade de castas. Ele era apropriado para promover ajustamento que resguardavam ao máximo a distância social existente entre o 'branco' e o 'negro', como se este ainda vivesse sob o julgo da dominação do senhor. (FERNANDES, 1964 edição 2008, p.302 – grifos do autor).

O negro e o mulato ganharam liberdade após a abolição, mas foram projetados para plebe, com todos os efeitos dessa denominação. Muito tempo depois, os negros ainda que ocupem os lugares de libertos na sociedade de classe, não tinham participação do desenvolvimento

sociocultural da cidade de São Paulo. Mesmo o sistema econômico não mais ancorado na sociedade escravocrata, a população negra se mantinha através dos mecanismos sociais de subvalorização. Segundo Fernandes (1964 edição 2008, p.193), “as raízes históricas da degradação social do homem de cor” no seio do novo sistema socioeconômico seria a perpetuação indefinida de padrões de ajustamento racial, que pressupunham a vigência de critérios anacrônicos de atribuição de status e papéis sociais do negro e do mulato.

Fernandes (1964 edição 2008, p.193) programa, então no debate do discurso científico, na construção sócio-histórica, o viés do discurso de classe e raça, imbricadas na ideia de que não existe uma preponderância de um sobre o outro (CARDOSO, 2013). Porém Fernandes (1964 edição 2008, p.193), ao retratar em sua análise da população brasileira, refere-se à população através das classes, a população negra constitui uma casta fora do sistema das duas classes consideradas. Patrões, empresários de um lado e trabalhadores e operários de outro.

Podemos verificar ainda hoje, que esse discurso de embricamento das relações de poder impermeadas pelas construções históricas da classe econômica e da raça reverbera nas construções discursivas nos diversos contextos sociais. Destaca como perspectiva de análise uma forte tendência com relação à classe como elemento central no debate das desigualdades sociais entre negros e brancos na sociedade brasileira. Esse discurso também contextualiza os argumentos discursivos a respeito das desigualdades sociais e desponta uma hierarquia de categorias de análise entre as diferenças. Isso tem como consequência a crença de que combatendo as diferenças sociais econômicas, consequentemente, a luta pela desigualdade racial será contemplada. No entanto, estudos posteriores, de autores que apresentam críticas ao conhecimento moderno como decoloniais — por exemplo, Quijano (2005, p. 23) —, concluem que existem especificidades no combate ao racismo que a narrativa hegemônica da luta de classes econômicas não abarca.

O discurso da raça e da classe se configurou em alguns momentos durante esta pesquisa, um deles foi os debates a respeito das cotas.

Os sujeitos desta pesquisa, os professores e as professoras das escolas pesquisadas, refletem nuances desse discurso, ao apontar as contradições nos argumentos favoráveis às reservas de vagas cotas sociais/raciais, favoráveis à perspectiva social, porém, ao contrário, as questões

referentes à raça inferem a nuance do discurso de classe ao apontarem os argumentos que negam o racismo como componente da exclusão social e assumem o ponto de vista econômico como a reflexão das desigualdades sociais. Esse discurso reverbera na sociedade brasileira nos dias atuais de várias formas. Essa narrativa não nega a relação discursiva que existe entre a raça e a classe na compreensão da desigualdade social no país, entretanto submete a análise social à questão de classe, não inclui, na abordagem sobre as desigualdades, as diferenças inerentes à questão cultural, baseiam-se preponderantemente no discurso do ponto de vista da estrutura das classes econômicas. A raça, nessa perspectiva, não é um elemento que estrutura as relações sociais.

A formação dos discursos apontados através da ideologia do branqueamento, mito da democracia racial, e da raça e classe são reafirmados através de mecanismos ideológicos e relações de poder e retratam a população negra no lócus da subalternidade, em uma perspectiva passiva. No discurso que apresentaremos a seguir, ainda que não exista a subversão da subalternidade da população negra ou mesmo a intimidação dos discursos referente às desigualdades sociais apresentados, os discursos dominantes das relações de racismo dividem espaços na discursividade com os discursos de resistência. Neste trabalho, consideramos os discursos de resistências, os discursos que apresentam denúncias às desigualdades sociais e apresentam possibilidades de mudanças, de realinhamento da sociedade. Através das políticas públicas, de ações afirmativas. Esses discursos de resistências são ressonantes das lutas dos Movimentos Sociais e do Movimento Negro, que buscam, através denúncias das desigualdades sociais, encontrar o reconhecimento cultural, social e as condições materiais de obtenção de sobrevivência. Esses discursos reverberam na sociedade e provocam fissuras nas estruturas do discurso hegemônico, apontando, através das possibilidades de resistências, contradições. No próximo subcapítulo, retrataremos algumas nuances desses contradiscursos.

3.2.4 Discurso de resistências: ressonâncias das lutas dos movimentos sociais

No Brasil, os movimentos sociais podem ser urbanos ou rurais, ou apresentar características imbricadas do contexto urbano e rural. Como movimentos urbanos, temos uma infinidade: sindicais, de gênero, feministas e os seus desdobramentos, negro e os desdobramentos, juventude, associações de bairro, eclesiásticos, quilombos urbanos e outros; Os movimentos

rurais podem conter princípios e características de todos esses citados, indígenas, camponeses, quilombolas, entre tantos outros. Porém essa classificação não é fixa, pelo contrário, são móveis e intercambiantes, apresentam ponderações, mas também tensionamentos, compartilham posicionamentos políticos em determinadas contingências, entretanto não negam que as diferenças co-existem. Possuem especificidades, todavia, em comum, todos possuem as reivindicações de reconhecimento cultural e de redistribuição dos bens econômicos. Essas pautas se desdobram em várias outras, que pontuam justiça, equidade social, igualdade social e ética.

Os movimentos sociais, no seio da sociedade, são movimentos organizados, que tensionam as opressões sociais e a ação do Estado, que numa concepção de Weber (2003) se constitui de indivíduos com direitos e deveres em um território com atuação da força violenta para sua manutenção (BIANCHI, 2014). Porém, para uma minoria, essa violência do Estado é mais evidente que o reconhecimento como indivíduos ou cidadãos legítimos do território nacional. O Estado é violento ao utilizar a força para coagir e ou mesmo eliminar, como no caso dos genocídios dos indígenas, camponeses, quilombolas ou da juventude negra constante no espaço rural ou nos aglomerados urbanos. Ele não reconhece seus direitos de cidadãos, ao negar os direitos ao reconhecimento cultural, a terra (quilombolas, indígenas e camponeses) e a vida da juventude negra. O Estado não supriu as necessidades básicas das minorias populacionais seja pelo reconhecimento cultural ou pela redistribuição dos bens materiais (FRASER, 2001).

Santos (2010) apresenta os movimentos sociais na proposição de uma nova epistemologia teórica, as Epistemologias do Sul, que possui como cenário de análise dos Movimentos Sociais oriundos do Sul Global. Essa nova possibilidade de produção de conhecimento é contra-hegemônica e atua em descrever as estratégias e os posicionamentos políticos contra as desigualdades sociais. Nesse sentido, o autor recria uma analogia, de reconfigurações de mundo de um pensamento abissal e pós-abissal (SANTOS, 2010). O abissal se constitui nos princípios colonizadores que se insere nas hierarquias de raça, cultura, conhecimento científico legítimo, humanidade e direito. O pós-abissal se constitui identificado nas ressonâncias das lutas dos movimentos sociais, dos coletivos contra-hegemônicos e na produção dos discursos e das práticas emancipatórias. Os movimentos sociais no Brasil produzem um pensamento com princípios constituídos na ideologia pós-abissal, à medida que

produzem novas estratégias que realinham as relações sociais e as ações comunicativas e resistências contra o Estado de opressão.

Com relação ao movimento negro, esse emerge no cenário político brasileiro e ganha destaque entre os movimentos sociais nos anos de 1970 (GUIMARÃES, 2006), entretanto a organicidade e o potencial de resistência contra hegemônico, na luta contra o racismo e as desigualdades humanas, já existiam desde o período anterior à abolição. Cardoso (2002) destaca que a resistência negra já acontece desde muito antes da abolição, através da formação dos quilombos. O Movimento Negro, através das lutas contra as desigualdades sociais e raciais, foi um dos principais atores na produção de leis no cenário social, inclusive no campo da educação. O Movimento Negro dos anos 1970 foi inspirado pelo Movimento Negro dos EUA e pela desmistificação do mito da democracia racial e do paraíso racial (GUIMARÃES, 2001).

No âmbito da desconstrução da desigualdade racial, pelo movimento negro, cabe ressaltar a criação da Lei nº 1.390/51 na década de 1950, substituída posteriormente pela Lei nº 7.437/85²⁰, que apresenta o racismo como uma “contravenção penal”. Cabe ressaltar ainda a participação do Brasil na III Conferência das Nações Unidas realizada em Durban²¹, no ano de 2001, que se tornou um marco importante para o Movimento Negro na desconstrução do racismo, é importante ressaltar como apontado pelo professor Silva (2017), que a conferência foi uma produção e resultado de diversas pré-conferências no Brasil. No âmbito da educação, destaca-se a aprovação da Lei de Cotas nº 12.711/2012, que reserva, no ensino superior, “...50% das vagas deverão ser reservadas aos estudantes oriundos de famílias com renda igual ou inferior a 1,5 salários mínimo (um salário-mínimo e meio) per capita.”(BRASIL, 2012). Diante do exposto, o Movimento Negro, a partir das lutas fundamentadas nos pressupostos de denúncias e do combate às desigualdades sociais, culturais e econômicas, influenciou na proposição e na formulação de diversas políticas públicas, no cenário brasileiro, contribuindo, dessa forma, para a produção de contradiscursos que problematizam o racismo e as relações sociais.

20 Lei nº 7.437, de 20 de dezembro de 1985, “Inclui, entre as contravenções penais a prática de atos resultantes de preconceito de raça, de cor, de sexo ou de estado civil, dando nova redação à Lei nº 1.390, de 3 de julho de 1951 — Lei Afonso Arinos”.

21Ver ALVES (2002, p. 198-223).

No que se referem ao contexto escolar, os movimentos sociais e o movimento negro (CARDOSO, 2002; JESUS, 2011; SANTOS, 2010), a educação das relações étnico-raciais possui como um dos pressupostos de luta. Pois é uma forma de intervir nas relações sociais e nas formações humanas, individuais e coletivas. Gomes (2011, p. 134) retrata que “A ação do movimento negro brasileiro por meio das suas diversas entidades tem sido marcada por uma perspectiva educacional aguçada, explicitada nas suas diversas ações, projetos e propostas”.

Nesse sentido, várias ações foram implementadas para sua concretização: A formação de um quadro de professores militantes do movimento negro atuantes nas escolas em ensino básico; produção de material didático, ainda que muito escasso; conquista de cargos em Secretarias de Educação. Dentre outros, foram ações que trouxeram mudanças no cenário da educação relativo à diversidade étnico-racial. Com essas ações e tantas outras, o contexto escolar também passa a ser um contexto de produção dos discursos identificados como ressonantes do movimento negro, no que se refere à luta contra a desigualdade social e ao reconhecimento cultural.

A temática da diversidade cultural e das relações étnico-raciais no contexto da educação é reivindicada durante quase todo o século XX e início do século XXI pelos movimentos sociais e pelo Movimento Negro. A educação é um importante mecanismo do Movimento Negro contra o racismo, o preconceito e a discriminação. A partir da pressão popular dos movimentos sociais, que buscam equidade e justiça social e da inserção no cenário político de atores parlamentares negros, alguns projetos de lei foram propostos e aprovados em âmbito nacional no intuito de tentar minimizar os efeitos das consequências do racismo. As conquistas no campo da produção das políticas públicas incidiram sobre a criação de uma legislação que incorpora, no processo de ensino aprendizagem, a História da África e cultura afro-brasileira, conforme rege a Lei nº 10.639/2003.

A educação como estratégia de inserção, reconhecimento e inclusão da população negra na sociedade brasileira está presente no Brasil, trazida pelo movimento negro há algumas décadas, é um pressuposto de inclusão e reconhecimento. Gomes (2011) retrata que a educação para população negra é uma das formas de luta contra as desigualdades sociais e, desde meados do século XX, era pauta reivindicada pelos movimentos sociais negros, como possibilidade de formação cidadã, emancipação e valorização da cultura afro-brasileira.

Ao estudarmos as formas de organização dos negros após a Abolição da Escravatura e depois da Proclamação da República, a literatura nos mostra que, desde meados do século XX, a educação já era considerada espaço prioritário de ação e de reivindicação. Quanto mais à população negra liberta passava a figurar na história com o status político de cidadão (por mais abstrato que tal situação se configurasse no contexto da desigualdade racial construída pós-abolição), mais os negros se organizavam e reivindicavam escolas que incluíssem sua história e sua cultura. (GOMES 2011, p. 133).

A educação escolar, instituição social de formação humana, produz e reproduz vários aspectos presentes na sociedade, opressões de variadas formas, hierarquias, valores éticos e morais, como também alimentam imaginários sociais, como a ideologia do mito da democracia racial. Intervir na instituição escolar, com o objetivo de constituir os objetivos dos movimentos sociais e negro, consiste em perpassar pela desconstrução dos imaginários sociais opressivos, na problematização das hierarquias associadas ao mito, além de compreensão dos valores éticos, estéticos e morais que situam uma sociedade. Esses objetivos também se inserem na humanização dos indivíduos e em acabar com as práticas discriminatórias, que alimentam o racismo. De acordo com Gomes (2011):

Uma das formas de superação desse mito, destacada pelo movimento negro, é a implementação de políticas de correção das desigualdades raciais, ou seja, de ações afirmativas, como estratégia de superação do racismo e de construção de uma democracia real. (GOMES, 2011, p. 139).

Assim, tenta-se criar possibilidades de influenciar diretamente na sociedade e provocar deslocamentos no alinhamento social. Os princípios educativos da educação das relações étnico-raciais têm por objetivo reconhecer, incluir e valorizar a história de sujeitos subalternizados; incluir a história da África e cultura afro-brasileira no currículo, dar visibilidade às outras experiências sociais da população brasileira; e interromper o silenciamento da naturalização das diferenças. Santos (2002) infere esse discurso ao teorizar a sociologia das ausências. Ao buscar trazer, para o cenário de análise social, essas novas experiências presentes na realidade. Para inserir a discursividade das possibilidades de novos parâmetros de análises sociais da realidade, apresentamos as ausências como denúncias e emergências como viabilidade de reposicionamento resistente e possibilidades de mudanças diante das faltas, silenciamentos e invisibilizações anunciadas.

A sociologia das ausências, de acordo com os Santos (2002), possibilita-nos incorporar, no horizonte de análises, fenômenos invisíveis à sociologia da produção do conhecimento

moderno. O conhecimento que se articulou no Brasil, durante as décadas de 1970 e 1980, no campo da educação e as desigualdades sociais, foi, de acordo com Amurabi Oliveira (2014), norteado pelos estudos das reproduções de classe. A sociologia das ausências, para além da desigualdade de classe, rearticula a raça, o gênero e outros marcadores sociais que nem sempre se enquadram nessas grandes categorias, tornando credíveis as relações dos sujeitos e a compreensão dos acontecimentos, os fatos e as experiências que extrapolam a lógica de explanação dicotômica, binária, local e global, macro e micro.

A sociologia das ausências visa, assim, criar uma carência e transformar a falta da experiência social em desperdício da experiência social. Com isso, cria as condições para ampliar o campo das experiências credíveis neste mundo e neste tempo e, por essa razão, contribui para ampliar o mundo e dilatar o presente. (SANTOS, 2002 p.8).

A crítica realizada pelo autor se ancora na ampliação de estratégias de percepção da realidade que permite deslocamentos, intercessões, pois as realidades são sobrepostas. Santos (2002) propõe a dilatação do presente, tornando visível outras experiências para além das experiências legitimadas pelas estratégias do rigor da ciência moderna. A ampliação, o alargamento e a dilatação do presente permitem credenciar outras formas e outros conteúdos que explicam e racionalizam a realidade e proporcionam a compreensão dos fenômenos. Nesse sentido, percebemos, no contexto escolar, novas experiências educativas de resistências, explícitas através dos discursos e práticas dos sujeitos pesquisados,

A dilatação do presente ocorre pela expansão do que é considerado contemporâneo, pelo achatamento do tempo presente de modo a que, tendencialmente, todas as experiências e práticas que ocorrem simultaneamente possam ser consideradas contemporâneas, ainda que cada uma à sua maneira. (SANTOS, 2002.p.8).

Os mecanismos utilizados pela produção de conhecimento na perspectiva de produção de ciência moderna, por vezes, reduzem e limitam as possibilidades de interpretação dos fenômenos sociais, políticos e econômicos. Pautam-se no alargamento do passado, no alargamento de perspectivas futuras, “negligenciam” e não tornam legítimas e credíveis uma variabilidade de experiências e saberes, que Santos (2002) chama de desperdício de experiências e faz uma crítica à razão indolente. O estudo sociológico que escape da literalidade dos rigores da produção da ciência canônica são os estudos que propõem uma sociologia das ausências.

Amurabi Oliveira (2014) retrata que, nos anos de 1990, outros fatores como raça e gênero passam a ser debatidos nos estudos sobre educação e as desigualdades sociais. Esses estudos são agregados e difundidos aos debates sobre ações afirmativas nas universidades, denunciando a ausência de jovens negros nesses espaços. Para além da temática econômica que até então balizava os estudos consoantes às desigualdades sociais na educação, raça e gênero também evocam local de destaque. Nesse sentido, os estudos referentes à educação das relações étnico-raciais provocam deslocamentos na matriz de análise de classe e ampliam as possibilidades de teorizações das praxes no contexto educativo.

Amurabi Oliveira (2014) chama a atenção para a expansão de novas articulações teóricas e aponta a urgência de extrapolar os marcos teóricos marxistas. Traz, para além da rigidez dicotômica e das desigualdades econômicas, experiências que apontam sujeitos e fenômenos silenciados, nem sempre traduzidos nas escalas macrossociais.

Gomes (2012), com uma crítica realizada à colonização do currículo escolar, mostra, como possibilidade da praxe pedagógica e discursiva, a educação das relações étnico-raciais. Assim, a autora engendra nos estudos sobre a sociologia da educação, norteados pelas desigualdades sociais, uma sociologia das ausências e uma sociologia emergencial. Ao apontar a colonização presente nos currículos, transfigura a ausência e, ao propor a educação das relações étnico-raciais, indica pistas e sinais emergenciais que visam desarticular as desigualdades sociais.

Defendem possibilidades credíveis de humanizar as relações no espaço escolar, com uma educação de a inclusão de conteúdos que potencializa a existência de sujeitos, considerados nas relações hierárquicas sociais inferiores.

É nesse contexto que se encontra a demanda curricular de introdução obrigatória do ensino de História da África e das culturas afro-brasileiras nas escolas da educação básica. Ela exige mudança de práticas e descolonização dos currículos da educação básica e superior em relação à África e aos afro-brasileiros. Mudanças de representação e de práticas. Exige questionamento dos lugares de poder. Indaga a relação entre direitos e privilégios arraigada em nossa cultura política e educacional, em nossas escolas e na própria universidade. (GOMES, 2012, p.100).

Muito timidamente, também procuramos, neste trabalho, dar visibilidade a pistas para as

emergências e as possibilidades da produção da educação das relações étnico-raciais. Buscamos, a partir das análises realizadas, exponenciar práticas e discursos que destacam princípios de educação que levam em consideração o processo formativo, a diversidade e as diferenças entre os indivíduos e sujeitos. Até o momento trouxemos elementos que nos ajudaram a compreender a formação do discurso sobre as relações raciais. Ferramentas discursivas e aspectos históricos e sociológicos, no subcapítulo seguinte iremos expor alguns aspectos conceituais a respeito do trabalho docente, pois nossos sujeitos produzem e reproduzem os discursos no cumprimento de uma função, de um trabalho social.

3.3 Caracterizações dos sujeitos: papel social na sociedade

Após reconstituir, anteriormente, o perfil dos professores relacionado à formação sobre educação das relações étnico-raciais, podemos refletir o impacto na produção das práticas pedagógicas e as interfaces com as relações raciais no processo ensino aprendizagem nas dinâmicas do contexto escolar. Para entendermos as dinâmicas nas quais os professores estão envolvidos, trouxemos alguns apontamentos de Tardif (2014).

Este trabalho de pesquisa consiste em analisar os discursos dos sujeitos que compõem o contexto escolar e como esses discursos são articulados ou não com a perspectiva da educação das relações étnico-raciais. Logo, é necessário retratar o papel dos sujeitos na sociedade à luz da teoria e refazer a constituição do desenvolvimento do trabalho docente, para entendermos o contexto em que esses discursos estão sendo articulados e produzidos. Abaixo, seguem os apontamentos teóricos para dialogar com a nossa perspectiva de caracterização do sujeito docente.

O sujeito do trabalho docente, apresentado por Tardif (2014), traz algumas nuances para a compreensão do papel do professor na sociedade. O que nos permite visualizarmos as suas possibilidades e os seus limites na construção, na reprodução e na transformação do meio social, a partir das interações discursivas e comportamentais, no interior de uma instituição social. Realizamos apontamentos referentes ao trabalho docente, que compõem o papel funcional e relacional dos sujeitos. Esses apontamentos nos ajudaram a compreender as margens de manobra desses sujeitos no contexto escolar. Essas podem ser importantes para realização de uma educação com a inclusão das relações étnico-raciais.

O sujeito docente realiza seu trabalho no contexto da escola, essa é previamente definida como uma instituição social, com normas e objetivos, e pessoal com funções direcionadas, hierárquicas e horários rígidos. Ao mesmo tempo também, se articula e se reconstrói com a diversidade das subjetividades presentes nas relações inerentes a seu processo.

Os sujeitos, dessa forma, constituem-se na relação com o trabalho burocrático e com as normas preestabelecidas, entretanto, são seres com subjetividades autônomas e flexíveis nas relações com o Outro. Dentre eles, o discente, na relação do processo ensino aprendizagem. Nesse processo de ensino, o docente pode ou não inserir a educação para a diversidade. Ainda que esteja imerso em uma estrutura burocratizado e pré-estabelecida.

De acordo com Tardif (2014), o trabalho docente pode se apresentar em um viés burocrático e engessado ou flexível e mais dinâmico, uma vez que se trata de um trabalho realizado por um sujeito, com todas as suas características subjetivas. O trabalho no âmbito mais burocrático é apresentando com pouco espaço de manobra para inovações, já o flexível é o espaço para as criatividades. Nesse sentido, Tardif (2014) denomina as ações advindas do trabalho docente de flexíveis, informais, mas não menos importantes e imprescindíveis na compreensão das relações construídas no contexto escolar. Assim, a educação das relações étnico-raciais, por vezes, é inserida no âmbito do trabalho flexível.

O trabalho docente burocratizado e o flexível são atividades desenvolvidas no interior do espaço escolar que infringem diretamente os processos dinâmicos escolares e a constituição das subjetividades e as posições. O trabalho docente burocratizado se processa a partir das regras e das normas pressupostas pelos organismos estatais. No caso das escolas, seriam as normas, as resoluções, os decretos e as demais legislações que abarcam o funcionamento da escola relacionado à função de cada membro, tempo de funcionamento, carga curricular, etc. Os professores estão imersos nas rotinas flexíveis e burocráticas presentes na escola.

O trabalho flexível é realizado no interior do espaço escolar e diz respeito às atividades executadas que não foram codificadas nos documentos, regras e normas, mas perceptíveis quando observadas. Uma vez que se trata das relações interpessoais entre os sujeitos do contexto escolar e as negociações, aparentemente instantâneas, produzidas entre eles. É os

limites e as possibilidades, à margem da manobra, o lócus de desenvolvimento da autonomia. Neste trabalho, ressaltamos como aponta Tardif (2014), a docência numa perspectiva do trabalho delineado a partir do panorama das profissões, numa lógica social e econômica macrossocial. Porém enfatizamos a importância de pensar suas especificidades na perspectiva micro, verificando a totalidade dos componentes que constituem a docência, as atividades, as funções e as relações.

O autor alerta que as especificidades da docência são concebidas na atualidade, implicadas na concepção da perspectiva geral do trabalho na sociedade moderna. Ou seja, é apresentada numa perspectiva das relações e das interações na esfera micro e sofre influência de uma engrenagem social macro. No qual, pode reproduzir as mesmas estruturas ou agir na transformação dessas na sociedade.

Do ponto de vista macrossocial, a docência é uma atividade desenvolvida no ambiente previamente organizada no sistema burocrático, com as funções já pré-estabelecidas, e com relação aos objetivos a serem desenvolvidos. E são as relações dos sujeitos na composição desse espaço previamente organizado que apresentam uma série de variações. Isso, desde o conteúdo da disciplina à rotina do contexto escolar, que qualificam a docência e apontam mais elementos para compreender a constituição do contexto escolar.

No âmbito dessas especificidades, na esfera microssocial, sobre os profissionais acerca da docência e os apontamentos inseridos pela constituição do sujeito, o autor apresenta as implicações das atividades desenvolvidas nas relações estabelecidas no ambiente do contexto escolar e o objeto de trabalho, o ensino aprendizagem, na relação com o outro e na perspectiva cognitiva. Nessa perspectiva, a docência é específica na produção das informações diversas, na realização do conhecimento e aquisição da cultura (TARDIF, 2014).

Já na relação com o outro, a especificidade da docência se dá, necessariamente, ao acionar os valores humanos e éticos no desenvolvimento da sua atividade. As relações são cotidianas e estabelecidas em uma estrutura já pré-predeterminada pelos objetivos e pressupostos do sistema de educação, e também comportam as subjetividades inerentes às interações. Os objetivos predeterminados da estrutura e as subjetividades em questão, discentes e docentes, estabelecem conflitos que fazem parte da própria estrutura das relações no interior do

contexto escolar e demandam acordos éticos e inferências de valores.

Tardif (2014) pontua que as relações docente e discente não se reduzem a funções técnicas e instrumentais, mas a questões complexas do poder e afetividade. Nesse sentido, as relações interpessoais constituem um contexto das subjetividades. Os objetivos dos sujeitos envolvidos na relação professor(a)/aluno(a) nem sempre estão de acordo com o objetivo geral institucionalizado. Nesse sentido, as/os professoras/professores “...precisam convencer os alunos que 'a escola é boa para eles', ou imprimir as suas atividades uma ordem tal que os recalcitrantes não atrapalhem o desenvolvimento normal das rotinas do trabalho.” (TARDIF 2014, p. 35).

As condições de produção do discurso dos sujeitos docentes perpassam pela compreensão da imagem do seu papel social. Tanto na relação macrossocial quanto nas interações microssociais e subjetivas, no interior da escola. Assim, Tardif (2014) contribui propondo o entendimento do sujeito docente na constituição da sua função e posição na estrutura social, relacionando-o com interações das subjetividades do contexto escolar.

Através do perfil apresentado com base nos dados do questionário e dos apontamentos a respeito das margens de manobras desse sujeito imerso no contexto escolar previamente definido, com regras e normas, mas também com flexibilizações, podemos compreender melhor quais as possibilidades de intervenção do sujeito docente na produção de uma prática discursiva voltada para relações étnico-raciais.

Neste capítulo, apresentamos alguns apontamentos sobre AD e ACD, e pudemos trazer conceitos que conferem o caráter de circularidade discursiva, as reverberações dos discursos sociais. Esses discursos não estatizam um período, mas atravessam o tempo e refletem em diversos contextos, com transformações, desdobramentos. Ainda sim apresentam pontos de nuances ideológicos de reprodução de hierarquização das populações e dos silenciamentos de características que produzem as subalternidades, como por exemplo, a raça. Para além do contexto teórico sobre a abordagem do discurso, apresentamos algumas das ressonâncias do discurso sobre as relações raciais no Brasil, oriundos da história e da sociologia referente à população brasileira. Esses discursos foram recriados pela elite de intelectuais que reafirmaram o discurso das elites branca e econômica ou apresentaram o discurso condizente

com as ideias de uma nação guiada pelo padrão hegemônico, europeu. A perspectiva de reprodução do discurso da elite quanto e da criação representaram, no contexto social do Brasil, a exclusão da população negra. Essas formações discursivas apresentam movimentos de circularidade nos meios, dinâmicas e processos em diversos contextos sociais. Para compreensão dos sujeitos que produzem os discursos analisados, apresentamos o trabalho docente na perspectiva interativa entre o macrossocial e o microssocial. No próximo capítulo, apresentaremos a circularidade das nuances, os fundamentos e a ideologia desses discursos pontuados no contexto da educação, através dos sujeitos docentes.

CAPÍTULO 4 — RESSONÂNCIAS E REVERBERAÇÕES DISCURSIVAS SOBRE AS RELAÇÕES RACIAIS: A ESCOLA EM FOCO.

Apresentamos, neste capítulo, a análise dos discursos de nossos sujeitos de pesquisa, recortando dos dados os elementos que remetem ao mito da democracia racial no Brasil, ao ideal de branqueamento, às relações entre raça e classe, e aos contradiscursos ou discursos contra-hegemônicos. Nossa intenção é realizar um diálogo entre estudos da sociologia da raça e estudos do discurso sobre as relações sociais no Brasil para analisar o discurso de educadores.

Como apontamos no capítulo referente à metodologia, para realizarmos os grupos focais, trouxemos, para a dinâmica, dois temas que deflagram a discursão sobre as relações raciais no Brasil: Reservas de vagas nas universidades, as cotas sociais/raciais e a redução da maioria penal. Os dois temas se constituíram em discursos sobre a questão racial no Brasil, que reverberaram através dos Movimentos Sociais, do Movimento Negro, na mídia, nas redes sociais, no contexto acadêmico e na arena política. Dado a repercussão dos temas, percebemos a importância em trazer para realização dos grupos focais.

Para refletir e analisar os discursos a respeito das relações raciais, fizemos um trabalho de verificação das entrevistas semiestruturadas (APÊNDICE E), dois grupos focais, elencando os discursos mais recorrentes neste processo de investigação. Depois de verificarmos a frequência dos discursos apresentados nas falas dos sujeitos nos grupos focais e nas entrevistas, construímos de acordo com a teoria sobre as relações raciais e ACD e AD, as categorias, os tópicos e os itens dispostos ao longo do texto de análise.

Tanto os dois grupos focais realizados quanto as entrevistas semiestruturadas apresentaram elementos discursivos que se relacionam com os discursos sobre as relações raciais no Brasil e seus fundamentos ideológicos, além das ressonâncias contra discursivas. Para refletirmos sobre as reverberações, os reflexos dos discursos raciais presentes na história e na sociologia do Brasil, destacamos:

1. A Ideologia do branqueamento como busca da valorização de um padrão branco, eurocêntrico, baseado em fundamentos biológicos que inferiorizam as “raças” não brancas, principalmente a negra, e propõem uma higienização social;
2. O mito da democracia racial, a miscigenação que dissimula e silencia a desigualdade racial no Brasil, em nome da ideia de que as assimetrias raciais que compõem a realidade brasileira, não ocasionam conflitos e não estruturam as relações sociais;
3. Relações entre raça e classe que prepondera o conceito de classe como elemento analítico da desigualdade social. Considera-se a classe econômica como a possibilidade de constituição das estruturas sociais, ainda que não tenha o apagamento da categoria raça;
4. Vozes de resistências incorporadas nas lutas dos movimentos sociais emancipatórios, principalmente do movimento negro. Essas vozes buscam combater o racismo, através da valorização da cultura da diversidade étnico-racial, e das denúncias as exclusões sociais, as hierarquias opressivas e o sistema de desigualdades em que vivemos. Ressaltamos que os discursos apontados neste trabalho não abrangem toda a potência dos discursos contra hegemônicos que produzem uma perspectiva emancipatória. Dividimos os contradiscursos presentes nas enunciações dos professores, em quatro subtítulos: 1. Discurso sobre a ausência da representatividade da população negra em espaços de poder: conhecimento e decisão; 2. As diferenças e a diversidade frente às demandas de reconhecimento; 3. O reconhecimento do processo histórico da população negra como fator que evidencia e denuncia a falta de oportunidades; 4. Práticas pedagógicas emancipatórias.

Esses discursos reverberam em diversos contextos sociais, inclusive no contexto escolar, através das práticas discursivas dos sujeitos.

Em seguida, apresentaremos discursos que sustentam a exclusão da população negra através do racismo, das discriminações e dos preconceitos. Esses discursos se apresentam em vários momentos híbridos, ora reafirmando a ideologia racista, ora contestando, questionando o preconceito racial e suas diversas facetas. Forjam-se, a partir do mito da democracia racial, ideologia do branqueamento e do silenciamento das relações entre raça e classe no Brasil.

4.1 Ideologia do Branqueamento: discurso de hierarquização da população brasileira e as nuances de reprodução dos sujeitos no contexto escolar

A ideologia do branqueamento se caracteriza na constituição da sociologia do Brasil, na formação de uma identidade nacional voltada para o padrão europeu (MUNANGA, 1999). O Brasil, antes e após o período escravocrata, no século XIX e XX, foi pensado, por uma elite rica, branca e de intelectuais para ser uma nação, pautados nos ideais dos colonizadores. Tanto com relação a valores culturais quanto com relação à distribuição da população. Nesse processo, alguns mecanismos se configuraram em dispositivos para branqueamento da população, degeneração da miscigenação, emigração e marginalização da população negra.

Discorreremos sobre a reverberação desse discurso nas falas dos sujeitos desta pesquisa: discurso de criminalização da juventude negra, através dos hábitos, gostos e formas de resistência; Processo de higienização através do sistema prisional e genocídio decorrente da relação com o tráfico de drogas e pela atuação polícia; Também apresentamos, como ressonância do discurso sobre ideologia do branqueamento, a ausência de um discurso ético qualificado a respeito da valorização da diversidade nos livros didáticos de biologia; Além de serem verificadas ressonâncias nas práticas de agressões verbais dos estudantes que denotam hierarquias humanas. Todos esses discursos foram apontados pelos professores através das entrevistas semiestruturadas e do debate gerado pelo grupo focal. A fala de Tereza 2 refere-se à reação sobre a imagem que traz informações a respeito do perfil dos jovens menores infratores²² no debate entre os professores sobre a redução da maioridade penal.

...E essas pessoas a partir daí já começaram a ser excluídas. Então isso nunca foi corrigido. Nunca. Então é óbvio que esse índice vai apontar isso. É muito mais fácil um jovem negro que está nessa situação cair na criminalidade do que um mauricinho que tem tudo na mão, que tem carro, que tem o celular que ele quer que tenha viagens, que tem as oportunidades, que os nossos meninos também sonham, eles também querem, e talvez por isso eles entrem nessa vida de criminalidade. (Tereza 2).

A fala de Tereza 2 apresenta fundamentos questionadores da exclusão social com relação à

²² Pesquisa do Ipea traça perfil de menor infrator: 66% vivem em famílias extremamente pobres e 60% são negros (IPEA, 2015).

população negra, apontado elementos de uma preferência social... E *essas pessoas a partir daí já começaram a ser excluída. Então isso nunca foi corrigido...* Essa exclusão da população negra refere-se a fundamentos que inferem a ideologia do branqueamento, à medida que apresenta um elemento que trazem a estigmatização do negro.

A criminalidade associada à população jovem negra nessa narrativa indica a desigualdade social e os processos que refletem a própria construção dessa ideologia voltada para o padrão branco, tanto do fenótipo quanto cultural. Um jovem branco não é associado de imediato à criminalidade. Pois carrega “naturalmente” elementos associados à boa conduta.

Ao ser referir aos índices de criminalidade Tereza 2: *...Então é óbvio que esse índice vai apontar isso. É muito mais fácil um jovem negro que está nessa situação cair na criminalidade do que um mauricinho que tem tudo na mão...* infere informações sobre as diferenças estruturais econômicas que afetam o processo de vida da grande maioria da população jovem negra. Além de apresentar exclusão dos jovens negros e as diferenças, retratadas com os jovens brancos na imagem inferido pelo Mauricinho, Tereza 2 apresenta atrelado à desigualdade social, questões referentes à falta de oportunidades associadas à ausência de recursos econômicos.

Esse discurso das diferenças raciais voltadas para características fenotípicas era associado aos comportamentos sociais e reverbera, reflete, circula na sociedade, através das estigmatizações. São mecanismos que reproduzem a criminalização da população negra, principalmente jovem. No passado, era um discurso fomentado pela elite acadêmica, que buscava nos conhecimentos europeus produzidos como científicos, a inferiorização da raça negra através dos elementos biológicos, como fenótipo, sendo associados ao comportamento criminoso ou ao desvio de caráter.

Os sujeitos da pesquisa apontam representações dos jovens de modo geral e associam aos alunos da escola... *que os nossos meninos também sonham...* Como falado por Tereza 2. Os professores encontram vários elementos em comum com os jovens que apresentam nas narrativas com os jovens que estão no contexto da escola. O desejo pelo consumo, por exemplo, foi um dos elementos que alguns professores associaram aos jovens da escola e à representação de jovens de modo geral. Alguns professores deixaram implícito, no discurso,

que o desejo de consumo na sociedade capitalista é um dos diferenciadores entre os jovens negros e pobres com os jovens brancos. De acordo com os estereótipos sociais, o desejo pelo consumo dos jovens negros pode levá-lo ao cometer crimes. É uma interpretação social, em função de estigmas e estereótipos, que contribui para a discriminação.

Tereza 2 apresenta, na sua fala, o discurso sobre esse aspecto da criminalidade que apresenta grandes contradições na sociedade, dado o desejo de consumo da juventude de modo geral:

...tem carro, que tem o celular que ele quer que tem viagens, que tem as oportunidades, que os nossos meninos também sonham, eles também querem, e talvez por isso eles entrem nessa vida de criminalidade. Se por um lado, tiver bens materiais é desejo de todos, para uma parcela da sociedade; por outro, é proibido possuir esses bens, ainda que tenham o desejo. A maioria dos jovens negros faz parte desta parcela da população excluída dos desejos materiais.

Mas o fato de desejar não é condição para ser criminoso, a não ser que seja negro. A estigmatização, a estereotipação está posta para a juventude negra, o que pode se configurar em ressonâncias dos fundamentos que recriam a ideologia do branqueamento. De acordo com essa ideologia, tal comportamento com tendências criminosas seria natural para a população negra.

Aqui no Brasil, essa elite intelectual buscou fundamentar também, além dos aspectos fenotípicos ligados à cor da pele, os aspectos culturais, incluindo linguísticos e costumes, religiosos ou artísticos para exclusão da população negra. A cor da pele e os traços físicos eram características que indicariam a inclinação para evolução cultural ou selvageria. Dessa forma, foram demarcadas hierarquias culturais e sociais a respeito da melhor cultura, dos melhores hábitos e linguagem. Essa desvalorização pode ter constituído em parte das desigualdades de oportunidades, inclusive de sobrevivência, entre as populações. Dado as estigmatizações dos negros. Verificamos na fala de Solano 2, que a juventude negra ainda é vítima desta realidade associada à criminalidade.

...a cultura que ele (jovem negro) produz, a expressão cultural dele é criminalizada, é colocada como menor, então o Funk é menor, é um tipo de música menor, o grafite é um tipo de arte menor, então ele não tem acesso ao que é chamado “alta cultura” e a dele é rebaixada. (Solano 2).

O discurso sobre criminalidade associada à juventude negra se destaca também através da rejeição das suas músicas, danças e ações de resistências, como podemos verificar no depoimento de Solano 2: *...a cultura que ele (jovem negro) produz, a expressão cultural dele é criminalizada, é colocada como menor, então o Funk é menor,...* Os hábitos, os costumes e os gostos da juventude negra, principalmente periférica, são grandes alvos de inferiorização na sociedade; *...é um tipo de música menor, o grafite é um tipo de arte menor...* Porém essa rejeição não está inerte às reações da juventude negra. Se por um lado, eles são criminalizados; por outro, criam ações de resistências. Essa rejeição social, com relação aos costumes de vivência pertencentes aos jovens, pode se caracterizar na ideologia do branqueamento e se constitui no racismo da população negra, à medida que se criam medidas de higienização, ou seja, eliminação desses hábitos, gostos e costumes.

As relações sociais, que desvalorizam a população negra têm origem na construção do conhecimento ancorado na ciência, no qual o fenótipo como formato do rosto, cor da pele, textura dos cabelos são características de indivíduos propensos à criminalidade. Porém, como podemos verificar atualmente, através dos discursos dos sujeitos, essa criminalização se ampliou para elementos da cultura jovem negra, danças, músicas, etc.. Esse discurso de estigmatização social encontrou os ecos na sociedade.

Para além dos modos de vivência dos jovens negros que passam por um processo de discriminação, os números e as imagens, como dito anteriormente por Milton 2, Conceição 2, ajudam a reafirmar a imagem de discriminação. Tereza 2 pontua estrutura econômica e processo histórico como os grandes fatores que induzem os jovens à criminalidade. Como os jovens negros são os herdeiros do processo de exclusão do país, e não existem políticas públicas que corrijam, pode ser que seja o sujeito desse processo. Tereza 2 insere implicitamente no seu discurso, que no lugar de estigmatizar a juventude negra, deveriam ser criadas possibilidades para que os jovens possam ser valorizados.

Então acaba indo pro mundo da criminalidade, e a grande maioria comprovada ou dado do Instituto lá, a maioria é negros, família desestruturada, então tudo ligado acaba gerando esse problema. Dentro de casa, fora de casa... Porque quando você tem um jovem vivendo numa comunidade cercado pelo crime, é difícil ele aceitar. (Tereza 2).

O discurso presente na fala de Tereza 2 diz sobre a criminalização da juventude negra,

inserindo elementos materiais e simbólicos que afetam as expectativas desses jovens. A exclusão está presente na estrutura econômica da família, no contexto social no qual está inserido. ...*Então acaba indo pro mundo da criminalidade...*

A estigmatização do jovem negro acontece, no imaginário social, ao associar que todos jovens negros são potencialmente criminosos. O jornal ao não problematizar o perfil, se apenas inseri a legenda, contribui para o racismo ao mesmo tempo que reafirma os estereótipos sociais a respeito da população negra *e a grande maioria comprovada ou dado do Instituto lá, a maioria é negros...*

Os fundamentos ideológicos do branqueamento e os seus desdobramentos estão presentes, à medida que a notícia se torna um mecanismo de exclusão da população jovem negra. São mecanismo que têm por interesse manter essa realidade de propensão da população negra a criminalidade, seja invisibilizando o racismo, seja criminalizando os jovens.

...sistema prisional brasileiro ele é falido né gente. A gente vê uma ou outra mudança, mas assim... imagine as cadeias cheias de jovens, a maioria negro, misturadas ali com (xxx) não sei, não sei como é. Não sei se vai misturar, mas se vai ter uma cadeia especial pra eles, ou se vai misturar eles com de gente prisional. (Patrocínio 2)²³.

Assim como os costumes da juventude negra não são reconhecidos socialmente, como apontou acima Solano 2, mas criminalizados através do discurso, desvalorizados através de mecanismo de exclusão. O *sistema prisional* também foi associado à população negra e se constitui na sociedade um mecanismo de retenção, opressão, como interpretado nos discursos dos sujeitos... *É falido...* como apresenta Patrocínio 2.

Nesse sentido não tem outra função a não ser retirar do convívio social os indivíduos considerados indesejados pelo sistema social. Porém quais são esses indivíduos indesejados? A ideologia do branqueamento pode atuar excluindo da sociedade a população negra. Do ponto de vista da higienização da população, a ideologia do branqueamento, dentre outros significados, representou a seleção dos indivíduos superiores. A população que não era branca foi considerada um problema social. Foram várias as teorias que se desmembraram desse pensamento ideológico, e que continua a ter seus reflexos na sociedade. Dentre eles, a

²³ Nome fictício para assegurar a identidade do sujeito. José do Patrocínio foi um ativista político. Numeração 2 refere-se a Escola Maria Carolina de Jesus.

higienização, como apontado pelos sujeitos desta pesquisa... *imagine as cadeias cheias de jovens, a maioria negro...* que se apresenta nos enunciados transposta pelo genocídio e encarceramento da população negra.

A proporção de crimes violentos praticados por jovens e adolescentes é menor, é pequena, então diminuir a maioria não vai solucionar o problema. E eu sou descrente no sistema prisional brasileiro, na verdade mundial. Eu acho que a prisão não é a solução para os nossos problemas sociais. (Solano 2).

O sistema prisional no Brasil é um aparato de repressão do Estado, preparado para resguardar a sociedade dos criminosos. Por serem os jovens negros alvos dos discursos de criminalização, esse sistema pode ser uma possibilidade de diminuição desses sujeitos no meio da sociedade. A desconfiança de Solano 2 confirma o aparato repressivo em mais um meio higienizador, que uma possibilidade de reabilitação da população ao dizer através do argumento que... *A proporção de crimes violentos praticados por jovens e adolescentes é menor, é pequena...* O sistema prisional não resolve os problemas sociais gerados pelos processos de exclusão, gerados para oprimir parte da população, como podemos verificar na fala de Cruz 2²⁴, *Eu acho que a prisão não é a solução para os nossos problemas sociais... Ela existe, ela tá aí, a criminalidade na juventude negra aumentou, os nossos jovens nas periferias, nós estamos perdendo eles pro mundo do crime, tráfico de drogas.* (Cruz 2).

Além do sistema prisional, como estratégia de exclusão da população jovem negra, o genocídio, e o tráfico de drogas também se apresentam nos discursos dos sujeitos. Cruz 2 apresenta o tráfico de drogas como parte das dinâmicas sociais que inclui a juventude negra na criminalidade, o que produz a exclusão.

...porque que os nossos jovens negros da periferia estão se envolvendo cada vez mais com tráfico, com a violência, com tudo mais? Eu acho que a questão é social, e aí a primeira coisa que eu penso é que nós temos que lutar para aplicação das políticas sociais. (Milton 2).

A população jovem e negra é vítima do racismo que higieniza a sociedade, seja pelas consequências do tráfico, seja pelo cárcere ou mesmo pela morte. O discurso apresentado na fala de Milton 2 traz um questionamento sobre as dinâmicas sociais que empurram os jovens negros para esses processos... *porque que os nossos jovens negros da periferia estão se*

²⁴ Nome fictício para assegurar a identidade do sujeito. Cruz de Souza foi escritor negro brasileiro. A numeração 2 refere-se a Escola Maria Carolina de Jesus.

envolvendo cada vez mais com tráfico, com a violência, com tudo mais?... A resposta se insere, de acordo com o professor, na falta políticas públicas que possam refletir a juventude. A produção de políticas públicas que refletem o coletivo de jovens talvez possa impactar em processos de ordem diferenciadas, as produzidas pela aproximação com o tráfico.

O tráfico, como processo social, assim como o encarceramento e o genocídio parecem se apresentar como processos de higienização da população jovem negra, nos discursos dos professores. O tráfico de drogas, uma das instituições paralelas ao Estado, tem absorvido o jovem e contribuído, assim como o aparato de repressão social, a polícia, para genocídio da juventude negra.

Ele foi ameaçado de morte, e quando ele foi ameaçado de morte, ele falou assim “como eu vou pra escola? Não posso passar aqui, né, no bairro até chegar a escola. Eu tô proibido” parou estudar. Ele saiu da escola, e quando ele saiu da escola, ele não sabia, não sabia, assim, o que fazer, e tal, e imagino que foi muito fácil para ele chegar a conclusão de que ele tinha que ajudar o irmão. (Antonieta 2).

Antonieta 2 apresenta, nesse discurso, elementos de exclusão e do genocídio da juventude negra ao referir-se a um jovem negro que escolheu entre evadir da escola e sobreviver em um território dominado pelas leis do tráfico de drogas: *...Ele foi ameaçado **de morte**, e quando ele foi ameaçado de morte, ele falou assim “**como eu vou pra escola?** Não posso passar aqui, né, no bairro até chegar a escola. Eu tô proibido” parou de estudar. Ele saiu da escola, e quando ele saiu da escola, ele não sabia, não sabia, assim, o que fazer.* Os mecanismos de exclusão da juventude negra atuam na sociedade, retirando-a da escola e limitando as suas oportunidades de sobrevivência. Nesse caso abordado, o que gerou isso foram os conflitos causados pelo comércio ilegal de drogas.

Essas limitações configuram nos resultados das relações de poder do sistema capitalista, do racismo, no qual o território, no caso o bairro, envolvido pelo sistema do tráfico reconfigura a vida dos jovens negros. Como aponta Luiz 2:

E aí você fecha o ciclo. Você não tem para onde fugir. É desde os anos 70 o tráfico de drogas no Brasil começa a disseminar, e aí vem o crack, mesmo que hoje se descriminalize as drogas, você tem dentro umas comunidades um que não vai simplesmente. Eu também acho supervalorizada a criminalização, “o jovem, matou e se ele matou ele tem capacidade de ser preso”, essas coisas, esses discursos. Também tem essa questão, em

determinadas áreas da periferia, das favelas, a juventude negra, principalmente a masculina, morre muito cedo. E aí aquele grupo que vai entrando no lugar também morre muito cedo. Então é sempre jovem, não chegam a vida adulta. Determinadas regiões a população, como que chama você não vê gente de 40 anos, 30, não tem mais... (Luiz 2).

O tráfico de drogas, para além de ser um sistema híbrido, pois se apresenta para os jovens como uma solução de sobrevivência, possibilidade de emprego (*E aí aquele grupo que vai entrando no lugar*), ocasiona uma expectativa de vida bem reduzida, como demonstram as pesquisas com os envolvidos e o apontado no discurso de Luiz 2: *... favelas... a juventude negra, principalmente a masculina, morre muito cedo... Então é sempre jovem, não chegam à vida adulta...* Nesse sentido, o tráfico contribui para a exclusão dos jovens negros e se constitui em um mecanismo do genocídio da população negra.

O tráfico de drogas, por vezes, também se apresenta para os sujeitos, contraditório, pois se constitui em um sistema empregatício, gerador de valores, simbologias, expectativas. No Brasil, o discurso reverberado pela mídia é de um universo paralelo ao sistema estatal, que hora apresenta reconfigurações e acordos com esse, ora recria suas leis, processos democráticos ou ditatoriais. Os jovens se envolvem com o sistema do tráfico à medida que as necessidades básicas e humanas se apresentam — reconhecimento, subsistência, sobrevivência — para além da possibilidade do emprego, pois são pertencentes à classe menos favorecida e as drogas são acessíveis e apresentam algum conforto diante das perdas sociais.

...Ela mostrou um quadro sobre como vem subindo a violência, a morte de jovens de 15 a 20 anos e que a maioria sempre são negros, de classe baixa, e tal, e quando esse índice de jovens, da mortalidade cai, quando você vai analisar os dados cai o número de brancos, o de negros continua subindo. Então isso me chocou. Com relação à redução da idade... (Laudelina 1).

Laudelina 1 apresenta o genocídio como mecanismo de higienização: *...um quadro sobre como vem subindo a violência, a morte de jovens de 15 a 20 anos e que a maioria sempre são negros, de classe baixa...* Ainda que o índice de mortalidade da juventude venha diminuir o racismo está presente no processo. Como aponta a professora: *...e quando esse índice de jovens, da mortalidade cai, quando você vai analisar os dados cai o número de brancos, o de negros continua subindo.* O racismo atuando na higienização da população negra.

A perplexidade inferida por Laudelina 1 sobre esse fato aponta para os mecanismos de manutenção do racismo e referem-se à ideologia do branqueamento. A diferença que constitui os índices, sociais é provocada pela relação de poder e de hierarquias sociais. Esse discurso é reflexo da ideologia do branqueamento à medida que não problematiza as causas reais que provocam as desigualdades sociais.

Nas falas dos sujeitos acima, apresentamos os desdobramentos dos discursos sobre essa ideologia presente na criminalização da juventude negra através dos mecanismos de exclusão.

De acordo com os discursos apresentados, o genocídio da juventude negra, o sistema prisional e o tráfico de drogas se constituem em mecanismo de retirada e exclusão da população negra da sociedade. O Genocídio, de acordo com a Organização das Nações Unidas (ONU), relatado por Vergne e outros autores (2015, p.571), significa “quaisquer dos atos [...] cometidos com a intenção de destruir, total ou parcialmente, um grupo nacional, étnico, racial, ou religioso”. Tanto na definição da ONU quanto no processo de retirada dos jovens negros da sociedade, existem similitudes de exclusão de uma população. Para Nascimento (1978), o genocídio está associado à ideologia do branqueamento. O autor ao retratar, em sua obra *O genocídio do negro brasileiro processo de um racismo mascarado*, que a ideologia do branqueamento está relacionada ao embranquecimento cultural e exclusão da população negra.

Para Nascimento (1978, p. 69), o embranquecimento se configura em um genocídio, com diminuição da população negra, através do processo de “mulatização”, inserido pelas relações sexuais forçadas entre mulheres negras escravizadas e a elite masculina branca, e pelo processo de migração da população europeia para substituição de mão de obra. Nesse processo, gera-se a exclusão da população negra, seja pelo desaparecimento ou pela desvalorização cultural.

Os sujeitos trouxeram uma reflexão sobre o imaginário social, que a ideologia do branqueamento está reproduzindo dos jovens negros do Brasil. Apresentaram discursos que perpassam pela construção ideológica de mecanismo de estigmatização, exclusão e falta de oportunidades. Os sujeitos apresentaram também fundamentos da ideologia do branqueamento presente em outros contextos, configurando discursos. Um desses contextos é

a produção dos discursos através do livro didático. Os livros didáticos são considerados ferramentas de grande importância no processo ensino aprendizagem, pois são instrumentos de produção do discurso de conhecimento legitimado. Por isso, a reflexão a respeito dos livros didáticos está presente nas abordagens sobre educação das relações étnico-raciais na produção de imagens e discursos.

A seguir, traremos os reflexos desses discursos nos livros didáticos de biologia. O conteúdo dos livros didáticos são ferramentas importantes que fazem parte do processo ensino-aprendizagem. As representações produzidas podem construir imagens positivas ou negativas dos estudantes. Com relação ao livro didático de biologia e ciências, o conteúdo que se refere à abordagem de características humanas pode trazer as diferenças de forma que possam apresentar hierarquias ou essas diferenças podem ser problematizadas e reconstruídas na produção de um discurso ético. O assunto não deveria, como apontado abaixo, esconder as nuances das diferenças que são observadas e latentes socialmente. O trecho de Luiza 1²⁵ faz parte das entrevistas semiestruturadas. O sujeito a ser questionado sobre a educação das relações étnico-raciais inseriu a seguinte reflexão:

...dentro do próprio conteúdo de ciências, não tem assim um tópico para poder falar disso, mas a gente lida com essas situações o tempo todo. E dentro da biologia, claro, a gente tem um discurso com relação a isso, e tem uma abordagem científica também que até tenta naturalizar muita coisa que às vezes que eles taxam como preconceito. E muitas coisas dessa aí de diversidade, seja ela física e tudo mais, muitas coisas são explicadas pela biologia, pela genética. Então quando surgem essas questões, quando surge a necessidade de falar disso, um dos argumentos que são utilizados são argumentos científicos e outros argumentos que, claro, refletem nas questões sociais. (Luiza 1).

Os livros didáticos, de acordo com Luiza 1, não produzem ou refletem a diversidade étnico-racial, ou de gênero, ou quaisquer delas que afetam os indivíduos, na vida social. Os professores que as inserem as associam a aspectos sociais. Os livros trazem conhecimentos que legitimam o discurso das diferenças sem problematizar, contribuem para a reafirmação de imaginários sociais podendo produzir estereótipos. A diversidade apresentada no livro consiste na biológica, através das diferenças... *seja ela física e tudo mais, muitas coisas são explicadas pela biologia, pela genética...* São diferenças que inserem a naturalização biológica associada ao campo social. As diferenças de cor da pele é uma diferença natural,

²⁵ Nome fictício para assegurar a identidade do sujeito.. Numeração 1 refere-se a Escola Abdias Nascimento

mas que, no Brasil, como já apresentado por vários autores, dentre eles Nogueira (1985) e d'Adesky (2001), o preconceito racial se apresenta através, dentre outros fatores, pela cor da pele. Nesse sentido, naturalizar as diferenças fenotípicas, sem problematizar o racismo, ou trazer a educação das relações étnico-raciais pode contribuir para reafirmação das hierarquias sociais presentes na sociedade.

Os conhecimentos fisiológicos estão associados a uma produção que busca a neutralidade e, por isso, em compromisso com as relações sociais dos estudantes, como aponta Luiza 1... *e tem uma abordagem científica também que até tenta naturalizar muita coisa...* a naturalização pode ser o silenciamento das diferenças no viés crítico às desigualdades sociais, inferindo que as diferenças são apenas de ordem biológicas... *Então quando surgem essas questões, quando surge a necessidade de falar disso, um dos argumentos que são utilizados são argumentos científicos e outros argumentos que, claro, refletem nas questões sociais...* a inferência do discurso que associa as questões biológicas e neutras a questões sociais, relacionado a desigualdades, são realizadas pelo professor, como aponta no seu discurso.

As diferenças são importantes de serem desenvolvidas à medida que estão sendo abordadas numa perspectiva de valorização dos sujeitos. *...Diversidade biológica, nós somos diferentes...* A diversidade é biológica, como menciona Luiza 1, mas também social... *E tem gente também de pele branca de cabelo anelado, bem crespo, isso aí... existe uma diversidade muito grande, uma combinação infinita de coisas que você pode ter....* O processo de aprendizagem está permeado de associações, reapresentação, classificações. Socialmente já foram atribuídos a cada uma dessas classificações valores, hierarquizações sociais, estéticos e culturais. Por isso, a importância de problematizar esse conhecimento, intervindo na produção de aprendizagem dos estudantes, desconstruindo estigmas, estereótipos e preconceitos.

Os sujeitos apresentam desdobramentos do discurso a respeito da ideologia do branqueamento, sobre os mecanismos de criminalização dos jovens negros, nas produções dos livros didáticos de ciências, mas também apresentam a ideologia do branqueamento através das interações entre os estudantes que demandam a inferiorização, alimentada pelas agressões verbais como registradas abaixo:

...quando a gente vê quando o aluno chega e fala que o outro se dirigiu de uma maneira preconceituosa, com apelido, chamou de macaco, ou que fez

uma “brincadeira” que ele não gostou, ou ofendeu, então como que a gente vai lidar com isso? Sabe? Acho que tem pessoas que dão conta de lidar com isso, de mediar o conflito, de chegar e conversar. Tem pessoas que descaracteriza isso. Não dão conta de fazer a discussão com o aluno. Eu acho que todo mundo tem que estar preparado para lidar com essa questão (Conceição 2).

A inferiorização está presente, caracterizando uma atitude racista, reverberado no discurso do professor, ao apontar as agressões verbais dos estudantes com apelidos animais, *...dirigiu[-se] de uma maneira preconceituosa, com apelido, chamou de macaco...* Esse discurso apresenta uma tentativa de aproximação do homem ao animal, pode se configurar em uma ressonância dos discursos que retratam o evolucionismo, em que na escala evolutiva, quanto mais próximo dos animais, mais inferiores.

Porém essa caracterização com o nome de animal, no caso macaco, foi um discurso científico fundamentado pelo discurso ciência. Os cientistas que fundamentaram a ideologia do branqueamento referenciaram-se os negros inferiores aos brancos, por portarem características que se aproximam do animal. Foi um argumento que inferiu uma tentativa de desumanização. Além desse discurso sobre reprodução do racismo, está presente também a tentativa invisibilizar, por parte dos docentes, os conflitos gerados pelas diferenças de raças, inferidas pela cor da pele, presente no contexto escolar... *Tem pessoas que descaracteriza isso (o racismo)...* Conceição 2 apresenta a dificuldade que os professores possuem em lidar com os conflitos que demandam relações raciais, *...Sabe? Acho que tem pessoas que dão conta de lidar com isso, de mediar o conflito, de chegar e conversar...* A professora atribui essa dificuldade de trabalhar aos conflitos dessa ordem ao despreparo, à falta de formação para educação das relações étnico-raciais.

os meninos... tem o hábito de usarem apelidos. Só que, à medida que a agressividade aumenta, a provocação aumenta também. Então, assim, um quer ser mais agressivo que o outro. E aí eu ouvi “macaco!” Aí eu falei: “Opa, espera aí.” Eles começam com apelidinho, e vão subindo o tom da agressividade. (Firmina 1).

A desumanização indica no tratamento, aparentemente inocente... *os meninos... têm o hábito de usarem apelido...* como retratado por Firmina 1. Mas que pode ter um fundamento, uma ressonância que pode ser racista,... *E aí eu ouvi “macaco!”...* como abordado pelo discurso. O que pode gerar uma intolerância das diferenças da cor da pele entre os estudantes, se a mesma não for problematizada e reconfigurada, se não forem apontados os mecanismos de

opressão presentes nessas agressões verbais.

Então nós não temos esse momento de discussão. Faz falta. Aí cada um... em, vou falar de mim... tenho trabalhado de forma isolada, mesmo. Aí na hora do recreio, na hora do intervalo, a gente: “Fulano! Fulano apresentou isso? Qual tem sido o comportamento?” Teve uma prática de racismo semana passada, fui comentar com a professora de geografia: “Macaco! Não sei o quê...!” Colega... eles apelidam os alunos. (Conceição 2).

Como nos trechos anteriores, a atribuição de características que inferiorizam o indivíduo estão presentes no contexto escolar, e são atitudes dos estudantes... *Teve uma prática de racismo semana passada, fui comentar com a professora de geografia: “Macaco.* Essas atitudes podem apresentar nuances do racismo, pois atribuem, ao ser humano, características de animais que têm a intenção o inferiorizar o negro. A humanidade valorizada é a branca. Essa inferiorização se aproxima do reflexo da ideologia do branqueamento porque aponta uma tentativa de desumanização do indivíduo. *Abuso, racismo, que acontece muito entre os meninos. Às vezes, eles começam na forma de brincadeira, mas depois passa a ser maldoso. Nós temos meninos que já têm a maldade, o preconceito já e tratam isso de forma maldosa.* (João Cândido 1).

Verificamos, no discurso apresentado por João Cândido 1, que o... *Abuso, racismo, que acontece muito entre os meninos...* estão presentes nas relações do contexto escolar, assim como nas relações sociais. Refletido nas desigualdades sociais de inferiorização dos indivíduos... *Nós temos meninos que já têm a maldade, o preconceito já e tratam isso de forma maldosa...* A rejeição entre os estudantes possui uma desvalorização do outro, o que pode ser motivador de conflitos entre as pessoas. Esses conflitos podem gerar consequências de agressividades verbais, físicas e/ou emocionais.

A Lays. É. Muito explosiva. E ela saiu da escola, teve que não sei quais providências que a escola tomou, mas ela mesma falou que não queria ficar aqui, estudar, não sei se ela está em outra escola, tudo. Mas quem conhece a Lays, a Lays é uma negra, grande, sabe forte, e quando ela era criança, os professores relatam que ela sofreu muito preconceito. E o que ela se transformou teria sido um reflexo dessas coisas todas, sabe? ...mas ela é uma menina muito inteligente e muito difícil. Personalidade muito forte. Mas o que eu via, hoje, com relação a ela é que os meninos hoje já não tinha mais essa relação com ela, sabe?... Só que ela não tinha, ela não tem disciplina. Esse ano, ela começou muito bem, foi uma surpresa para mim acontecer o que aconteceu. E acabou acontecendo o que aconteceu: esse ano ela tentou agredir uma menina, que ela veio com uma fúria, acho que passou até por cima da (NOME) coordenadora para poder pegar a menina aqui (Ruth 2).

O trecho acima se refere ao contexto de uma criança negra de acordo com Ruth 2: *...a Lays é uma negra, grande, sabe, forte, e quando ela era criança, os professores relatam que ela sofreu muito preconceito ...* O discurso apresentado é híbrido quando se trata das relações de raça: por um lado, retrata que os processos de preconceitos interferiam no comportamento dos estudantes... *E o que ela se transformou teria sido um reflexo dessas coisas todas, sabe? ...mas ela é uma menina muito inteligente e muito difícil. Personalidade muito forte...* Mas por outro lado também apresenta, ainda que implicitamente, nuances de associações das características morais e comportamentais a características físicas, fenotípicas do indivíduo. *... A Lays. É. Muito explosiva. E ela saiu da escola, teve que... não sei quais providências que a escola tomou, mas ela mesma falou que não queria ficar aqui, estudar...* Essa problematização do comportamento social infere um problema disciplinar que estigmatiza os sujeitos, e não uma reação ao processo de preconceito vivenciado pela estudantes. O argumento, *...Só que ela não tinha, ela não tem disciplina. esse ano ela tentou agredir uma menina, que ela veio com uma fúria...* deixa evidenciado que a disciplina era o grande problema escolar, que gerou os conflitos sociais da criança. Essa redução do racismo cotidiano vivenciado por alguns estudantes está presente nos discursos. O racismo escolar se caracteriza pela produção de uma inferiorização da criança, com atravessamentos da cor da pele. Do ponto de vista do discurso sobre as relações raciais, aproxima-se dos fundamentos que endossam o discurso da ideologia do branqueamento, que associa as características fenotípicas ao comportamento.

E eu achava ela, assim, não sei se era uma capa que ela vestia, mas eu achava que ela estava muito bem com o que ela era, entendeu? Com o que ela é. Com o jeito dela, que ela era grande, que ela era gordinha, que ela é negra, entendeu? E ela é bonita. Muito bonita, entendeu? Mas ela foi uma menina que sofreu muito preconceito aqui dentro da escola. E acabou que ela não ficou. Eu não sei também tem outras questões, dentro de casa parece que ela é uma menina muito sem apoio, então acho que juntou essa coisa que ela veio trazendo e acabou explodindo tudo agora na adolescência (Ruth 2).

O racismo presente nas relações sociais e escolares pode causar exclusão dos indivíduos, isolamento, inferiorização da ideia de si, traumas da formação da subjetividade. Esse processo é silenciado nos processos escolares como podemos perceber na fala de Ruth 2 *E eu achava ela, assim, não sei se era uma capa que ela vestia, mas eu achava que ela estava muito bem com o que ela era, entendeu? Com o que ela é. Com o jeito dela, que ela era grande, que ela*

era gordinha, que ela é negra, entendeu?... Porém, ao longo do tempo, como é retratado... (menina que sofreu muito preconceito aqui dentro da escola), o racismo presente no cotidiano pode ser um fator imprescindível para mudança do comportamento e reações as agressões racistas vivenciadas. Essas reações consistem no comportamento de resistência com relação às violências silenciosas sofridas durante longos períodos... então acho que juntou essa coisa que ela veio trazendo e acabou explodindo tudo agora na adolescência. A mudança do comportamento foi relacional ao fator geracional, e com isso o silenciamento do fator racial. Esse comportamento pode gerar desconfortos nas relações para o indivíduo que acumula as rejeições sociais.

...(xxx) com a polícia. Não sei direito. Eu não sei se foi menino, questão de menino no meio. A menina também saiu da escola era minha aluna também. Mas acabou esse foi o auge, sabe que eu vi que eu vi ela chegar aqui dentro, que ela era... sempre deu problema na hora do recreio de agressividade, então eu acho que ela já ela trazia, apesar dela ter essa, igual eu te falei que eu não sabia se era uma capa, que aparentemente ela estava bem com ela mesma, mas qualquer coisinha que faziam com ela, ela reagia com muita agressividade, com muita violência, sabe. Então eu acho até que a gente devia ter uma pessoa, um psicólogo, mas eu acho que nem sei se ia dar muito serviço. (Ruth 2).

A exclusão apontada por Ruth 2... *A menina também saiu da escola era minha aluna também. Mas acabou...se configura no fracasso do processo ensino-aprendizagem e na evasão escolar tendo como motivador um fator racial. A resistência frente ao processo de racismo vivenciado pela aluna se apresenta no discurso implícito, ao apontar que a mesma... sempre deu problema na hora do recreio de agressividade..., **mas qualquer coisinha** que faziam com ela, ela reagia com muita agressividade, com muita violência, sabe...*

O fracasso e a reação da aluna parecem ser oriundos do processo de racismo e discriminações presentes na vida da estudante. Processos esses que implicam na construção das subjetividades.

Os discursos referentes à ideologia do branqueamento se desdobram em várias nuances e apontam diversos desdobramentos que inferem a hierarquização do negro na sociedade e no contexto escolar, como foi apontado pelos sujeitos desta pesquisa. Apresentam-se no contexto escolar, através do livro didático, pelo comportamento dos alunos, pelos silenciamentos de processos de opressão que geram exclusão da escola.

4.2 Educação para relação étnico-racial: entre silenciamentos e não reconhecimentos — desdobramentos do mito da democracia racial

Assim como em diversos contextos sociais, os reflexos do mito da democracia racial podem constituir silenciamentos e invisibilizações no contexto escolar. O mito da democracia racial é um discurso híbrido e com aspectos que conferem a ideologia da miscigenação. É um discurso que atravessa a história da população brasileira, em vários períodos, e aponta diversos desdobramentos provocados pelos silenciamentos das desigualdades raciais. Esse discurso está inserido nos contextos sociais como estratégias de manutenção das relações de poder. Gonçalves e Silva (2006) destacam o potencial ideológico desse discurso forjado com contribuições de intelectuais e cientistas sociais:

Criado por elites brancas e laboriosamente inscrito no imaginário social, com a contribuição de eminentes cientistas sociais, o mito da democracia racial que se supõe existir no Brasil foi, provavelmente, um dos mais poderosos mecanismos de dominação ideológica já produzidos no mundo. Apesar de toda crítica que a ele foi feita, permanece irresistivelmente atual. Por meio dele, ressalta-se o caráter miscigenador da sociedade brasileira: um povo mestiço, misturado, aberto aos contatos inter-raciais. (GONÇALVES; SILVA 2006, p.67).

Os sujeitos desta pesquisa também apresentaram ressonâncias, identificadas nesse discurso como silenciamentos, negação do racismo como fator de desigualdades. São discursos implícitos e não ditos, mas que inferem preconceitos e racismo. Esse discurso reverberado, nas narrativas dos professores, por vezes, evoca a igualdade, mas sem problematizar as hierarquias existentes e negam as diferenças que pontuam desigualdades sociais, simbólicas e estruturais entre as pessoas. A mídia, de modo geral, os livros didáticos e outros mecanismos sociais reafirmam os fundamentos de invisibilizações racial e reproduzem silenciamentos. Nesse tópico, apresentamos discursos que apontam para o mito da democracia racial:

...‘ah tem que trabalhar as diferenças, trabalhar isso (xxx) não, a gente, tem que trabalhar o que existe no mundo. Quando você trabalha a diferença você pode, querendo ou não, é um assunto muito delicado, dependendo da forma que você trabalha as diferenças, você acaba fomentando diferenças, que as pessoas entendam que são diferentes e tem que ser diferentes. Então acho muito complicado... (Estevão 2)²⁶.

²⁶ Nome fictício para assegurar a identidade do sujeito. Numeração 2 refere-se a Escola Maria Carolina de Jesus.

...eles (alunos) não veem diferença de um para o outro. Isso eu acho que traz uma desnecessidade desse trabalho aprofundado. É tanto que qualquer coisa que a gente vê aqui na escola em relação a bullying ou a brigas, isso acaba não sendo parte dos conflitos. Os conflitos não são por causa disso, por causa das diferenças étnicas entre eles. Então eu acho assim, é importante trabalhar o que existe na nossa cultura, mas não para valorizar, ou enfatizar, ou engrandecer alguma coisa, porque acho que já está tudo meio pareado, para eles pelo menos. (Estevão 2).

Estevão 2 é docente de arte, não apresentou autodeclaração com relação à raça/cor. Obteve na formação profissional um contato, generalizado sobre a diversidade. Os trechos do sujeito apresentam um discurso de negação à diversidade étnico-racial existente no contexto escolar. Insere um discurso que ressoam os fundamentos do mito da democracia racial, à medida que, aponta nuances de negação das questões raciais como possibilidade para refletir a educação ...*'ah, tem que trabalhar as diferenças, trabalhar isso (xxx) não,..* Tereza 2, ao dizer *isso*, referindo-se à educação das relações étnico-raciais ou à Lei nº10.639/2003, deixa implícito, no discurso, um dos fundamentos do mito da democracia racial — a ideologia de que não existem diferenças raciais, ou que essas diferenças devem ser silenciadas. Dessa forma, o docente acaba por apresentar o discurso de negação, de não reconhecimento das diferenças e da diversidade um dos discursos mais potentes na sociedade brasileira permear diversos contextos e instituições.

Neste trecho, *...é um assunto muito delicado, dependendo da forma que você trabalha as diferenças, você acaba fomentando diferenças...*, o professor acredita que, através do silenciamento da educação das relações étnico-raciais, deixa-se de produzir preconceitos, esses pensamentos podem contribuir para a invisibilizações dos diferentes processos de construção das subjetividades dos sujeitos discentes. A identidade racial também constitui a identidade dos sujeitos.

A educação das relações raciais tem como objetivo uma valorização das diferenças, principalmente das diferenças dos sujeitos socialmente excluídos pelo racismo, pelo preconceito. Pontuando que as diferenças não deveriam ser classificadas e hierarquizadas com atribuições de valores, inferior ou superior, mas diferentes com especificidades e processos de construções diferentes.

Estevão 2 apresenta a negação das especificidades dos grupos e dos indivíduos presentes no

contexto escolar no que se refere as diferenças raciais... *eles (alunos) não veem diferença de um para o outro...* O sujeito acredita que são todos iguais, que o preconceito e o racismo não fazem parte da realidade deste contexto escolar.

Neste trecho, *...Isso eu acho que traz uma desnecessidade desse trabalho aprofundado...*, o não dito é a tentativa da homogeneização dos discentes no que concerne a sua diversidade. E o dito se revela na expressão *desnecessidade* de apontar o racismo. Uma das nuances da ideologia do Mito da democracia racial é não visibilizar as diferenças raciais. No contexto escolar, consiste em dizer que não existem diferenças entre os discentes, capaz de gerar racismo ou preconceito. Na prática, essa ideologia justifica o silenciamento da educação das relações étnico-raciais. O que impossibilita a problematização das consequências do racismo na sociedade e no contexto educacional. Silencia também a valorização das diferentes culturas presentes no contexto escolar, que se expressam através das religiões, roupas e modos de ser.

No Brasil, assim como parte da América Latina, o discurso da “supressão das identidades étnicas” utilizou a mestiçagem como estratégia para construção da identidade nacional. Essa identidade construída e alimentada pelas elites dirigentes, incluindo os intelectuais, foi um mecanismo de sucumbir os conflitos raciais existentes que produziram e produzem desigualdades sociais. Segundo Munanga, a etnia brasileira perpassa pela anulação das etnias presentes no país (MUNANGA, 2010, p. 445). A etnia brasileira foi assimilacionista, forjada no processo antidemocrático, através da violência física e psicológica, pela população negra e população indígena. O discurso, com bases ideológicas do mito da democracia racial, não questiona e não problematiza essas supressões e violências que os negros vivenciaram na constituição da identidade nacional.

Estevão 2 ao ser questionado sobre o comportamento dos estudantes enfatizou que *...os conflitos não são por causa disso, por causa das diferenças étnicas entre eles...*, o professor reproduz fundamentos que credenciam o mito da democracia racial, através da tentativa de silenciamento dos diversos conflitos existentes entre os estudantes. Um deles se apresenta pelas diferenças da cor da pele. Alguns estudantes, como apontado por outros professores, referem-se aos colegas, na tentativa de reduzi-los, com o nome de *macaco*. Os conflitos, segundo Conceição 2, eram constantes e se apresentaram nas interações entre os estudantes. Também observado durante as o período em campo.

No trecho, Estevão 2 acredita que não se deve valorizar a cultura afro-brasileira, mas a cultura brasileira, pois não existem diferenças culturais da população brasileira... *Então eu acho assim, é importante trabalhar o que existe na nossa cultura, mas não para valorizar, ou enfatizar, ou engrandecer alguma coisa, porque acho que já está tudo meio pareado...*, enfatiza o não reconhecimento das diferenças entre as culturas que constituíram o Brasil. O discurso da igualdade cultural está presente justificando ausência do trabalho pedagógico sobre a temática cultural. Dessa maneira, coloca-se como estratégia de invisibilizações das diferenças culturais, e que existem valorizações diferenciadas entre elas. Uma é reconhecida como padrão, “natural”, e por isso não é questionada e as outras são criminalizadas. Esse processo de não reconhecimento das diferenças entre as culturas seja elas religiosas, ou outras pode trazer reflexos para os processos de convivência e formação dos estudantes, pois possuem subjetividades diferentes.

Essas subjetividades se constroem nas interações que envolvem reconhecimento das diferenças inerente ao outro, no que se refere ao gênero, a raça, a estética física, e outros atributos. Percebemos reflexos das desigualdades e diferenças presentes na escola, de ordem racial, reproduzidos nos conflitos sociais entre os estudantes, por agressão verbal e física. Alguns desses conflitos nitidamente relacionados à rejeição da diferença fenotípica, cor da pele, estética ou religiosa. Ainda sim, alguns sujeitos apresentam discursos de negação ou invisibilidade.

Eu procuro não trabalhar esse tema, eu acho complicadíssimo, porque, quando a gente tenta trabalhar a diversidade, a gente acaba trabalhando preconceito, e eu acho um assunto muito delicado para gente trabalhar sem fomentar o preconceito. Por exemplo, eu procuro trabalhar tudo sem distinção. (Estevão 2).

Para te ser sincero, eu nunca prestei atenção nisso, assim de fazer uma diferença, diversidade, porque eu vejo os alunos, na minha visão, eu não tenho diferença entre os alunos, para mim, os alunos são todos iguais, então o Joãozinho, a Maria ou se é negro ou se é branco, se tem uma tendência homossexual, não tenho, não cabe a mim... não olho para esse lado, eu chego e dou minha aula. (Otelo 2)²⁷.

Otelo 2 trabalha com o conteúdo de matemática, também não apresentou autodeclaração com

²⁷ Nome fictício para assegurar a identidade do sujeito. Grande Otelo Ator e Cantor. Numeração 2 refere-se a Escola Maria Carolina de Jesus.

relação à raça/cor. Assim como vários outros sujeitos não apresentaram na sua trajetória de formação pessoal e profissional contato com educação das relações étnico-raciais.

O reflexo discursivo apresentado nas falas dos sujeitos Estevão 2 e Otelo 2... *a gente acaba trabalhando preconceito, e eu acho um assunto muito delicado para gente trabalhar sem fomentar o preconceito*... e no trecho...*Para te ser sincero, eu nunca prestei atenção nisso, assim de fazer uma diferença, diversidade, porque eu vejo os alunos, na minha visão, eu não tenho diferença entre os alunos, para mim, os alunos são todos iguais*...., apontam em comum, silenciamentos das relações raciais e de gêneros que geram conflitos entre os estudantes no interior na escola.

Nesse sentido, evocam ressonâncias do discurso que apresenta as fundamentações ideológicas sobre o mito da democracia racial. Também podemos verificar que a falta de formação de professores é uma estratégia para manutenção desse silenciamento. Por um lado, expressam uma formação de professores com lacunas sobre a temática da diversidade étnico-racial, como foi retratado no questionário (APÊNDICE D), *...e eu acho um assunto muito delicado...* pode ressoar uma dificuldade diante do conhecimento a respeito da educação das relações étnico-raciais, por outro, percebemos o discurso dominante como norteador no processo ensino-aprendizagem, que nega as diferenças entre as subjetividades... *Por exemplo, eu procuro trabalhar tudo sem distinção...*

Trazer para o processo ensino aprendizagem a reflexão sobre a construção das subjetividades pode conferir uma reflexividade da práxis pedagógica. Desconsiderar, como aponta o discurso, *...então o Joãozinho, a Maria ou ...se é negro ou se é branco..., se tem uma tendência homossexual, não tenho, não cabe a mim...* pode constituir, na realidade dos estudantes, uma lacuna formativa, na qual foi negado a chance de refletir sobre esses aspectos da sua condição de sujeito. O fato dos estudantes serem negros ou brancos, ou seja, a cor da pele constitui a formação da identidade, assim como gênero, classe social, sexualidade, fator geracional, o território. Não desenvolver uma reflexão a respeito, mas com aplicação na prática de elementos que diferenciam constituindo as especificidades dos discentes, pode trazer consequências como evasão escolar, dificuldades de aprendizagem.

De acordo com as observações em campo, percebemos vários conflitos na Escola Abdias

Nascimento e na Escola Carolina Maria de Jesus. Esses conflitos eram, muitas vezes, por causa das discriminações entre estudantes, referente à cor da pele ou ao tipo de cabelo. Ainda que não fosse recorrente nas entrevistas, em algumas falas, foi possível detectar algumas denúncias desses conflitos. Porém eram denúncias com discursos que traziam as nuances a respeito do Mito da democracia racial, pois silenciavam o racismo trazendo interpretações a respeito dos episódios de preconceitos como apelidos infelizes ou brincadeiras de “mal de gosto”. Na maioria dos discursos, não eram problematizados, considerados “normais” para faixa etária tanto os apelidos ou como as brincadeiras. Podemos trazer como exemplo, uma estudante negra discriminada ao ser chamada de “cabelo de Bombril”²⁸.

Nas escolas observadas, tivemos depoimentos que negam essa realidade, o que denotam indícios de afetação e reprodução do discurso do Mito da democracia racial. Ruth²⁹, ao ser questionada sobre os conflitos raciais na escola, aponta na sua fala a negação da existência desses conflitos, *...essa questão dentro de escola... falando ‘ah seu cabelo é uma bucha... esse cabelo seu de Bombril, não...* nega o conflito e não problematiza a adjetivação.

Afinal, por que é normal uma pessoa ter como adjetivo do cabelo crespo “Bombril”? O que simboliza o Bombril? O apelido Bombril denota uma desvalorização dos cabelos crespos, uma tentativa de hierarquizar o que é bom e o que é ruim na sociedade. Os cabelos crespos se distanciam do que é considerado padrão e belo, o liso. A ideologia do branqueamento está presente, reafirmando o racismo. A não problematização desse episódio, traz para a cena o objeto no qual foi representado o cabelo crespo da estudante, configure-se no silenciamento e na crença que existe simetria entre os padrões estéticos entre os estudantes. Esse fenômeno da não problematização das reais causas dos conflitos é reflexo de um mito que reafirma que somos todos iguais. Os cabelos crespos não seriam, então, um dos motivos para desencadear as desarmonias. Essa crença na harmonia social pelo viés da raça reverbera nos contextos sociais ainda hoje, inviabilizando a reconstrução das relações sociais.

E essas coisas que a gente comumente vê que não são brincadeiras, que eles falam de brincadeira de mau gosto, mas não são brincadeiras, são questões que têm que ser tratadas com muita seriedade, mas, às vezes, a gente não dá

²⁸ Bombril, marca de uma esponja de aço utilizado para remover a sujeira. É utilizado, para referir-se aos cabelos crespos dos indivíduos negros. Tem a intenção de causar constrangimento e inferiorizar o sujeito adjetivado.

²⁹ Nome fictício para assegurar a identidade do sujeito. Ruth de Souza foi uma atriz que atuou TEN – Teatro Experimental negro. Numeração 2 refere-se a Escola Maria Carolina de Jesus.

conta de fazer essa discussão, de fazer a intervenção da forma... da questão racial principalmente, eu acho muito complicado porque, às vezes, a gente não percebe que é uma reprodução do que próprio aluno que não se identifica com aquele, ou então ele se identifica e transfere pelo mesmo sofrimento pelo qual ele passou, ele transfere para o outro, então, assim, as relações vão se reproduzindo. Eu acho que a escola tem que estar preparada para lidar com essa questão, e é na escola mesmo que esses conflitos vão aparecer. (Conceição 2)

Apesar do discurso hegemônico reproduzir a negação das diferenças raciais, como apontado no discurso de Ruth 2, Otelo 2 e Estevão 2, Conceição 2 apresenta outra leitura pontuando a importância de dar visibilidade a questões racial: *...E essas coisas que a gente comumente vê, que não são brincadeiras, que eles falam de brincadeira de mau gosto...* nesse sentido, Conceição 2 insere um contradiscursos que interpela essa realidade de silenciamento, tensiona e aponta os contrassensos dizendo que a naturalidade percebidas pelos docentes deve ser problematizada, pois alguns comportamentos *não são brincadeiras, são questões que têm que ser tratadas com muita seriedade...*

Percebe-se, através de Conceição 2, um discurso que reafirma essa realidade reflexo dos fundamentos da ideologia que nega o racismo, mas que não concorda com atitude de naturalização dos professores, sobre a atitude de reprodução dos preconceitos serem, muitas vezes considerados práticas de “*brincadeira*”. Conceição 2 insere um discurso de insatisfação destoando dessa ideologia silenciosa.

Esse fato da não intervenção nos atos racistas pode ser configurado como desconhecimento dos professores da base ideológica que insere o discurso da igualdade, ainda que vivenciada na prática escolar as desigualdades raciais (apontadas por Conceição 2), como também uma lacuna na formação dos professores com relação à educação das relações étnico-raciais. Conceição 2 infere esse discurso ao trazer o despreparo dos docentes apresentado na fala... *às vezes, a gente não dá conta de fazer essa discussão...*

Ao mesmo tempo em que insere o discurso de formação também reafirma o compromisso da escola ao dizer, *...eu acho que a escola tem que estar preparada para lidar com essa questão, e é na escola mesmo que esses conflitos vão aparecer...* O desconhecimento do processo ideológico ou lacuna na formação se configuram como mecanismos de silenciamento dos conflitos gerados pelo racismo.

As ações de ordem prática que envolvem as nuances de opressão racial, ou preconceito, ou discriminações são atenuadas, pois são consoantes com o discurso hegemônico na realidade brasileira. Elisa 1 questionou a dita democracia na qual o Brasil está imerso. Trouxe essa problematização ao relatar a fala de um apresentador de um programa midiático. *Então, ele tava até questionando mesmo, vamos parar com essa fachada de que nosso país é democrático, lindo e feliz. Que não há preconceito. Estavam tratando até de outras questões, sobre diversidade e tal.* (Elisa 1).

O discurso apresentado por Elisa1 tensiona e provoca um contradiscurso sobre o Mito da democracia racial, quando discorda da suposta democracia do Brasil. ***Vamos parar com essa fachada de que nosso país é democrático, lindo e feliz. Que não há preconceito...*** desmistifica a igualdade de raça imposta pelo discurso da miscigenação.

Noutro discurso, Elisa 1 aponta a necessidade da mudança do corpo docente, da escola e ter compromisso com visibilidade das questões raciais para transformar. Nesse sentido, práticas pedagógicas que inferem reflexividade a respeito da diversidade étnico-racial podem contribuir para visibilização das contradições relacionadas à democracia racial, para o fortalecimento da formação das subjetividades e inclusão das diferenças.

No grupo focal, os sujeitos foram interpelados a refletir sobre as políticas públicas de reservas de vagas nas universidades públicas para negros, cotas sociais/raciais, polêmicas inseridas na temática, a respeito da opinião pública em geral, Elisa 1 relata que:

Porque, por exemplo, como existe sim um grupo que é contra, no sentido de, assim, de falar que isso, por exemplo, vai gerar mais preconceito. Eu acho que, às vezes, se exige daquilo também uma perfeição 100%. Como tudo na vida, nada é 100%. Existem as falhas também. Porque eu acho que as falhas, elas têm que ser analisadas. (Elisa 1).

A fala de Elisa 1 apresenta a percepção das opiniões mais conservadoras de uma parcela da sociedade contrários a reserva de vagas nas universidades, ***...Porque, por exemplo, como existe sim um grupo que é contra, no sentido de, assim, de falar que isso, por exemplo, vai gerar mais preconceito...*** Esse argumento está calcado na premissa que as cotas raciais, demonstrariam a falta de capacidade de mérito da população negra, o que poderia ser motivo de fomentação de mais preconceito.

É um discurso que ressoa fundamentos ideológicos presentes no discurso do Mito da democracia racial, que silencia as desigualdades raciais, e tem como pressuposto que somos todos iguais. Essa opinião social não leva em consideração a falta de igualdade de oportunidades em diversos contextos sociais, inclusive o universitário. O discurso do Mito da democracia racial infere argumentações que desestabilizam a criação de políticas de as ações afirmativas ou oportunidades para população negra na sociedade.

Assim como o discurso das reservas de cotas nas universidades gerou grande polêmica, tensionamentos entre os sujeitos, as opiniões sobre o Projeto de Lei a respeito da redução da maioria penal também trouxeram intensos conflitos discursivos. Laudelina 1 insere através do seu discurso um reconhecimento sobre a exclusão da população negra jovem, através da morte de falta de oportunidade, mas que devido à ideologia do Mito da democracia racial, ainda é um discurso enviesado pelo crime, pela criminalização da população jovem negra. Laudelina 1, ao questionar o genocídio da população jovem negra e falta de oportunidades dessa, questiona o mito da democracia racial e a invisibilização do racismo presente:

Essa nossa estatística pra você diminuir, quanto diminui o número de mortes que mesmo assim continua sendo um número muito alto de negros. Então eu fico pensando se, na verdade, porque as oportunidades pra brancos e negros elas não são as mesmas. Então você não atinge o negro na verdade. (Laudelina 1).

O discurso de Laudelina 1 retrata aspectos do genocídio da população negra ao apontar as desigualdades estatísticas entre as mortes da população jovem, ...*Essa nossa estatística pra você diminuir, quanto diminui o **número de mortes** que mesmo assim continua sendo um número muito alto de negros...* que atinge principalmente a população jovem, negra e periférica. O discurso questiona os índices e infere o racismo como um determinante para não redução das mortes da juventude negra. A sujeita implicitamente insere a reflexão a respeito das desigualdades estatísticas. Nesse sentido, também apresenta um discurso que denuncia as desigualdades de oportunidades entre os jovens dado a questão racial, ...*na verdade, porque as oportunidades pra brancos e negros elas não são as mesmas...*

Sobre a relação entre oportunidades e raça, tem-se, como desdobramento do discurso sobre o Mito da democracia racial, uma vez que o silenciamento das desigualdades existentes, de uma

falsa democracia, prevalece criando barreiras impeditivas para mudanças. Os dados estatísticos inserem essa perspectiva interpretativa de revelar o que o silenciamento das diferenças de oportunidades entre a população negra e branca reverbera. Essas desigualdades estão na área da educação, no campo da política e em diversos outros contextos.

Também encontramos os reflexos discursivos do Mito da democracia racial, na perspectiva da igualdade entre indivíduos, na reprodução dos livros didáticos. Verificamos no trecho dos sujeitos desta pesquisa.

...a diversidade abordada dentro do conteúdo de ciências. Quando se aborda, quando se fala em fisiologia, mostrar independente da cor da pele, independente do sexo, o corpo ele funciona da mesma forma para todos. Então eu tento utilizar esses conceitos da própria biologia até para mostra que não existe nenhuma diferenciação maior entre homens, mulheres, negros e brancos etc. (Ruth 2).

Nesse trecho, observamos uma possibilidade de desenvolver a temática da diversidade, porém com nuances que inferem o Mito da democracia racial. Por um lado, a fala de Ruth 2 enfatiza através de argumentos com que não existe valor para as diferenças biológicas entre os indivíduos, ao dizer que no livro didático: *...Quando se aborda, quando se fala em fisiologia, mostrar independente da cor da pele, independente do sexo, o corpo, ele funciona da mesma forma para todos;* nesse sentido, insere a ideia de igualdade entre as pessoas. Ainda que o funcionamento biológico dos organismos dos seres humanos seja igual, e que não exista divisão de raça biológica, a raça no sentido social, e apresenta sentido uma vez que as diferenças existem na ordem fenotípica, como cor da pele, formato do nariz, textura dos cabelos. Essas diferenças entre os indivíduos são hierarquizadas na sociedade do Brasil, pela mídia televisiva e por outros meios de acesso de informações dos sujeitos discentes.

No entanto, não problematiza as diferenças sociais oriundas das hierarquias socialmente construídas, presentes no contexto da escola como cor da pele, gênero, classe social associadas às diferenças biológicas: *Então eu tento utilizar esses conceitos da própria biologia até para mostra que não existe nenhuma diferenciação maior entre homens, mulheres, negros e brancos etc.* Ruth 2 afirma a igualdade entre as pessoas não apenas no discurso biológico científico como também no plano social. Dizer *as diferenças não existem* consiste em reduzir, ao plano científico, as questões simbólicas, culturais e sociais presentes no contexto dos sujeitos imersos na escola. Esse discurso apresenta nesse sentido,

ressonâncias dos fundamentos que permeiam a ideologia do Mito da democracia racial. Pois nega as diferenças raciais, simbólicas, culturais e sociais entre os sujeitos, além de ser um discurso que não questiona as relações de poder existentes entre essas diferenças no sentido de visibilizar e desconstruir. Acreditando que a realidade dos alunos não existisse relações de poder que os hierarquizassem, seja pelo gênero, ou cor da pele.

O livro didático, como apontado no discurso de Ruth 2, contribui para manutenção do silenciamento, que viabiliza o Mito da democracia racial. Outro mecanismo potencial que também corrobora com o silenciamentos são as invisibilizações e a mídia de forma ampla. Essa se apresenta como estratégia para a invisibilizar na sociedade as desigualdades raciais, naturalizando um padrão estético, cultural. Procuramos pontuar algumas nuances desse mecanismo social de dispersão e reprodução desse discurso produzido pela mídia, pois é dispositivo social produtor de discursos hegemônicos. Vários autores estudam as representações discursivas presentes nos meios midiáticos. Silva (2012) apresenta um estudo analítico dos discursos que estão presentes nos meios midiáticos de reprodução de racismo.

...a evidente sub-representação do negro nas diversas mídias; 2) o constante silenciamento das mídias sobre as desigualdades raciais, exercendo um duplo papel: negar os processos de discriminação racial, buscando ocultar a racialização das relações sociais, ao mesmo tempo em que propõe uma homogeneidade cultural ao brasileiro; 3) o branco é tratado como representante 'natural' da espécie humana (branquidade normativa); 4) a estereotipia na representação do homem e da mulher negra, adulto ou criança é recorrentemente assinalada nas diversas mídias (ROSEMBERG; SILVA, 2008 Apud SILVA, 2012, p.151; 152).

Nesse sentido, o estudo analítico, citado por Silva (2012), sobre os discursos a respeito da temática das relações raciais e o racismo, infere como discurso hegemônico o Mito da democracia racial e a ideologia do branqueamento. Esses discursos foram bases na história do Brasil, com as contribuições de intelectuais que produziram o conhecimento científico que legitimou muitas reproduções, inclusive na mídia. Seus fundamentos se evidenciam no silenciamento, forjado pela negação da raça, pela inferiorização do negro inferindo as hierarquias:

...e eu penso que no dia a dia da escola acontece muitas vezes isso às vezes em relação à questão étnica, a questão de gênero, a coisa está tão engessada culturalmente... a gente é meio que uma guerrilha. Porque a igreja defende uma coisa, a família defende outra, os meios de comunicação defendem outra e há meio que um consenso em relação a algumas questões.

(Conceição 2).

O discurso apresentado por Conceição 2 aponta a escola na disputa de informações e produções de problematizações com a mídia e outras instituições, *...a igreja defende uma coisa, a família defende outra, os meios de comunicação defendem outra...* As problematizações inseridas pela escola, que gerariam reflexões sobre aspectos de formação da identidade, podem ser desconstruídos através de outras formações e informações sociais.

Conceição 2 aponta que... *no dia a dia da escola acontece muitas vezes isso às vezes em relação à questão étnica, a questão de gênero...* As questões de *gênero e raça*, aspectos inerentes à formação das subjetividades, são colocadas por outras instituições de forma conservadora *ou como aponta Conceição.2, a coisa está tão engessada culturalmente...* A escola, através dos professores, não tem suporte, para trazer críticas, que sejam eficazes desconstruir o “conhecimento” midiático. Como apresentado por Conceição.2... *A gente (docentes) não consegue disputar com o discurso que mostra os números, a mídia...* Dado tamanho potencial do discurso midiático e outras instituições, na reprodução dos discursos hegemônicos, a escola se torna um ponto de resistência na formação dos alunos. Problematizando e refletindo as posições engessadas e conservadoras das outras instituições, acabam por reproduzir as desigualdades sociais e as opressões. Conceição 2, ao enfatizar a dificuldade de inserir uma formação pelos professores, aos alunos através da problematização de gênero, raça e outros fatores que constituem a sociedade, aponta, como exemplo, sua opinião a respeito da redução da maioria penal:

A gente não consegue disputar com o discurso que mostra os números, a mídia mostrando o número de pessoas da violência, a questão da impunidade, é muito injusta. E eu acho que a gente tem que se organizar um discurso que seja mais convincente, porque quando a fulana fala sobre a questão, se a gente for fazer uma consulta popular é ser muito arriscado, porque a gente vê isso sendo repetido na boca de quem vive isso. Que sabe que vai ser a primeira vítima disso, porque o filho vai estar sofrendo essa questão da punição, sem direito à defesa e tudo mais. Então as pessoas reproduzem essas coisas. Já aviso que a sociedade está se tornando cada vez mais conservadora, haja visto o retrocesso que a gente viu nesses últimos tempos. Porque a mídia não deixa as pessoas pensarem e a gente que tem um pouco mais de clareza a gente não dá conta de fazer uma contraproposta que seja realmente. (Conceição 2).

A fala Conceição 2, ao apontar a mídia como grande formador dos discursos que inserem preconceito, enfatiza o debate de interesse da elite, que acaba sendo assimilado pela maioria da população, muitas vezes pobre e negra. Por exemplo, o discurso midiático sobre a redução

da maioria penal, sobre a representação do jovem negro. O discurso não problematiza os fatos, não visibiliza as causas e não relaciona os sujeitos e os contextos históricos, além de enfatizar dados sem comparar a maioria da população jovem negra, formando com isso na população a estigmatização do jovem negro.

No debate sobre redução da maioria penal, Conceição 2 insere a mídia juntamente com outras instituições legítimas na sociedade, a *igreja*, a *família*, *que* atuam no processo de formação e produção do racismo, uma vez que produzem e reproduzem discursos e podem criar mecanismo de manutenção do preconceito, do racismo e de discriminações. Segundo Conceição 2, *...a mídia não deixa as pessoas pensarem...* Ela utiliza várias estratégias de convencimento, como números, estatísticas enviesadas. Ou de silenciamentos propositais e de interesses da elite social. Porém, esses discursos são de alcance social e repercutem na sociedade reconfigurando as relações de força e de poder social nas dinâmicas sociais. Conceição 2 afirma que os discursos midiáticos são potentes e enviesam a opinião pública da população do Brasil ao apontar que... *as pessoas reproduzem essas coisas...*, ainda que essa população venha ser vítima, por exemplo, da redução da maioria penal. Pois várias famílias são compostas por jovens negros, que podem ser vítimas de estigmatizações. Conceição 2 traz essa reflexão, ao exemplificar a possibilidade de uma consulta popular *a gente for fazer uma consulta popular é ser muito arriscado, porque a gente vê isso sendo repetido na boca de quem vive isso. Como a mídia atende a interesses específicos, a opinião acaba reproduzindo a opinião que privilegia a esses interesses.* O poder da mídia é tão potente quanto a reprodução do discurso, que pode formar uma opinião pública que possa ir contra os próprios interesses da população, como exemplifica o sujeito com a medida da redução da minoridade penal, atingir os filhos dessa população que apresenta esta reprodução de discurso *vai ser a primeira vítima disso, porque o filho vai estar sofrendo essa questão da punição, sem direito à defesa e tudo mais...* Um dos fatores e consequências que podem ser acarretados, além da estigmatização dos imaginários sociais, é a falta de estrutura das famílias para contratação de advogados para defender, adequadamente, os jovens que se encontram nessas situações de contravenções legislativas.

Sendo assim, nesse campo de disputa por formação, para desarticular as informações propostas pela mídia e por outras instituições formadoras de discursos conservadores que reafirmam o racismo, o machismo, os docentes poderiam trazer argumentos que possam

convencer e subverter a ideologia midiática que se propõe a atender interesses específicos, ...*E eu acho que a gente tem que se organizar um discurso que seja mais convincente...* Para tanto, esbarramos novamente na formação profissional docente da educação das relações étnico-raciais.

Milton 2, assim como Conceição 2, acredita que o discurso midiático enfatiza cotidianamente dados e fatos sem reflexão anterior, ao trazer interesses de pequenos grupos sociais para serem reproduzidos pela população em geral. Um desses discursos que estigmatiza a população negra e cria imaginários de desvalorização da juventude negra é o da violência:

E eu acho também que há uma supervalorização da participação de meninos, adolescentes e jovens negros em crimes violentos, a mídia de certa forma, os *Datenas da vida lá quando um jovem, um adolescente realiza ou pratica um crime, aí fica a semana inteira para nos levar a pensar que todos os meninos são bandidos, são violentos. Eu acho que a proporção de crimes violentos praticados por jovens e adolescentes é menor, é pequena, então diminuir a maioria não vai solucionar o problema. (Milton 2).*

A violência social relacionada à população negra é produzida pela mídia, trazendo enfocando uma imagem negativa, como aponta Milton 2... *E eu acho também que há uma supervalorização da participação de meninos, adolescentes e jovens negros em crimes violentos...* Os personagens visibilizados pelas imagens da mídia, que praticam violências ou vivem em contextos de violência, são pessoas negras, ...*Datenas da vida lá quando um jovem, um adolescente realiza ou pratica um crime, aí fica a semana inteira para nos levar a pensar que todos os meninos são bandidos, são violentos...* A repetição dessas imagens alimenta o imaginário social a respeito dos jovens negros.

A mídia reproduz os discursos que formam a opinião pública e produzem silenciamentos sobre a desigualdade racial, quando não aponta os índices dos desníveis educacionais, de saúde, de moradia entre a população branca e a negra. Essa invisibilização e não problematização da realidade se constituem em um mecanismo de manutenção do racismo, pois naturaliza os imaginários sociais a respeito da população jovem negra, vítima social da falta de oportunidades educacional, lazer e trabalho. Inferem frequentemente representações negras associadas à violência, apresentando um cenário em que o autor de todas as mazelas sobre a falta de segurança se reduz aos jovens negros. Produzem indiretamente a criação de um desejo da população, de banimento da população jovem negra. O que configura uma

higienização social. Pois a juventude negra é, de acordo com os com as imagens apresentadas pela mídia, produtores da violência social. Esse discurso fomentado pelas imagens pode configurar a imagem de que população negra é agressiva.

Porém esses discursos apresentados pela mídia, que se propagam cheios de lacunas, superficiais com relação à população jovem negra, são aleatórios e podem não corresponder à realidade, como aponta Milton 2... *Eu acho que a proporção de crimes violentos praticados por jovens e adolescentes é menor, é pequena...* Esses discursos que inflam os resultados atuam como estratégias de eliminação, através do discurso implícito, da juventude negra. A intenção é a retirada dos jovens negros do convívio social. Assim como Luiz 2 apresenta um discurso contrário à redução da maioria penal, com argumentos que desconfiam da fidelidade midiática, alguns estudos do campo do direito legislativo³⁰, de intelectuais engajados com o debate das relações raciais³¹, e a produção do racismo no Brasil, assim como militantes do Movimento Negro³², confirmam sua hipótese. Todos os artigos inserem argumentos que contextualizam a redução da maioria penal, como não solução para do problema da insegurança social e buscam explicitar os dados com relação à juventude negra.

A fala de Milton 2 faz inferências à importância do poder dos meios midiáticos na produção de discursos. Esses discursos podem introduzir e ampliar falsas ideologias que recaem para imagem negativa sobre determinadas populações. Pode projetar sensações, sentimentos, como registrado pelo professor a respeito das transgressões legais cometidas pelos jovens negros. O número é consideravelmente menor que a sensação produzida pelos jogos estratégicos de imagens e narrativas dos meios midiáticos.

O discurso midiático tem alcance social longo, à medida que reverbera na sociedade em um único momento para milhares de pessoas. Esse discurso é potente visto que pode arquitetar opiniões e implementar argumentos que criam uma realidade social, sem questionar as lacunas presentes e os vários processos que são incluídos na formação dos fenômenos sociais por ela abordados. A formação dos professores, através de uma reflexão a respeito da diversidade étnico-racial, pode contribuir para minimizar os efeitos da mídia na reprodução

³⁰ Artigos apresentados na revista eletrônica: Letra Jurídicas – publicação da Escola de Direito Centro Universitário Newton Paiva: Redução da Maioridade Penal – solução ou problema? (SILVA; SILVA, 2014).

³¹ Periódicos da *Revista psicologia política*, v. 9, n.17, São Paulo, jun. 2009. Adolescência e maioria penal: reflexões a partir da psicologia e do direito. (ALVES; PEDROZA; PINHO; PREZOTTI, 2009).

³² COLETIVO Cultura verde. 18 Razões Contra a Redução da Maioridade Penal, 2015.

dos discursos sociais que endossem o Mito da democracia racial. A seguir, apontamos a formação dos professores, como um discurso que insinua a da educação das relações étnico-raciais, o que pode estar associado ao desenvolvimento de práticas contra hegemônicas.

Assim como a mídia reproduz, através do silenciamento que produzem estratégias de racismo, como invisibilização de dados consistentes sobre a contexto da realidade da juventude negra, *supervalorizando* as imagens de uma parte reduzida da população jovem e superficializando o debate sobre a segurança social, trazendo a formação discursiva de interesses de uma elite que visa estigmatizar a população jovem do Brasil, o contexto da formação dos professores também produz silenciamentos que reproduzem mecanismo de racismo, como por exemplo, provocar o impedimento da educação das relações étnico-raciais. No contexto da educação, o silêncio da Formação de Professores sobre a diversidade étnico-racial se reverberam no discurso apontado pelos sujeitos desta pesquisa.

O discurso sobre o processo de formação dos professores foi recorrente à medida que apresentaram reflexões sobre a formação docente e a ausência das relações raciais do Brasil. Essa ausência pode se configurar em uma estratégia de silenciamento da formação discursiva e ideológica com fundamentos do Mito da democracia racial, que se propagam na sociedade através da invisibilidade da raça.

Quando eu falo que há uma necessidade urgente de formação é pra você ter respaldo e ir pra uma sala de aula e falar, pra ter convicção pra abordar o assunto. Então, é muito interessante ter uma Lei [10.639/2003]. ‘Ah, é bacana, muito interessante’... mas não é só a lei. Eu preciso estar preparada pra sala de aula. Pra discutir com esse aluno que é questionador, que esse aluno que precisa entender. (Firmina 1).

Firmina 1 apresenta, no discurso sobre o processo de formação dos professores, o silenciamento das relações raciais como dito no trecho, ...*Quando eu falo que há uma necessidade urgente de formação...* ora se reverberam como pressuposto nas ausências de práticas pedagógicas a respeito, ora se reverberam em apontar a importância de uma formação docente com inclusão reflexiva da temática da diversidade étnico-racial. Uma ligada à outra — prática na sala de aula e formação de professores —. A formação ...*é pra você ter respaldo e ir pra uma sala de aula e falar, pra ter convicção pra abordar o assunto...* A Lei nº 10.639/2003 respalda o trabalho sobre a diversidade na escola, porém, para alguns professores, a formação seria para obter segurança na abordagem da temática com os alunos,

*...Então, é muito interessante ter uma Lei [10.639/2003]. 'Ah, é bacana, muito interessante'... mas não é só a lei. **Eu preciso estar preparada pra sala de aula.** Pra discutir com esse aluno que é questionador, que esse aluno que precisa entender...* Nesse sentido, o preparo dos professores a respeito da educação das relações étnico-raciais, insere uma reflexão sobre a construção da identidade dos estudantes em sala e a valorização da diversidade cultural. Os alunos, logo, não são meros receptores do conteúdo, mas agentes no processo de interação ensino-aprendizagem.

A fala Firmina 1, ao ser questionada a respeito da sua formação e abordagem sobre a educação das relações étnico-raciais, reafirma a lacuna apontada nas análises sobre a formação de professores: *...Eu não tive formação pra trabalhar (diversidade). Na verdade, minha formação foi muito específica da área linguística, texto, didática...* o sujeito diz que a sua formação foi bem específica na área de abordagem, Língua Portuguesa. Não dialogando com a diversidade étnico-racial.

Assim como Antonieta 2, Estevão 2, ao responder à mesma questão, retrata a ausência da diversidade étnico-racial mais consistente no currículo da graduação. *Não. Somente o que foi passado na faculdade. Mas não de forma específica... trabalha a questão da cultura indígena, africana, passa um semestre falando disso, mas formação específica não...* Nesse trecho, o currículo abordado na formação da graduação insere a temática da diversidade étnico-racial, compactada junto com todos os outros conteúdos referentes às diferenças, em curto período. Não considerando as especificidades que cada uma dessas diferenças de sujeitos apresenta. Como esse modelo de abordagem não trabalhou as especificidades inerentes às diferenças a cada uma delas, isso pode fragilizar a práxis na sala de aula, no processo ensino/aprendizagem e reconhecimento identitário dos sujeitos.

Acho que a escola precisa caminhar muito ainda nesse sentido, inclusive no sentido da gente, mesmo que a gente não desenvolva um projeto, junto aos alunos que a gente faz essa discussão, mas que a gente esteja pronto para intervir no momento onde os conflitos aparecem em função dessa diversidade. Seja na questão racial, que é muito isso é, isso... (Conceição 2).

Conceição 2 apresenta, na fala, a importância de saber como abordar as relações raciais com os alunos. Demanda formação, *...mas que a gente esteja pronto para intervir no momento onde os conflitos aparecem em função dessa diversidade...*

A educação reflexiva pode propiciar a formação de atitudes, valores e o desenvolvimento de competências, habilidades e conhecimentos para realização individual, coletiva e social, como aponta o discurso... *inclusive no sentido da gente, mesmo que a gente não desenvolva um projeto, junto aos alunos que a gente faz essa discussão...* sobre as relações envolvendo as diferenças raciais.

Podemos verificar no depoimento de Conceição 2, a importância de uma formação que reflete os valores sociais, dentre eles, as diferenças e as diversidades.

...o tempo todo a gente está lidando com isso, com problemas, com constrangimentos que nos traz a questão, com a dificuldade que nos traz a questão de muitos meninos que sofrem a questão do preconceito mesmo, racial, e a questão também de gênero principalmente nessa idade e a nossa dificuldade de lidar com isso. (Conceição 2).

O trecho de Conceição 2 aponta que os problemas da ordem do preconceito na escola, envolvendo os estudantes são muitos... *com a dificuldade que nos traz a questão de muitos meninos que sofrem a questão do preconceito mesmo, racial, e a questão também de gênero principalmente nessa idade...* mas que uma formação de professores voltada para a questão da educação da diversidade pode viabilizar, nos processos ensino-aprendizagem e nas interações, uma melhor forma de *lidar* com os conflitos. Nesse sentido, Conceição 2 reconhece que existem tensões na escola e nas relações de seus sujeitos de ordem da rejeição das diferenças do outro. Uma formação reflexiva para professores, com relação aos aspectos da diversidade racial, pode contribuir para o entendimento das bases ideológicas calcadas na história e na sociologia que arquitetaram o racismo no Brasil, reproduzido em diversos contextos sociais.

Já o discurso sobre as relações raciais, sobre o imbricamento com classe, também estão presentes na fala dos professores. Processam silenciamentos e deslegitimam a raça como categoria de análise das desigualdades sociais. Nesse sentido, apenas a classe seria suficiente para explicar as opressões sociais, subalternidades geradas por questões de gênero, raciais, sexualidade ou territoriais, não inferem, segundo essa ideologia discursiva, na produção das desigualdades sociais. Sobre esse possível discurso, apresentaremos no próximo subcapítulo

4.3 Discursos Raça e classe — silenciamento das diferenças raciais na escola e na sociedade na produção das desigualdades sociais

A intercessão entre o discurso sobre as relações raciais e as relações econômicas de classe no Brasil evidencia a crítica ao sistema capitalista por um lado, mas, por outro, reduz a realidade racista estruturante/estruturada na matriz econômica. As desigualdades são visualizadas exclusivamente através da perspectiva do trabalho, classe econômica e produção da mão de obra neles mesmos. Porém, as desigualdades sociais são configuradas em opressões cotidianas que se desdobram em vários outros aspectos inerentes ao racismo à brasileira. Para além da perspectiva econômica, de análise do capital, o patriarcado e o colonialismo são vertentes de subalternização dos indivíduos e de grupos sociais. O racismo faz parte do pensamento da colonialidade do poder, herança ideológica do sistema colonial que reproduz as relações sociais.

Em nossos dados, notamos a interseção entre o discurso de raça e classe nas falas dos sujeitos produzidas no grupo focal. Esse discurso apresenta ressonância no contexto educacional, à medida que a perspectiva adotada, ao referir-se aos jovens estudantes, pontuou a condição econômica, expressa na pobreza, e a falta de trabalho, expressa na improdutividade. Esses foram os condicionantes utilizados pelo professor para analisar as desigualdades sociais, apresentadas nas trajetórias da juventude. Como exemplificado por Patrocínio 2, no debate sobre a redução da maioria penal no Brasil:

Hoje os nossos jovens, o objetivo é estar na escola, mas ele tá na escola, mas sendo improdutivo. Eu penso que a questão trabalhista, claro que aí a gente tem que tomar cuidado a questão do trabalho infantil, no ECA no sentido de tratar esses assuntos, tirando essa parte, nossos jovens eles não estão mais... parece que no valor de mercado é mais complicado, eles estão entrando cada vez mais tarde e isso faz com que ele fique mais tempo na escola, escola que acaba sendo improdutivo pro sistema e aí muitos acabam saindo da escola. (Patrocínio 2).

A perspectiva de análise apontada por Patrocínio 2 reverbera o discurso de classe, à medida que configura e categoriza a subalternidade dos jovens da escola, da periferia, como trabalhadores... *Hoje os nossos jovens, o objetivo é estar na escola, mas ele tá na escola, mas sendo improdutivo. Eu penso que a questão trabalhista...* O trabalho e a produção no mercado

do consumo são as perspectivas adotadas. Nesse sentido, as relações do mundo do trabalho aparecem como preponderantes na orientação a respeito das desigualdades sociais. Patrocínio 2 argumenta que a *improdutividade* é fator principal de exclusão da juventude e que esse fato vai diminuir as possibilidades de emprego futuramente, ao retratar que... *parece que no valor de mercado é mais complicado, eles estão entrando cada vez mais tarde....* A classe trabalhadora, ainda que seja uma categoria de análise social, pois apresenta de forma objetiva desigualdades sociais, que interferem diretamente no cotidiano da população negra, não dá conta da totalidade que define os sujeitos jovens negros. O professor silencia os mecanismos racistas que produzem a exclusão desses jovens do mercado de trabalho ou da escola.

Nesse sentido, o discurso apresentando por Patrocínio G pontua a ausência da possibilidade de produzir mercadorias ao trazer as características atribuídas ao jovem como *improdutiva* para convívio social e retrata a classe trabalhadora para centralidade da análise. Silencia a raça como elemento que estrutura as relações de desigualdades sociais. Dentro dessa perspectiva econômica dividida em classes sociais econômicas, o trabalho pode ser interpretado como solução para a ociosidade da juventude negra. O que infere limites que a sociedade pressupõe para essa parcela social. Não amplia o campo de perspectiva do imaginário social com relação à juventude negra. “Porque ele está convivendo com a pobreza, com a miséria, com a violência, com desamor, com a falta do pai e da mãe dele dentro de casa, então eu queria separar isso porque senão você é paternalista com ele.” (Conceição 2).

Nesse trecho, também retirado do debate sobre a redução da maioria penal, , Conceição 2 apresenta argumentos semelhante ao anterior, ao reduzir as desigualdades sociais à classe econômica, à condição de pobreza... *Porque ele está convivendo com a pobreza, com a miséria...* O discurso configura a classe na análise social e reverbera o discurso sobre a classe em detrimento da raça, à medida que a silencia percepção das desigualdades que envolve a nuance do racismo. Ou seja, nega a raça como um elemento, que, na realidade do Brasil, estrutura as relações sociais. O sujeito abaixo apresenta problematizações referente à classe social ao assistir um vídeo *Preconceito no elevador* (2015)³³ que aponta para discriminação social.

33 O link do vídeo *Preconceito no elevador* (2015) encontra-se no Anexo A. No vídeo, um jovem negro está no elevador com uma jovem branca. Os elementos que inserem o jovem, como a profissão de office boy ou porteiro, enquadra-o socialmente em uma situação economicamente desfavorecido. O jovem vive uma situação de discriminação, que apresenta dados tanto para uma análise racial quanto para uma análise de discriminação de classe. Porém, o fato do jovem ser de pele negra aponta evidências discriminatórias raciais.

A primeira questão não é preconceito étnico, é social. Por que o jovem fala “será que todo pobre é ladrão?” foi isso que ele disse, não é? : É “você tá pensando que todo pobre é ladrão?” agora, “todo preto é ladrão?” ele não disse. “você tá pensando que todo preto é ladrão? (Adhemar 2)³⁴.

Podemos verificar que a problematização na fala de Adhemar 2 refere-se à discriminação e ao preconceito baseado no fator econômico, e não racial, como diz: ... *Porque o jovem fala “será que todo pobre é ladrão?” foi isso que ele disse, não é? ...* O discurso apresenta nuances dos fundamentos que norteiam a análise das discriminações da classe e não a raça... *a primeira questão não é preconceito étnico, é social.*

Dos pobres aos filhos da elite. Os filhos das elites, eles têm uma infraestrutura que garante a eles uma condição de vida que eles ficam em casa, na casa dos pais, eles continuam estudando, vão fazer faculdade, alguns ficam na faculdade (xxx) porque não tem mais o que fazer da vida, não temos que fazer, então eu acho que... por que os nossos jovens negros da periferia estão se envolvendo cada vez mais com tráfico, com a violência, com tudo mais? Eu acho que a questão é social... (Milton 2).

O discurso apresentou explicitamente, os problemas sociais com ressonâncias do discurso de classe como apontado em: ...*Dos pobres aos filhos da elite. Os filhos das elites, eles têm uma infraestrutura que garante a eles uma condição de vida,* mas também inferiu elementos que apontam a raça ou o racismo, à medida que deixa explícito, em *nossos jovens negros*, a falta de oportunidades na sociedade para estes. Aponta a desigualdade de classe, atribuída ao discurso econômico entre jovens e associa a falta de privilégio à raça negra. Nesse sentido, o trecho do sujeito entrevistado infere nuances sobre os estudos sociológicos com análises das macroestruturas estratificados, que se articulam com as relações desiguais de poder, mas não inviabiliza as contradições das desigualdades sob o viés da racial. Além de apresentar nuances das assimetrias de classe, pontuou as assimetrias de oportunidades... *nossos jovens negros da periferia estão se envolvendo cada vez mais com tráfico, com a violência, com tudo mais...*

As assimetrias presentes nessas relações macroestruturais, de acordo com a teoria oriunda do marxismo (QUINTANEIRO, 2010, p.36; GUIMARÃES, 2002, p.15), denotam a configuração e a representação marcada pelo desenvolvimento econômico. As articulações sociais se configuram na luta de classes dominantes entre o operário e o patrão, ricos e pobres.

³⁴ Nome fictício para assegurar a identidade do sujeito. Adhemar Ferreira da Silva foi um atleta olímpico. Numeração 2 refere-se a Escola Maria Carolina de Jesus.

Essas categorias sociais compreendem as desigualdades econômicas e materiais, contudo descaracteriza as desigualdades materiais de ordem simbólica, cultural, de gênero, costumes. Além de pensar a sociedade de classes, existem outras reflexões que caracterizam a juventude negra, que Milton 2 traz em sua fala:

Eu acho que dar oportunidade aos nossos meninos da periferia, dar lazer também para esses meninos, sabe, antes de pensar claro que, eu acho que em alguns casos o menino vai querer trabalhar mesmo e de certa forma a gente tem que prepará-los para isso, mas nunca se pensa em dar emprego para os meninos da elite, porque ocupar os meninos da elite com trabalho. O pensamento é sempre dar trabalho para a população pobre. Eu acho que deveríamos ter políticas públicas de renda, inclusive, para dar a esse menino perspectiva em longo prazo, de formação, de lazer, de inserção no mundo da cultura. (Milton 2).

O discurso apresenta outros marcadores associados à juventude negra, além dos marcadores sociais atribuídos ao discurso da classe trabalhadora, *...Eu acho que dar oportunidade aos nossos meninos da periferia, dar lazer também para esses meninos... de inserção no mundo da cultura...* pois os jovens ainda que estejam inseridos na sociedade capitalista, que demanda para a sobrevivência o trabalho, possuem características de gênero, raça, territoriais que podem constituir a vocação dos estudantes. O trabalho, de acordo com o discurso do professor, não deveria ser a única perspectiva social. *O pensamento é sempre dar trabalho para a população pobre. Eu acho que deveríamos ter políticas públicas de renda, inclusive, para dar a esse menino perspectiva em longo prazo, de formação...* Ou seja, para além da dimensão do trabalho com expectativa de prioridade para sobrevivência dos sujeitos jovens negros, esses demandam outras dimensões que constituem as desigualdades sociais. As políticas públicas podem interferir na mudança social dessa realidade.

Os trechos acima articulam as categorias de análise da sociedade e da juventude negra, em uma perspectiva interseccionada, ou seja, consideram a classe e a raça e outros fatores sociais na abordagem que configuram desigualdades sociais. O trecho não reduz a qualidade classista, ainda que pondere a importância social do trabalho na sociedade capitalista, e o preparo da juventude para sobreviver nessa sociedade. Porém alarga a reflexão e traz outros discursos para cena da sua fala. Milton 2 problematiza inclusive as diferenças de oportunidades entre pobres e ricos, mas são os jovens negros categoria subalternizada nas relações sociais.

Como observado, através do discurso dos sujeitos, raça e classe é um constructo social, presente não só nas abordagens analíticas do campo da sociologia, mas também no discurso proferido pelos sujeitos da educação. No campo da sociologia, Guimarães (2002) aponta que a categoria está presente nos escritos acadêmicos, desde as décadas de 1940 até 1980, com exponenciado Florestan Fernandes (1964) e Costa Pinto (1946) apontavam abordagens sociais a partir das relações de poder das classes sociais. Esses discursos reverberam e circundam nuances presentes nas abordagens de análises dos sujeitos desta pesquisa. Neste tópico, apresentamos algumas nuances do silenciamento da raça, na abordagem discursiva do debate raça e classe. Ora a raça e a classe interseccionadas na análise das desigualdades sociais, ora a classe é categoria principal de abordagem e percepção das desigualdades que envolvem a população negra.

Neste capítulo, buscamos apresentar reverberações, os reflexos dos discursos sobre as relações raciais e os desdobramentos nos contextos sociais, tomando como campo de análise o contexto escolar, através das práticas discursivas dos sujeitos professores, que ocupam o cargo da docência, coordenação, gestão e bibliotecária. Esses discursos refletidos e refratados apresentaram ressonâncias da circularidade dos discursos através dos tempos, indicam relações de poder, silenciamentos, mas também pontuam discursos híbridos e fissurados, com tensionamentos e resistências. Apresentam denúncias as desigualdades sociais com forte nuance do racismo e apontam possibilidades de subversão do discurso dominante. São constituídos de interdiscursos produzidos no tempo espaço que produzem sentidos nas vozes dos sujeitos desta pesquisa.

4.4 Discurso sobre a ausência da representatividade da população negra em espaços de poder: conhecimento e decisão política

Notamos a presença de discursos contra hegemônicos no grupo focal e nas entrevistas dos professores. Esses discursos trouxeram ressonâncias das pautas que são debatidas e reivindicadas pelos movimentos sociais, são de professores entrevistados, em sua maioria, autodeclarados negros e negras. Esses sujeitos identificam o processo de racismo no cotidiano, apresentam formação com educação das relações étnico-raciais, como também possuem, em suas trajetórias pessoais ou formação profissional, algum contato com coletivos

e movimentos sociais de militância política e educacional, seja dentro ou fora da escola³⁵.

Milton 2³⁶ é um professor de história, negro e tem em sua trajetória pessoal e de formação, participação ativa nos debates realizados por um grupo de professores que buscam ampliar e democratizar o processo educacional no viés da educação das relações étnico-raciais, como aponta neste trecho, ao ser perguntado sobre sua formação, *...o grupo de professores que trabalhava no Carolina de Jesus é o grande responsável pela minha formação inicial... O professor fez curso sobre ações afirmativas na pós-graduação, o que... trouxe novas questões para reflexão. Vejamos o depoimento de Milton 2 sobre cotas sociais/raciais na universidade. O trecho foi retirado do relato produzido durante o grupo focal:*

É um marco. É também relevante porque não se trata apenas da reserva de vagas para estudantes negros, mas é principalmente uma política de acesso e permanência de estudantes negros na universidade. É, portanto, um conjunto de medidas tomadas de maneira democrática, é o ponto de partida e várias universidades seguirão o mesmo caminho e terão a (xá) como referência positiva. Assim, possibilita a ação de técnicas e quadros superiores. Essa também é uma forma de acesso da população negra e jovens aos escalões de tomadas de decisão que ultrapassa a barreira do negro como executor de mão de obra barata. (Milton 2— grifo nosso)³⁷.

O professor reconhece e é favorável à política de cotas, apresenta, no seu discurso, argumentos que sustentam a importância das reservas de vagas nas universidades públicas para a população negra. Notamos que os discursos de Milton 2 apresentam uma denúncia implícita da falta de oportunidades dos estudantes na universidade e pontua possibilidades de reconfiguração social quanto a esse fato. No trecho, *...reserva de vagas para estudantes negros... na universidade...* Ele deixa explícita a falta de negros nesses espaços e pontua que, para esse fato ser reavaliado quanto à representatividade, é necessário reserva de vagas.

Para além da inclusão da população negra no espaço universitário, o professor ressalta as condições de permanência *não se trata apenas da reserva de vagas para estudantes negros, mas é principalmente uma política de acesso e permanência...* necessárias ao bom desempenho dos estudantes. Nesse sentido, as políticas públicas são essenciais, pois cumprem o papel de redistribuição das oportunidades de acesso a vagas nas universidades públicas entre

³⁵ A formação dentro da escola se dava após o horário do expediente, através de iniciativas isoladas de alguns sujeitos envolvidos com a temática. A iniciativa foi aderida por um contingente reduzido de docentes.

³⁶ Nome fictício para assegurar a identidade do sujeito. Milton Santos foi um geógrafo e professor titular da USP. A numeração 2 refere-se a Escola Maria Carolina de Jesus.

negros e brancos.

Já, ao apontar no trecho, *...Mão de obra barata...*, referindo-se à população negra, o professor apresenta o racismo estrutural que opera na sociedade, inserindo os negros e negras, nas piores posições sociais e econômicas. Trata-se das desigualdades referentes à renda dos trabalhadores pobres, em sua maioria negros, que exercem as funções menos valorizadas socialmente.

Neste trecho: *...É, portanto, um conjunto de medidas tomadas de maneira democrática, é o ponto de partida e várias universidades seguirão o mesmo caminho...*, o discurso do Milton 2 aponta as cotas como possibilidades positivas, contrárias aos mecanismos de reprodução do racismo para democratização do acesso da população negra na universidade.

Nesse sentido, o discurso do professor vai ao encontro dos ideais de produção de novas possibilidades sociais, como ações afirmativas, que incluem e formam quadros de novos sujeitos, dando a eles possibilidade de se inserirem nos processos de tomadas de decisão nos contextos sociais e ocuparem espaços considerados de privilégios, como de produção do conhecimento científico e espaços de decisão. Esses discursos trazem denúncias sobre as desigualdades, defendem ações que buscam garantir direitos sociais e estão consoantes aos ideais dos movimentos sociais que reivindicam do Estado ações que atendam às consideradas “minorias” de direitos sociais e políticos.

Podemos verificar, nesse discurso crítico de Milton 2 sobre as cotas sociais, nuances de um pensamento pós-abissal, à medida que busca romper com a colonialidade da meritocracia e, assim, trazer estratégias para a reconfiguração da exclusão social da população negra no contexto da universidade. A meritocracia é um discurso dominante legitimado por hierarquias que silenciam os processos singulares e as subjetividades diversas.

Santos (2010) discorre sobre o pensamento pós-abissal, novos atores da produção do conhecimento, dentre eles, os movimentos sociais que buscam novas reconfigurações das relações de resistência do outro lado da linha. Os atores sociais no contexto da educação que tensionam o discurso abissal, discurso colonizador, no caso do Brasil, buscam estratégias

discursivas de resistências. Como explica Laudelina 1³⁸, no trecho retirado do grupo focal:

...à medida que mais negros acessem a universidade superior, consigam estar em locais de destaque, que eles possam ser ouvidos, com uma inserção melhor na mídia, com preparo com uma população branca, eu acho que isso com o tempo podem ir melhorando. A cobrança no poder público pode aumentar. Acho que esse acesso à educação, à informação, acho que nesse momento é importante sim, até para que no futuro a gente possa ter, pra que isso que a gente falou aqui que precisa ser modificado possa ser modificado. Em função dessas pessoas com mais acesso a educação. (Laudelina 1).

Laudelina 1 é docente, autodeclarada parda, no seu relato, além de apontar como estratégia de luta contra o racismo estrutural a entrada de pessoas negras na universidade, a fala de Laudelina 1 insinua denúncias e possibilidades de mudanças do cenário social. Nesse trecho da entrevista, evidencia a importância da representação da população negra na universidade como possibilidade de transformação da sociedade... *à medida que mais negros acessem a universidade superior, consigam estar em locais de destaque*. Assim como Milton 2, Laudelina 1 também acredita a entrada de pessoas negras na universidade pode contribuir para diminuir as desigualdades sociais. Pois ocupariam espaço de poder e privilégio, fariam visibilizar as reivindicações da população negra. A ocupação de determinados sujeitos no espaço de poder também contribui para desestabilizar as estruturas de poder.

Laudelina 1 reconhece a exclusão da população negra no espaço universitário, como também reafirma que essa população ainda não se encontra representada nesse espaço de poder e privilégio social e, por isso, *apenas à medida que* estiverem nesses espaços, poderão ser realizadas mudanças. A fala reverbera o discurso emancipatório à medida que aponta para a perspectiva de reconhecimento do racismo como produtor de exclusão, pois esses sujeitos com identidades da negritude não são encontrados em espaços de poder. Ao mesmo tempo, indica a ação emergencial, as ações afirmativas capazes de trazer pistas positivas para subverter a ordem de manutenção das desigualdades. O fato de mais negros estarem acessando espaços de poder influencia na *...cobrança no poder público (que) pode aumentar. Acho que esse acesso à educação, à informação...*

...a luta é justamente **o combate ao preconceito obviamente. Esse combate ao preconceito**, eu acho que ele passa muito pela desconstrução do imaginário social em relação ao negro. Você falou, comentou que um... às

³⁸ Nome fictício para assegurar a identidade do sujeito. Numeração 1 refere-se a Escola Abdias Nascimento

vezes, a gente tem dificuldade de convencer o sujeito sobre questões políticas. (Milton 2 – grifos nossos).

Nessa fala, Milton 2 faz uma denúncia e aponta discursos, sobre... *O combate* ao racismo e ao *preconceito*, relacionando-se com a *desconstrução do imaginário social*... Sobre o *negro na sociedade*, a *desconstrução do imaginário social*... reflete diretamente as representações da população negra na sociedade em que o branco representa um padrão positivo e eurocêntrico. O racismo e o preconceito são oriundos do imaginário social construído sobre o negro. Devido ao preconceito, a imagem do negro está associada a valores inferiores, tanto estética quanto culturalmente. O *combate* ao racismo reverbera na denúncia das desigualdades sociais, raciais, e simbólicas, nas quais a população negra está inserida, dando visibilidade aos processos de opressão que a população negra é sujeita, como também valorizando a cultura afro-brasileira. Milton 2 apresenta esse argumento contradiscursivo ao trazer a *luta* dos professores na sala de aula junto aos alunos na construção de um novo imaginário.

4.4.1 As diferenças e a diversidade frente às demandas de reconhecimento

Além da importância da representatividade da população negra nos espaços de decisão política, como por exemplo, em espaços de produção do conhecimento, a construção da identidade, de imaginários sociais positivos, também compõe o discurso de reconhecimento cultural e político das diferenças sociais e diversidade étnico-racial. Esse trecho de Milton 2 foi gerado durante o debate do grupo focal, cujo tema gerador foi as cotas sociais/raciais. Como podemos verificar, apresenta uma abordagem sobre identidade.

Acho que é a gente perceber que está aí a importância dá gente combater o preconceito porque ele **define a identidade** do branco e também define a **identidade negra**. Até a gente conseguir resgatar, criar uma identidade da negritude, levar esse sujeito negro a reconhecer quem ele é, e mostrar que ele é um sujeito de direito, que ele é igual... que tem os mesmos direitos que o branco. É um processo de desconstrução que dura muito tempo. E acho que a escola, ela tem que apostar mais nisso, acho que a gente tem lutado pouco contra isso. (Milton 2 — grifos nossos).

O discurso de Milton 2 aponta um discurso sobre a identidade política, de reconhecimento direitos sociais. Podemos verificar, na sua fala, a construção de uma identidade política a partir da valorização da raça, *...Até a gente conseguir resgatar, criar uma identidade da negritude, levar esse sujeito negro* e do reconhecimento do direito político, *...a reconhecer...*

que ele é um sujeito de direito, que ele é igual... e que tem os mesmos direitos que o branco...

Percebemos indícios de um desejo da construção de uma identidade como possibilidade de emancipação dos sujeitos. Uma identidade, como valorização da cultura afro-brasileira. A identidade da negritude se reconstrói no reconhecimento e na valorização humana e cultural da população negra. Notamos um tom de denúncia em relação às desigualdades entre negros e brancos no campo do direito político. Além de ser uma identidade política que reivindica e reconhece direitos, o docente também aponta a identidade do ponto de vista relacional e infere privilégios sociais que favorece o branco e subjuga o negro.

Para subverter ou deslocar essa lógica da desigualdade, o sujeito aponta o combate ao racismo e a valorização da identidade do grupo socialmente excluído... *A importância de a gente combater o preconceito porque ele define a identidade do branco e também define a identidade negra...*

Já, ao referir-se à educação e ao processo emancipatório, o professor aponta que... *é um processo de desconstrução que dura muito tempo... E a escola, ela tem que apostar mais nisso.* Ou seja, ele reconhece a escola como um aparato do Estado na luta contra a desigualdade social que pode contribuir para o processo de construção e reconhecimento da identidade negra na construção de uma identidade política de direitos. A Escola assim como ser uma ferramenta da reprodução da colonialidade do poder, também pode questionar os fundamentos que engendram esse poder gerador de desigualdades.

Mas eu acho que é isso, acho que a escola precisa construir esse discurso... da igualdade. Que o negro e o branco têm as mesmas capacidades, apesar do ponto de vista exterior serem diferentes. Acho que a gente precisa e a escola até faz isso mais ou menos, resgatar mesmo... valorizar, levar esse sujeito a valorizar o que ele é, valorizar as origens, a negritude, sabe? Então acho que é isso. Acho que a gente tem que colocar o dedo na ferida, a gente precisa apontar que o preconceito existe que muitas vezes não sabemos como lidar com isso ou lidamos de forma equivocada. E eu penso que é isso: fazer um trabalho primeiro na formação do professor acho que a gente precisa discutir isso e criar um PPP defendendo esses poderes. (Milton 2).

A possibilidade de valorização de uma identidade negra se coloca no discurso de denúncia das desigualdades sociais e suas consequências, trazendo a escola como instituição capaz de possibilitar uma reconstrução da identidade firmada em princípios de igualdade e de

valorização das capacidades do negro diante do branco, *...Mas eu acho que é isso, acho que a escola precisa construir esse discurso... da igualdade. Que o negro e o branco têm as mesmas capacidades, apesar do ponto de vista exterior serem diferentes...* O professor aponta que a igualdade como princípio de valorização humana. E problematiza o racismo e o preconceito social que hierarquizam os indivíduos. Apesar da diversidade estética, a cor da pele não deveria ser o balizador das hierarquias entre as diferenças entre os indivíduos. A escola pode ajuda a construir um discurso que problematiza essas nuances raciais. Não com o discurso da igualdade racial, mas com valorização a cultura afro-brasileira.

Milton 2 problematiza “a falsa” igualdade e a falta de denúncia ao racismo e ao preconceito, configurando assim uma desmitificação do mito da democracia racial, que afirma que somos todos iguais, e não reconhece o processo de formação de hierarquias simbólicas e econômicas, *...Acho que a gente tem que colocar o dedo na ferida, a gente precisa apontar que o preconceito existe...*

A construção de uma identidade racial da população negra requer a valorização de uma minoria excluída, de sua cultura, e reflete, na desconstrução do mito fundador do Brasil, a crença que a miscigenação trouxe uma identidade nacional, que sucumbe às diferenças raciais, pois somos todos brasileiros. Nesse discurso, o contexto escolar contribui no sentido de questionar o preconceito e evidenciar o racismo nas estruturas e nas relações sociais. Para tanto, incluir dinâmicas escolares que visem o conhecimento histórico da cultura de origem Africana como também a valorização da cultura afro-brasileira, religiões, danças, costumes etc.

Milton 2 aponta na construção de uma identidade positiva, a formação dos professores como possibilidade de deslocamento na produção e reprodução de um ensino-aprendizagem consciente dos processos racistas da sociedade, *...E eu penso que é isso: fazer um trabalho primeiro na formação do professor, acho que a gente precisa discutir isso e criar um PPP defendendo esses poderes...*

Os discursos refletidos acima apontam a representatividade da população negra na sociedade, a construção de uma identidade política de direito como possibilidades de deslocamentos no contexto escolar e na sociedade. Os sujeitos, além de refletirem sobre a falta de

representatividade e a desvalorização da identidade, inseriam no debate, vozes que ressoam as pautas atribuídas ao movimento negro: o discurso de resistência, o reconhecimento da contribuição da população negra para a história do Brasil. A seguir, apresentamos reflexões sobre a história e os marcos que interceptam a dinâmica histórica da população negra.

4.4.2 O reconhecimento do processo histórico da população negra como processo que evidencia e denuncia a falta de oportunidades: produção dos contradiscursos

Outro discurso que trouxe uma voz de denúncia e apresentou circularidade nas falas dos sujeitos foi sobre os processos de construção da história do povo brasileiro. Trata-se de uma história que apresenta grandes exclusões. Os processos históricos, na voz dos professores, foram reconhecidos como possibilidades que forjaram as enormes desigualdades sociais entre negros e brancos no Brasil. Reconstituem valores simbólicos e sociais que dignificam e formam culturas. Essas exclusões retratadas na história ganharam dimensões que solidificaram o discurso acerca do racismo.

Os trechos apresentados abaixo foram produzidos a partir do grupo focal, no debate referente à redução da maioria penal no Brasil. Como já pontuado, esse tema apresenta nuances do discurso sobre as relações raciais. Conforme destaca Tereza 2³⁹:

Sobre o índice lá, do IPEA, é óbvio que esse índice aponta para a maioria negra uma vez que a maioria de quem está marginalizado, ou classe marginalizada está em periferias, está em situação de índice social, é negra. Isso não é por acaso. Vem desde o início da nossa história. Basta, eu não quero simplificar a questão não, mas basta você pensar em um dado para você começar a entender o tamanho desse processo. Porque quando a escravidão foi abolida em vez de absorver a mão de obra que já estava aqui, trouxeram mão de obra de fora. E esse sujeito, se a gente trabalha na periferia da cidade, eu acho que tem ainda esse complicador. Porque é um sujeito que mora na periferia, um sujeito, a maioria pobre, e a maioria negra. E realmente, você ser negro pobre, pensando na formação do Brasil, não é tarefa das mais fáceis. É difícil (Tereza 2).

Tereza 2 é uma professora negra, que obteve contato na sua formação pessoal e profissional, com as relações raciais. A docente refere-se à desigualdade racial e econômica; ao racismo estrutural ancorado no processo histórico. A desigualdade denunciada está apontada nas

³⁹ Tereza 2 é um nome fictício atribuído ao sujeito de pesquisa. A numeração 2 na frente do nome fictício indica a Escola Maria Carolina de Jesus.

diferenças estruturais entre as populações como apresentado pelos índices estatísticos, no qual a negra se encontra hierarquicamente em desvantagem material com relação à branca.....*Esse índice aponta para a maioria negra uma vez que a maioria de quem está marginalizada, ou classe marginalizada está em periferias, está em situação de índice social, é negra.....* A professora inferiu essa fala ao ser interpelada com informações a respeito do perfil da população jovem que cumpre medidas socioeducativas.

Já o racismo estrutural ancorado no processo histórico está presente ao trazer argumentos que pontuam fatores da história do Brasil ...*Vem desde o início da nossa história. Basta, eu não quero simplificar a questão não, mas basta você pensar em um dado para você começar a entender o tamanho desse processo. Porque quando a escravidão foi abolida em vez de absorver a mão de obra que já estava aqui, trouxeram mão de obra de fora* Nesse trecho, verificamos dois fatores históricos: a escravidão, utilizada para o desenvolvimento econômico, e a formação da identidade nacional. O fim da escravidão, assim como no sistema escravocrata, abandonou a população negra, porém, ainda que fossem livres, não eram pessoas de direitos políticos e sociais, não foram empregadas nos postos de trabalho como uma população que poderia ser assalariada. Já com o fato histórico, a imigração deu andamento ao processo de uma formação da identidade nacional, na qual a população negra não fazia parte. A identidade nacional significou um processo voltado para um padrão branco e a imigração foi parte desse ideal, em contrapartida, os negros foram marginalizados.

Esses processos apontam para solidificação de uma estrutura social, na qual os negros foram utilizados por uma elite social econômica do país para serem escravizados em um momento, e abandonados pelo mesmo sistema em social e pelo poder público em outro momento. Sustentaram um sistema econômico em condições desumanas, pois os negros eram propriedades, de acordo com o sistema de contratos de Estado vigentes à época.

Verificamos no trecho a reprodução dessa marginalização e abandono pelo poder público, vivenciado noutras épocas, no trecho: ... *Porque é um sujeito que mora na periferia, um sujeito, a maioria pobre, e a maioria negra...* Essa estrutura de desigualdade social entre negros e brancos se mantém, ao ser apontado a identidade e os territórios de pertencimento.

Atualmente, essa exclusão da população negra pode se configurar na sociedade de diversas

formas: na inferiorização estética e cultural, e também através dos mecanismos estatais que estão latentes na sociedade na produção do racismo. Dois exemplos desses mecanismos são o encarceramento e o genocídio da população negra. Um deles está na fala de Elisa 1⁴⁰.

Elisa 1 é uma professora negra, com trajetória de formação pessoal e profissional marcada pela diversidade das relações étnico-raciais. É escritora de livros e ensaios que abordam a temática da diversidade étnico-racial.

Então eu acho que na verdade o que me preocupa nessa questão de mudar a idade penal, é porque quando eu penso, assim, que a maioria desses jovens que vão... já existe um perfil desse jovem, é o jovem pobre, o jovem negro, e aí não importa a razão por ele ter feito de fato, o que levou, entendeu? Muitas vezes ele é essa sinapse sem nem perguntar o porquê. Porque ele já faz parte desse perfil aí. Ele é negro, ele é pobre, ele está roubando, vou perguntar por que não? é menos um. Então para um determinado grupo é muito mais fácil prender ou matar do que criar uma política. Porque que criar uma política pública que vá assim investir nessa criança, que vai investir nesse adolescente. (Elisa 1).

Os discursos que permeiam a fala de Elisa 1 são de denúncias aos processos de criminalização, pois, *Já existe um perfil desse jovem. Ele é negro, ele é pobre...*

É a tentativa de banir ou mesmo higienização⁴¹ da população jovem negra, *...é menos um. Então, para um determinado grupo, é muito mais fácil prender ou matar do que criar uma política.* Tanto a higienização quanto a criminalização são processos de exclusão denunciados pelo movimento negro, como a campanha contra o genocídio **REAJA OU SERA MORTO** e pelo autor Abdias Nascimento (1978). Os fatores que levam à higienização não se referem ao fato ou ao crime, mas à hipótese racista de que infere a ideologia que aponta todo negro é bandido e criminoso.

Esse discurso de denúncia da criminalização está expresso por Elisa 1: *...e aí não importa a razão por ele ter feito de fato, o que levou, entendeu? Muitas vezes ele é essa sinapse sem nem perguntar o porquê. Porque ele já faz parte desse perfil...* A criminalização dos sujeitos se dá pela estigmatização dos indivíduos negros, por parte do imaginário social.

⁴⁰ Nome fictício para assegurar a identidade do sujeito.. Numeração 1 refere-se a Escola Abdias Nascimento.

⁴¹ Petean (2012) aponta, no seu artigo “O racismo universalista no Brasil: eugenia e higienização moral da sociedade”, os sentidos e significados para o termo higienização. O autor compreende higienização moral como parte política de branqueamento no contexto do Brasil.

Outro discurso apresentado por Elisa 1, são as políticas de promoção da igualdade de oportunidades para os jovens que podem mudar essa realidade, mas que historicamente são negligenciados pelo poder público, *...Porque quer criar uma política pública que vá assim investir nessa criança, que vai investir nesse adolescente...* O processo de criação da legislação no Brasil não tem a população negra como alvo de políticas públicas de direito, como apontado desde o a abolição da escravidão.

No trecho abaixo, Elisa 1 relata sobre a ausência de políticas públicas e apresenta um discurso que denuncia a exclusão da população negra no processo histórico como sujeito de direito e constituinte da identidade nacional, como por exemplo, a imigração de europeus para o Brasil. Esse relato foi produzido durante a dinâmica do grupo focal com a temática da redução da maioria penal:

Eu fico pensando assim, **a gente tem que voltar muito, muito, muito, muito, mas muito mesmo** até antes da gente nascer, da gente imaginar que a gente nasceria. Porque eu acho que isso é reflexo... pensando nesse perfil desse jovem, da própria formação brasileira mesmo. Da própria formação do Brasil. Se você for pensar, o Brasil foi o último país a abolir a escravidão. Quando isso aconteceu, esses povos escravizados, não existia uma política pública que favorecesse, que orientasse esse grupo que antes era escravizado. Então ficou muito vai cada um por si e cada um se vira. E (xxx) que eu fico pensando, que é só a palavra família mesmo. (Elisa 1 – grifos nossos).

Elisa 1 apresenta denúncias sobre as desigualdades sociais e raciais atuais. Para tanto, traz a necessidade de não esquecermos a história do Brasil, segundo ela, *...a gente tem que voltar muito, muito, muito, muito, mas muito mesmo. Eu acho que isso é reflexo...* A professora atenta para a importância do passado histórico e busca uma explicação para o fato presente. Os fatos passados refletem nos acontecimentos da atualidade. Aponta como a história *...da própria formação brasileira. Da própria formação do Brasil...* foi preponderante para entendimento das diferenças estruturais entre a maioria da população negra e população branca.

Ela insere no discurso problematizações sobre as opressões e as diferenças, com argumentações sobre o processo histórico do Brasil, *...O Brasil foi o último país a abolir a escravidão. A escravidão é um fato histórico — com aspectos estruturais econômicos e raciais*

da sociedade — que influenciou as dinâmicas sociais no país. Esse discurso é uma ressonância de denúncia a respeito da exclusão social do negro na história do Brasil e da manutenção do racismo... *Então ficou muito vai cada um por si e cada um se vira...* A população negra ficou à deriva, enfrentando todos os problemas para sobreviver. Não existiram como apontou o sujeito, políticas públicas que importassem de maneira efetiva com o reconhecimento da inclusão da população negra na sociedade após o seu término, ...*Quando isso aconteceu, esses povos escravizados, não existia uma política pública que favorecesse que orientasse esse grupo que antes era escravizado...*, O Estado não se reestruturou para ações afirmativas para incluir a população negra. Com isso, as desigualdades, ainda que a escravidão não existisse, persistiram, tanto a racial quanto a econômica.

Elisa 1 aponta a importância conhecer o sistema da escravidão para compreensão das origens dos privilégios que se mantêm nos dias atuais de parcela da sociedade. A escravidão foi um processo de manutenção do poder do desenvolvimento social e econômico que hierarquizou as populações presentes no Brasil e manteve a exclusão social, material e simbólica. Essa exclusão influenciou as dinâmicas de formação das instituições sociais da população não branca, como por exemplo, as famílias.

O trecho... *que eu fico pensando, que é só a palavra família mesmo...* Elisa 1, busca evidências discursivas, através da história do Brasil, para denunciar a exclusão atual e os processos de formação da sociedade do Brasil, através das relações de poder, dos mecanismos que expulsaram a população negra de participar, da sociedade de direito social. O processo histórico do Brasil e constitui além do racismo nas várias esferas das relações pessoais, privadas e sociais, nos preconceitos, nas discriminações. Milton 2 aponta no trecho abaixo a importância da escola e dos professores nesse processo.

Então eu acho que a escola precisa discutir, e a forma disso é os professores tomarem consciência de que o preconceito existe. Acho que nós temos que descobrir até onde carregamos o preconceito mesmo. E ter coragem de assumir isso: nós temos preconceitos que herdamos socialmente, preconceitos de todos os âmbitos... acho que preconceito, o nosso caso específico aqui é a questão racial, mas preconceito de gênero, o machismo que nós carregamos. Então a gente tem primeiro, nós professores sabermos disso (xxx) tomamos consciência disso, e trabalharmos com os meninos desde pequenos. (Milton 2).

Como apontado nessa fala de Milton 2, o termo “herdamos” indica a importância da história

e dos processos de socialização na constituição de nossa identidade. Na sociedade, o preconceito, o racismo e a discriminação podem ser talvez desconstruídos, pois, uma vez herdados, não fazem parte da nossa constituição humana nata, são adquiridos através do meio social. Dessa forma podem ser desconstruídos, problematizados, questionados pela escola, *...Então eu acho que a escola precisa discutir, e a forma disso é os professores tomarem consciência de que o preconceito existe... acho que nós temos que descobrir até onde carregamos o preconceito mesmo...*

Os processos históricos e os estudos sociológicos aportam as bases ideológicas que fomentam o discurso racista ora com invisibilizações, ora com preconceitos sobre a questão racial. O discurso emancipatório não nega as desigualdades e indica a possibilidade de subvertê-la, o reconhecimento pelos sujeitos educadores dessas bases pode agir nesse sentido de subversão como é apontado: *...Então a gente tem primeira, nós professores sabermos disso... tomamos consciência disso, e trabalharmos com os meninos desde pequenos...*

Porque até então, esses negros que eram escravizados eles não eram vistos como família, tanto é que as famílias foram desmanteladas. Então eu fico imaginando assim, se você tem uma família num lugar, vem pra cá e é desmantelado, o próprio processo de você formar outra família, o próprio processo de criação de reformular valores é um processo complicado. Não é um processo fácil. Então a própria questão de você formar família negra no Brasil. Isso não é uma coisa simples, não é uma coisa tranquila. Ah, e o próprio lugar mesmo: pra onde essas famílias foram jogadas? (Elisa 1 – grifos nossos).

Elisa 1 aponta na sua fala um discurso sobre a formação das famílias. Apresenta uma denúncia do racismo, nos processos de formação das famílias na história do Brasil. *Porque até então, esses negros que eram escravizados eles não eram vistos como família, tanto é que as famílias foram desmanteladas...* O modo de vida dos negros, que era imposto pelo sistema da escravidão, influenciou a forma como a população negra constituiu famílias. Está implícito na sua fala o discurso sobre problemas estruturais (*desmanteladas*), e morais... *o próprio processo de criação de reformular valores é um processo complicado...*

O reconhecimento do processo histórico de várias dinâmicas sociais de constituições das instituições possibilitou criar problematizações a manutenção dos processos e dinâmicas sociais atuais, como os apontados no discurso da Elisa 1, *...Não é um processo fácil. Então a própria questão de você formar família negra no Brasil. Isso não é uma coisa simples, não é*

uma coisa tranquila... Esse questionamento produz a reconstituição ética dos valores sociais e morais da sociedade. Inclusive na reconstituição familiar, do padrão de família correta. A família brasileira não se comporta somente como um núcleo de relações de poder, mas como um núcleo que agrega pessoas que buscam sobreviver, independente até dos laços de parentesco. Muitas famílias no Brasil são monoparentais, não possuem representações paternas e maternas ao mesmo tempo, pois são constituídas muitas vezes só de mulheres ou mulheres e filhos.

Como observado, as falas dos sujeitos desta pesquisa apresentam os reflexos sobre o discurso das relações raciais no Brasil, e apontam o reconhecimento do processo histórico colonialista das configurações das populações do Brasil. Os trechos interpelam atualmente esses sujeitos que questionam a imigração europeia pós-período da escravidão, questionam os dispositivos legais que demandam higienização da população, e problematizam os modelos hegemônicos de famílias. Relacionam fatos históricos do ponto de vista da análise racial com a realidade atual da população negra.

Apresentamos, nos discursos dos sujeitos, a ausência da população negra nos espaços de poder, como decisão e produção do conhecimento, e esse fator interferindo diretamente nos processos de desigualdades sociais, estruturais e representação. Interferindo tanto no reconhecimento da identidade das diferenças culturais na constituição da nação, quanto na produção de políticas públicas direito da população negra, que possa redistribuir as oportunidades entre negros e brancos. Os sujeitos também apresentaram a importância do conhecimento dos processos históricos que apontam a negligência da sociedade, da elite econômica e política com a população negra, seja na produção da identidade nacional ou na reprodução dos mecanismos que mantiveram as desigualdades raciais do sistema escravocrata. São ressonâncias dos movimentos sociais e do movimento negro, à medida que se apresentam como discursos de denúncias dos processos e dos mecanismos que reproduzem desigualdades raciais e sociais. No próximo subcapítulo, pontuaremos as práticas pedagógicas observadas na escola e apresentaremos interfaces dessa prática discursiva com nuances dos discursos de resistência do movimento negro.

4.4.3 Práticas emancipatórias nos contextos educativos

Assim como as práticas reprodutoras do racismo, as práticas emancipatórias estão presentes nos vários contextos sociais, que influenciam no processo de formação humana individual e coletiva. Na escola, as práticas emancipatórias produzem as formações através dos contradiscursos presente nas práticas pedagógicas e nas dinâmicas que visibilizam a valorização das diferenças entre os sujeitos e denunciam hierarquias que produzem opressões.

Observamos que, nas duas escolas, eram desenvolvidas atividades pedagógicas que abrangiam os princípios das diretrizes curriculares nacionais sobre a educação das relações étnico-raciais. Identificamos, nas falas dos sujeitos e nas práticas desenvolvidas nas escolas, que apesar da falta de materialidade na ordem documental, emergiram, na articulação das dinâmicas internas, várias características de práticas e discursos, que se traduzem nos princípios da educação para relações étnico-raciais. Princípios identificados na luta dos movimentos sociais, principalmente dos movimentos sociais negros. Como podemos verificar ao entrevistarmos Luiz 2⁴², umas das práticas pedagógicas a respeito do trabalho com a diversidade étnico-racial:

Então assim até mesmo dentro da questão da étnico-racial a professora vai levar os alunos pra aquela mostra Benjamim Guimarães que tem o primeiro poeta, primeiro artista teatrólogo negro, então ela sempre vai levar, ela é ligada com o Maurício Tizumba e sempre chama a gente para estar participando desse debate. Tem uma escola que é parceira da gente, a (xxx) ela faz um trabalho muito interessante da questão étnica racial. (Luiz 2).

Luiz 2 é professor autodeclarado pardo e não possui na sua trajetória de formação contato com educação das relações étnico-raciais. Luiz 2 indica práticas contra hegemônicas, ao exemplificar que... *A professora vai levar os alunos pra aquela mostra Benjamim Guimarães que tem o primeiro poeta, primeiro artista teatrólogo negro.*

Luiz 2 confere fortes evidências, no discurso, que a professora busca subverter a ordem e apresenta novas possibilidades de aprendizagens sobre artistas negros, trazendo o reconhecimento da importância da representatividade e visibilizando a cultura afro-brasileira.

⁴² Nome fictício para assegurar a identidade do sujeito. Numeração 2 refere-se a Escola Maria Carolina de Jesus.

Se, por um lado, existe desconhecimento, de parte relevante dos sujeitos, da Lei nº 10.639/2003, como apontado no questionário aplicado (APÊNDICE D); por outro, existem nuances da importância de inserir atividades no processo ensino aprendizagem sobre a diversidade.

Atividades que demandem a valorização e o reconhecimento da representatividade negra na sociedade como reafirma na sua fala, *...Ela é ligada com o Maurício Tizumba e sempre chama a gente para estar participando desse debate. Tem uma escola que é parceira da gente, a [...] ela faz um trabalho muito interessante da questão étnica racial...* Mauricio Tizumba é uma importante representante no cenário musical, cultural mineiro e nacional, assim como Bernardo Guimarães. O professor fez questão de dar visibilidade ao cantor e se referir à atividade de valorização à questão da educação étnico-racial.

Assim como Luiz 2 apresenta uma importante contribuição para educação das relações étnico-raciais, em um contexto que inexistem práticas sobre temática, D.1 também aponta como exemplo de resistência discursiva em um contexto de silenciamento da educação étnico-racial, um projeto com intenção de ser amplo dentro da escola, porém não obteve a adesão de todos os professores.

Nós temos o projeto que é o Mama África, que começou em 2014 e foi um grupo isolado, pequeno de professores, de profissionais: a bibliotecária, o coordenador² coordenadores. Alguns professores. E a gente conseguiu dar início em 2014, foi algo bem pequeno, bem tímido, inclusive foram poucos professores que trabalharam. Teve uma formação. No dia da formação o diretor da época permitiu que os professores fossem fazer outras coisas. Então tinha um grupo muito pequeno pra uma formação bacana... fizemos algo um pouco melhor, que envolveu mais os professores, inclusive em sala de aula tinha muita produção de artes plásticas, dança, número, que vem uma festa afro, convidamos grupos de fora, então já se movimentou mais em 2015. (Machado 1).

Machado 1 é o gestor da Escola Abdias Nascimento, é branco e obteve na sua trajetória de formação de professor de História, contato com educação para educação das relações étnico-raciais. Percebemos, através da fala de Machado¹, o pouco interesse dos professores com a formação interna de um grupo para educação das relações étnico-raciais. Refere-se a *...um grupo isolado, pequeno de professores...* Essa escola apresentou dificuldades para implementar práticas pedagógicas sobre a educação étnico-racial. Porém, esse discurso que aponta para um silenciamento, dado a baixa adesão dos professores, coexiste com discursos

que trazem a importância de desenvolver uma educação que explicita as relações raciais. Esse imbricamento ocasiona tensiamento ao silenciamento, falta de prática, uma vez que aponta a importância de articular no contexto da escola, o reconhecimento do racismo como elemento presente na sociedade.

Machado⁴³ também apresenta propostas emancipatórias, de resistências e de subversão do discurso majoritário presente na sociedade, o discurso do mito da democracia racial. As propostas presentes nas reflexões de Machado reconhecem a dificuldade de trazer a educação das relações étnico-raciais, mas ainda sim, acredita na intervenção da realidade do contexto escolar através de ações formativas para a diversidade... *E a gente conseguiu dar início em 2014, foi algo bem pequeno, bem tímido, inclusive foram poucos professores que trabalharam. Teve uma formação. No dia da formação o diretor da época permitiu que os professores fossem fazer outras coisas. Então tinha um grupo muito pequeno pra uma formação bacana...* Esse discurso pode ser considerado de resistência frente à realidade do silenciamento que reflete dentro da escola e é marcado por uma ação concreta.

Na Escola Abdias Nascimento, foram relatadas as seguintes práticas: Projetos na área de Língua Portuguesa e literatura em parceria com a bibliotecária; Projeto Mama África, que visava ser incorporado na prática pedagógica de todos os professores; Formações internas para os professores com a inclusão da temática da diversidade étnico-racial para construção do projeto político pedagógico; Incentivo à leitura da materialidade de livros sobre a temática étnico-racial e história da África presentes na biblioteca; Articulação com atores do movimento negro como contadores de história e pesquisadores da temática. Essas práticas e atividades têm como objetivo a reflexão sobre a diversidade entre os estudantes e valorização das diferenças. Além das iniciativas apontadas, também havia as ações individuais que tinha como objetivo intervir no processo das relações raciais, tal como a ação desenvolvida indicada por Firmina 1⁴⁴:

Então, é muito interessante ter uma lei. “Ah, é bacana, muito interessante”...mas não é só a lei. Eu preciso estar preparada pra sala de aula. Pra discutir com esse aluno que é questionador, que esse aluno que precisa entender.

⁴³ Nome fictício para assegurar a identidade do sujeito.. Numeração 1 refere-se a Escola Abdias Nascimento.

⁴⁴ Nome fictício para assegurar a identidade do sujeito. Numeração 1 refere-se a Escola Abdias Nascimento.

Eu estava corrigindo uma redação, na verdade uma carta, trocamos carta com outra escola aqui, e a minha aluna negra colocou assim: “sou morena, tenho tantos anos”, “o Ana, você colocou sou morena, mas por quê? Vamos discutir”. Aí fomos conversando, conversando, aí ela mudou “sou negra”, entende? E ela conseguiu criar vínculo com a colega da outra escola, que ela me falou depois “olha, professora, nós temos conversado pelo ‘Face’”, então elas continuaram, não foi só as duas cartas que nós trocamos aqui na escola, vamos continuar esta conversa por outros meios, entende? (Firmina 1).

Firmina 1 é autodeclarada da cor branca e não possui formação da educação das relações étnico-raciais, na sua trajetória de graduação, pós-graduação ou oferecido pela SMED/PBH. Destoando do perfil apontado pela literatura sobre os professores que desenvolvem atividades sobre a diversidade étnico-racial, serem negros, Firmina 1 apresentou práticas pedagógicas que envolvem a diversidade étnico-racial. Nesse sentido, poderíamos trazer para reflexão sobre a o sistema de privilégios social considerado natural, a branquitude. É um sistema que invisibiliza as problematizações das desigualdades. A professora com identidade branca ao trazer no discurso uma perspectiva antirracista, apresenta indícios de uma branquitude diferenciada. O compromisso da professora com uma educação antirracista está presente na valorização da identidade negra na constituição das subjetividades dos estudantes. Sobre outra possibilidade de construção de uma branquitude. Laborne (2014), em diálogo com Edith Piza(2005), diz que seria:

... a possibilidade de um movimento de questionamento da supremacia branca enquanto expressão de humanidade... o questionamento consciente do preconceito e da discriminação, o que pode levar a uma ação política antirracista enquanto resultado de um movimento de reflexão a partir e para fora da própria experiência dos brancos... O esforço de construção de um modo de transpor e questionar o legado histórico da branquitude indica o compromisso com a necessidade de ampliar as possibilidades de construção de identidades brancas que reforcem uma prática antirracista (LABORENE 2014, p.41).

Esclarecida essa reflexão acerca de uma branquitude diferenciada, o trecho de Firmina 1 apresenta um discurso de denúncia e também é contra-hegemônico. É uma denúncia ao apontar a deficiência da formação dos professores sobre as relações raciais, *...Então, é muito interessante ter uma lei. “Ah, é bacana, muito interessante”... mas não é só a lei eu preciso estar preparada pra sala de aula. Pra discutir com esse aluno que é questionador, que esse aluno que precisa entender... e também apresenta uma prática de resistência, à medida que busca a reconstrução da identidade negra com relação a uma aluna que diz. “Sou morena, tenho tantos anos...”, a professora responde a aluna... “o Ana, você colocou sou morena, mas por quê? Vamos discutir”. Aí fomos conversando, conversando, aí ela mudou “sou negra...”,*

entende?... Firmina 1 apresenta um discurso híbrido que permite uma reflexão emancipatória com relação à subjetividade dos sujeitos envolvidos: dela, a professora como mediadora e opta, ainda que insegura, em contribuir para formação da aluna, quando projeta, a partir da intervenção, uma imagem positiva.

O discurso sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas apresenta nuances da incerteza dado a falta de formação e consciência da importância de desenvolver as atividades:

Então eu posso levar de tudo pra sala de aula e discutir. Então não tem limites. Então eu procuro sempre trabalhar textos em que nós tenhamos a oportunidade de discutir questões de gênero, questões raciais, questões sociais, políticas, o tempo todo a gente discute esse tipo os assuntos vários. (Firmina 1).

Firmina 1 apresenta estratégias de como incluir a educação das relações étnico-raciais na prática escolar. Aponta variedade de formas de abordar a questão racial no processo de ensino/aprendizagem, incluindo temáticas menos presentes no contexto da escola e percebe como possibilidade de conscientização dos alunos, desenvolver as práticas pedagógicas voltadas para questões da diversidade e inclusive as étnico-raciais. Dessa maneira indica que as elas não estão distantes da escola como conteúdo, ainda que se encontre no campo de disputas com a ideologia que nega a existência das consequências das desigualdades raciais

...Então eu procuro sempre trabalhar textos em que nós tenhamos a oportunidade de discutir questões de gênero, questões raciais...

Então a gente percebe a gente precisa ter tratamento pra isso [racismo]. (xxx) E quando a escola percebe a necessidade de investir nessa área, nesse conhecimento, a escola tem que pensar que não é uma tarefa dela e abrir mão? Então, assim, o PPP ele tenta colocar em pauta essas questões, essa necessidade da escola de se ver como sujeito que pensa que critica que elabora, e que não somos um bando de pessoas, de profissionais que estão aqui só para executar coisas decididas lá fora. A ideia básica é essa, resgatar mesmo o sujeito da escola enquanto sujeitos de fato e não assujeitados. (Machado).

O discurso presente no trecho de Machado exemplifica na sua abordagem que racismo é um problema que deve ser problematizado e desconstruído através de algumas estratégias, *...então a gente percebe... a gente precisa ter **tratamento** pra isso [racismo]...* e reconhece o papel da escola como agente na produção de estratégias contra o racismo e o preconceito. Tratamento nesse caso seriam as formas que a escola poderia utilizar para incluir a educação das relações

étnico-raciais. A escola tem responsabilidade com o compromisso contra a realidade da desigualdade social, incluindo princípios no Projeto Político Pedagógico... *E quando a escola percebe a necessidade de investir nessa área, nesse conhecimento, a escola tem que pensar que não é uma tarefa dela e abrir mão? Então, assim, o PPP ele tenta colocar em pauta essas questões, essa necessidade da escola...*

Nesse sentido, o reconhecimento dos estudantes como sujeitos ativos e agentes da própria história requer o reconhecimento das suas características raciais em uma perspectiva de valorização de acordo com o contexto da escola.

Na Escola Maria Carolina de Jesus, os discursos apresentados através dos sujeitos e as atividades observadas e desenvolvidas no período em campo, mesmo com a falta de um projeto pedagógico que englobasse os princípios das diretrizes curriculares nacionais sobre a educação das relações étnico-raciais, foram: Articulação, através de formações com os núcleos das ramificações do Núcleo das Relações Étnico-raciais da SMED/PBH nas regionais; Formações internas envolvendo a temática da diversidade, com os professores para construção do Projeto Político Pedagógico; Alguns Projetos Interdisciplinares desenvolvidos por área; Diálogos e atitudes de combate ao racismo e discriminações nos conflitos e tensões entre os estudantes. Vejamos abaixo a fala de Zezé⁴⁵ :

Nós já tivemos vários seminários a respeito dentro da própria escola trabalhando mesmo voltado para o aluno, projetos muito legais com os alunos, de beleza negra, então assim, a escola sempre teve essa visão. Não é uma questão de agora ou porque veio a lei, não. Sempre foi uma preocupação já há muitos anos. Interessante que assim, eu acho que faz parte mesmo da cultura das escolas... (Zezé).

Verificamos, na fala, o discurso a respeito das práticas pedagógicas desenvolvidas na escola, *...Nós já tivemos vários seminários a respeito dentro da própria escola trabalhando mesmo voltado para o aluno, projetos muito legais com os alunos, de beleza negra, então assim, a escola sempre teve essa visão...* Porém eram iniciativas que, mesmo que envolviam boa parte dos sujeitos na prática do desenvolvimento das atividades, eram do passado. Eram iniciativas pedagógicas que tinham como objetivo desenvolver a identidade negra no ambiente escolar. Entretanto, como observado em campo, eram iniciativas pontuais e que se restringiam a

⁴⁵ Nome fictício para assegurar a identidade do sujeito.. Numeração 1 refere-se a Escola Maria Carolina de Jesus.

alguns professores.

Os projetos resistem no contexto escolar, não são abrangentes e não mobilizam todos docentes e agentes na articulação das ações que visam problematizar as relações raciais *Não é uma questão de agora ou porque veio a lei, não. Sempre foi uma preocupação já há muitos anos...* Porém, são essas vozes dissonantes do discurso dominante que buscam dar visibilidade à diversidade, problematizar o racismo e desenvolver atitudes e valores que possam minimizar os efeitos oriundos da desigualdade raciais.

Eu gosto de pegar alguns temas específicos, tipo homossexualidade trabalho muito com eles, racismo, alguma coisa que eles trazem que eu percebo assim, por exemplo, o próprio sabor de aprender, inclusão eu acho muito bacana, trabalhar autoestima com eles também. (Antonieta 2)⁴⁶.

Antonieta 2 é uma professora autodeclarada parda, que já atuou em projetos sociais com a juventude negra da região. A mesma não obteve, na sua trajetória de formação na graduação ou pós-graduação, contato com educação das relações étnico-raciais, mas, na sua trajetória pessoal, desenvolveu projetos com a juventude negra que problematizaram questões de desigualdades sociais e raciais. A professora trabalhou com teatro com os jovens da periferia de uma cidade da Região Metropolitana de Belo Horizonte.

Assim como Firmina 1, a professora da Escola Abdias Nascimento, Antonieta 2 também traz a flexibilidade das aulas como possibilidades de inserir novas temáticas na prática da sala de aula. O trecho de Antonieta 2 apresenta a possibilidade de desenvolver temáticas no processo ensino aprendizagem que abordem os vários sujeitos na sociedade. *Eu gosto de pegar alguns temas específicos tipo homossexualidade trabalho muito com eles, racismo...* Sendo assim, problematiza preconceitos presentes nas relações sociais. Esse é um contradiscurso, pois apresenta uma nova construção de identidade, uma identidade positiva, que reflete na formação da subjetividade dos indivíduos. *...por exemplo, o próprio sabor de aprender, inclusão eu acho muito bacana, trabalhar autoestima...* através do processo de ensino/aprendizagem, práticas pedagógicas podem incluir e valorizar os sujeitos e suas identidades. Esse discurso está em consonância com os princípios ressonante do movimento negro, na construção das subjetividades dos indivíduos da população negra através da educação.

⁴⁶. Nome fictício para assegurar a identidade do sujeito.. Numeração 1 refere-se a Escola Maria Carolina de Jesus

Com isso, ainda que as escolas não tenham Projetos Políticos Pedagógicos, até o momento das observações, as mesmas apresentaram práticas pedagógicas que apontam para desenvolvimento da educação das relações étnico-raciais no contexto escolar. Porém, essas práticas eram restringidas a determinados sujeitos e momentos específicos. As práticas tinham como objetivo o reconhecimento da diversidade dos sujeitos, o reconhecimento da diferença e a valorização da cultura afro-brasileira. De acordo com as diretrizes curriculares, o reconhecimento mobiliza várias práticas de valorização das pessoas negras, história da África e cultura afro-brasileira, além desconstrução de discriminações:

Reconhecer exige a valorização e respeito às pessoas negras, à sua descendência africana, sua cultura e história. Significa buscar, compreender seus valores e lutas, ser sensível ao sofrimento causado por tantas formas de desqualificação: apelidos depreciativos, brincadeiras, piadas de mau gosto sugerindo incapacidade, ridicularizando seus traços físicos, a textura de seus cabelos, fazendo pouco das religiões de raiz africana. Implica criar condições para que os estudantes negros não sejam rejeitados em virtude da cor da sua pele, menosprezados em virtude de seus antepassados terem sido explorados como escravos, não sejam desencorajados de prosseguir estudos, de estudar questões que dizem respeito à comunidade negra. (MEC, 2004, p. 12).

Como prática da instituição escolar, foi possível observar os cursos de formação interna para professores. Eram dinâmicas presentes nas duas escolas. Tanto em uma quanto na outra, foi latente a importância de ter uma formação sobre a educação das relações étnico-raciais. Eram formações internas e promovidas pelos sujeitos da escola. Eram realizadas em parceria com pessoas oriundas do movimento negro e intelectuais da área. O curso visava: Fomentar a discurso crítico dos professores que participaram; Ampliar o conhecimento sobre a temática das relações étnico-raciais; Incorpora a temática ao Projeto Político Pedagógico e às práticas pedagógicas no processo de ensino-aprendizagem.

Como lembra Dandara⁴⁷: ... *A gente pensa que tem muito mais coisa na execução, assim, mais coletiva e não tem. O Bibliogar, que a gente começou no mês passado, é aberto, não é uma coisa, assim, dentro do horário do professor.* O Bibliogar é um projeto de formação, de acordo com Dandara., trouxe o debate das relações étnico-raciais, porém com baixa participação dos professores. Pode ser considerado uma atividade de tensionamento das

⁴⁷ Nome fictício para assegurar a identidade do sujeito.. Numeração 1 refere-se a Escola Abdias Nascimento.

dinâmicas internas da escola. O fato de ter ocorrido no extraturno, provavelmente, foi um dos motivos que dificultou a participação dos professores.

Essa formação interna dos professores foi desenvolvida pela bibliotecária da escola com apoio da gestão. Tem como objetivo trazer possibilidades de formação para os funcionários e comunidade escolar. O Bibliogar, projeto que envolve reflexões acerca de várias temáticas sociais e políticas, dentre elas, destaca-se a temática da diversidade. Assim como esse projeto, a bibliotecária desenvolveu outras parcerias com os professores, com o objetivo de incluir a temática das relações étnico-raciais.

Com relação a algumas práticas oriundas da bibliotecária, na Escola Abdias Nascimento, estavam sendo desenvolvidas estratégias para construção de um projeto pedagógico que tinha como objetivo ampliar a discussão e as práticas pedagógicas referentes às relações étnico-raciais. O projeto foi desenvolvido com vários atores: bibliotecária, coordenação, direção e professores. Além desse projeto, que estava sendo criado e que tinha como objetivo pautar, no processo ensino/aprendizagem, a diversidade étnico-racial, a bibliotecária apresentou outras possibilidades de realização práticas com a temática: Rodas de conversas entre os estudantes com contadores de história oriundos do movimento negro e Oficinas com temas geradores para discussão da temática e valorização da identidade negra.

As parcerias estabelecidas entre a bibliotecária e os professores, principalmente, com o grupo de professores da área de Língua Portuguesa, produzem práticas pedagógicas capazes de deslocar os estudantes a se repensarem como sujeitos. Como exemplo, podemos citar um exercício da disciplina de Língua Portuguesa e Literatura que tratava de um gênero de construção argumentativa, realizado por Firmina 1.

Na verdade, eu parti da polêmica. A ideia de trabalhar com as cotas não foi basicamente trabalhar com ela, lógico, nós trabalhamos com questão racial, mas eu queria a polêmica, eu queria a discussão. Eu queria que eles parassem pra pensar sobre o assunto, tá certo? Então, não sei se a abordagem foi a mais adequada, mas o que eu quis, o que eu pretendi eu consegui que foi discutir o assunto. Ou que, pelo menos, eles comessem a pensar ou a ler, eles começaram a ler sobre cotas então não sei se a motivação foi à questão, acho que juntou tudo, a questão da polêmica juntou com as cotas raciais. (Firmina 1).

Essa atividade constitui em uma prática que tratou sobre o assunto da diversidade racial, não diretamente, mas através de um conteúdo obrigatório da disciplina, gêneros textuais ...*Eu queria que eles parassem pra pensar sobre o assunto, tá certo? Então, não sei se a abordagem foi a mais adequada, mas o que eu quis o que eu pretendi eu consegui que foi discutir o assunto...* Com essa atividade, a professora proporcionou a possibilidade para os estudantes refletirem sobre as cotas raciais/sociais. A professora utilizou como estratégia para realização da atividade gêneros textuais argumentativos, um júri simulado, no qual os estudantes se dividiram em dois grupos. Um grupo com argumentos contrários à proposta de cotas e outro com argumentos favoráveis. Os estudantes tiveram tempo, cerca de trinta dias, para pesquisar sobre a temática e abordar o assunto em sala. Durante esse tempo, apresentaram questões e dúvidas junto à professora. Durante esse período, ela narrou em uma conversa informal, o interesse e o comprometimento dos estudantes com a tarefa.

Esta atividade provocou nos estudantes uma mudança de comportamento com relação à “polêmica” sobre as cotas raciais no Brasil. De com Firmina 1... *Na verdade, eu parti da polêmica. A ideia de trabalhar com as cotas não foi basicamente trabalhar com... lógico, nós trabalhamos com a questão racial, mas eu queria a polêmica, eu queria a discussão.* O envolvimento com a proposta da tarefa trouxe indiretamente reflexões sobre a *polêmica* de reserva de vagas na universidade através das cotas sociais/raciais... *Ou que, pelo menos, eles começassem a pensar ou a ler... eles começaram a ler sobre cotas...então não sei se a motivação foi a questão... acho que juntou tudo, a questão da polêmica juntou com as cotas raciais...* Ainda que professora apresentasse muitas dúvidas sobre a temática, pois acredita que a sua formação profissional não a capacitou o suficiente, trouxe o debate para sala de aula, provocando os alunos a refletirem sobre a questão. Inevitavelmente os estudantes questionaram sobre as questões raciais no Brasil.

De acordo com registro em caderno de campo, durante a execução da prática pedagógica, os estudantes se posicionaram, apresentaram argumentações problematizando a ausência da representatividade dos negros nos espaços universitários e nos espaços considerados de poder, no contexto da mídia televisiva, com relação às profissões valorizadas, envolvendo as cotas raciais no Brasil. Apresentaram argumentos que defendem as cotas sociais como uma tentativa de equalizar as desigualdades no ensino superior diante do preconceito e do racismo

estrutural.

Por um lado, articularam argumentos que apresentavam as cotas sociais/raciais como um dispositivo que privilegiava a população negra e demonstrava racismo, pois os negros não tinham capacidade para passar no vestibular “normal”. Por outro, munidos de informações com fundamentos a favor, apresentavam argumentos que justificaram a aprovação do Projeto da Lei sobre as cotas sociais/raciais, em que a medida passava a ser uma reparação e um reconhecimento da população negra. No imaginário social dos estudantes, o grande contingente de pessoas que frequentam a universidade ou que exercem funções de prestígio na sociedade é branco e não negras.

Foi um exercício com vários deslocamentos e identificações. Deslocamentos de espaços imaginários, pois se viram no futuro como sujeitos que podem reivindicar as cotas como uma vitória da população negra diante das mazelas sociais, e deslocamentos de identidades, pois os estudantes negros não tinham vergonha ou receio de se assumirem negras e negros.

Outra parceria com objetivo de desenvolver práticas pedagógicas voltadas para a diversidade, entre a bibliotecária e os professores de Literatura, foi o “Projeto Correio Literário”. Tinha como objetivo ampliar a leitura dos livros do Kit literário com a temática da diversidade, enviado pela SMED/PBH às bibliotecas de municipais. Os objetivos do projeto eram:

Fomentar o uso e a leitura dos livros do Kit Literário 2016; Promover a troca de títulos na turma; Proporcionar o inter-relacionamento entre alunos de uma mesma turma e das escolas envolvidas; Possibilitar a melhoria da escrita e a familiaridade com o gênero carta; Integrar as atividades da biblioteca com as atividades da sala de aula. (PROJETO CORREIO LITERÁRIO 2016).

O projeto gerou participação dos estudantes, ampliação da leitura dos livros com a temática da diversidade e com autoria negra, além da interação entre os alunos que trocaram as cartas. Foi um projeto que envolveu o grupo de professores com a intenção de ampliar o desenvolvimento de atividades com a perspectiva da Lei nº 10639/2003. A Mel 1 foi uma das criadoras do Projeto, que teve como premissa a abordagem de autores negros e autoras negras. A professora, durante as observações, apresentou atividades que envolviam leituras das obras na biblioteca, e rodas de conversas entre os alunos sobre os autores escolhidos.

Conceição 2⁴⁸ é negra e, na escola, tem a função de coordenadora da Escola Maria Carolina de Jesus. A mesma apresenta na sua trajetória profissional, contato com a formação da diversidade étnico racial. Conceição 2 foi uma das responsáveis pelas formações internas, após o expediente escolar. A mesma articulou juntamente com outros professores formações com objetivo de desenvolver a educação das relações étnico-raciais. Porém as formações não obtiveram adesão de todo o corpo docente.

Conceição 2 amplia e tensiona o debate sobre a educação das relações étnico-raciais na escola, em vários espaços, na sala dos professores, nas formações internas, ainda que restritas. Ela busca apontar as contradições que existem no contexto escolar, que envolve o sistema, a formação e os sujeitos docentes. No trecho abaixo, aponta questões aparentemente antagônicas dos discursos sobre as relações raciais, mas que neste também podem se colocar complementares como demonstra:

Ele (professor) tratou da questão da cor da pele (no projeto), para explicar a questão da melanina. Ele fez um estudo muito legal e foi convidado para fazer esse estudo, nós fizemos relatos de experiência que a gente tinha aqui a respeito desse trabalho da valorização da questão racial. (Conceição 2).

Um discurso híbrido, ... *“Ele (professor) tratou da questão da cor da pele (no projeto), para explicar a questão da melanina”*..., infere algo do biológico, que pode essencializar, se não for problematizado as diferenças sociais. No entanto, foi trabalhado buscando *a valorização da questão racial*.

Podemos verificar, através das observações em campo e dos discursos dos sujeitos, que tanto a escola Abdias Nascimento quanto a Escola Maria Carolina de Jesus apresentaram práticas pedagógicas que revelaram a educação voltada para diversidade étnico-racial, com objetivo de fomentar a valorização do sujeito negro. Porém eram pontuais e de alguns sujeitos, em a sua maioria autodeclarados negros, como já apontado. Alguns dos sujeitos, autodeclarados branco apresentaram-se interpelados, e identificaram-se com a possibilidade de combater a desigualdade social, racial e apresentavam a construção de outra branquitude.

As falas que trouxeram a perspectiva emancipatória, apresentaram na voz dos sujeitos discursos imbricados, híbridos, polifônicos e dialógicos que inseriam denúncias e

⁴⁸ Conceição é um nome fictício. Conceição atribuída a sujeita refere-se a escritora negra Conceição Evaristo.

possibilidades de mudanças. Busca de soluções. Discursos híbridos por se constituírem de contradições, polifônicos por apresentarem vozes discursivas que constituem o sentido da denúncia sobre a desvalorização da identidade negra. Dialógicas, porque os sujeitos se colocam em constante interação com o meio e apontam ações de mudança e a demanda por formação de professores.

Uma vez que, ainda não se tenha uma prática pedagógica sistemática diária ou não se tenha, no PPP, norteadores sobre a educação das relações étnico-raciais, com objetivos e ações específicas, não se trata de uma educação ausente ou distante do discurso apresentado pelos professores. A educação das relações étnico-raciais está presente nas práticas que extrapolam o didatismo da sala de aula e as metodologias adotadas para o desenvolvimento dos conteúdos disciplinares. Ela está nas relações diárias da escola, entre os indivíduos, no convívio de sujeitos que advém de espaços culturais diferentes, do cruzamento de trajetórias periféricas e centrais, na interconexão de subjetividades e no conflito das hierarquias e opressões, sejam elas de raça, classe ou gênero.

Nas considerações finais apresentamos retomamos algumas reflexões a respeito do percurso de produção do tema desenvolvido, as relações raciais e os discursos dos sujeitos do contexto escolar, trazendo algumas ponderações a respeito dos limites e possibilidades do trabalho.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho consiste em desvelar os discursos sobre as relações raciais a partir do contexto escolar dos sujeitos que produzem o processo ensino-aprendizagem. Ao se ter como premissa a Lei nº 10639/2003, que trata a obrigatoriedade no currículo do conteúdo sobre história da África e valorização da Cultura Afro-brasileira, para o desenvolvimento da educação das relações étnico-raciais nas escolas e também se constitui em dispositivo para fomentar o discurso a respeito da questão racial, mais de dez anos depois, indagamos quais os fundamentos ideológicos, imaginários e representações sociais estão sendo acessados pelos sujeitos do contexto escolar? Quais as estratégias discursivas foram reproduzidas pelos sujeitos do contexto da educação? Para além dessa questão buscamos entender quais possíveis deslocamentos estão sendo articulados tendo como base a interferências da Lei, que trata da inclusão da educação das relações étnico-raciais na escola? Quais discursos sobre as relações raciais no Brasil estão sendo refletidos e refratados no contexto educacional? Como esses discursos estão sendo refletidos? Como o contexto social de produção e de reprodução de diversos discursos está refletindo e refratando o discurso sobre as relações raciais presente na história e na sociologia do Brasil?

Este trabalho se localiza na interface do discurso, no campo da linguagem e das relações raciais da população brasileira presentes na história e na sociologia do Brasil. Consideramos como objeto de análise a materialidade discursiva produzida pelos sujeitos do contexto escolar, sobre as relações raciais. Para compreender os sentidos empreendidos pelos sujeitos para questão racial, racismo, preconceito, discriminações, buscamos elementos produzidos no conhecimento sobre formação da população do Brasil na perspectiva da raça. No campo da linguística, buscamos ferramentas da AC e da ACD que inferem as relações de poder e acesso.

Estas considerações apresentam reflexões sobre a Lei nº 10639/2003, sobre as dinâmicas de interações discursivas dos grupos focais. Apontamentos de produções dos discursos sobre relações raciais na sociologia brasileira. Assim como buscar responder a hipótese apresentada no início deste trabalho, no qual ressalta a presença da educação das relações

étnico-raciais nos projetos pedagógicos um fator que contribui na produção do discurso e das práticas discursivas sobre as questões raciais, pelos professores.

Antes de adentrarmos na análise dos discursos sobre as relações raciais, verificamos que outros discursos permeiam a realidade do contexto escolar: A desvalorização do trabalho docente, as relações professor-aluno e o processo ensino-aprendizagem. Compõem o discurso de desvalorização dos professores, o Estado, a família e a sociedade. O Estado através da desvalorização da carreira docente do professor de educação básica. A família e a sociedade constituem o discurso pela falta de reconhecimento da importância da educação e do papel do professor. Já as relações professor-aluno aparecem na composição discursiva dos professores através do processo de resistência do estudante diante da rotina escolar. Essa resistência é confrontada diretamente com o professor, produzindo as indisciplinas e mau comportamento dos alunos. Já o processo ensino-aprendizagem se pauta pela dificuldade de aprendizagem de alguns alunos. Esses discursos não foram objeto do nosso trabalho, porém constituem o contexto de formação discursiva dos docentes.

Sobre o nosso principal enfoque, a produção e reprodução do discurso sobre as relações raciais, verificamos tanto um silenciamento, quanto a quebra desse a partir do tensionamento de alguns sujeitos. O silenciamento verifica-se através da ausência no contexto escolar de práticas pedagógicas com a temática da diversidade étnico-racial, com ausência de formação da educação das relações étnico-raciais, verificada através do perfil de formação profissional, pelo desconhecimento da Lei nº 10.639/2003. Porém, ainda que a educação das relações étnico-raciais não seja presente de forma ampla, ocupa parte qualificada do currículo interno e dos projetos restrita a alguns sujeitos. O discurso sobre as relações raciais sob o viés do tensionamento se apresenta na perspectiva da denúncia do racismo sob suas diversas formas, do reconhecimento da raça na composição dos sujeitos e da sociedade e inserção de possibilidades de deslocamentos dos discursos predominantes. Esses discursos interrompem o silêncio e indicam fissuras no discurso hegemônico.

A Lei nº 10.639/2003 foi aprovada no Brasil há mais de dez anos, como já dito, é também um dos grandes marcos na luta contra as desigualdades sociais. Em termos discursivos, a Lei aponta para possibilidades de um realinhamento nas práticas discursivas educacionais, tanto no âmbito de formação dos professores quanto no processo ensino-aprendizagem. Os

objetivos apresentados pelos Parecer CNE/CP nº 003/2004 nos provocam a pensar que as práticas pedagógicas foram interpeladas pelos princípios da educação das relações étnico-raciais. Possibilitando a apropriação, ou formação de um discurso que desloque, ou desestabilize e denuncie as relações desigualdades sociais perpetuadas pelo racismo.

Nesse sentido, a Lei nº 10.639/2003 pode ser interpretada discursivamente como resultado das estratégias de luta dos movimentos sociais e do movimento negro para compor uma estratégia potencial de desarticulação do racismo no Brasil. Foi resultado dos movimentos sociais e dos engendramentos de ocupação, do cenário de disputas políticas. O processo de engendramento se localiza no interior das relações de poder que operam no Brasil, para manutenção da hegemonia representativa, econômica, social e cultural. Assim, podemos dizer que a Lei nº 10.639/2003 é um mecanismo de resistência no cenário político, econômico e educacional do país. Representa, na conjuntura, no contexto educacional de reprodução hegemônica, uma fissura ao trazer a possibilidade contradiscursiva curricular. Pactua com as relações de forças presentes nas dinâmicas e nos processos sociais, com a luta contra as desigualdades sociais, com foco na educação das relações étnico-raciais. Busca reconhecimento das diferentes culturas que compõem o país, através da legitimidade do processo educacional.

Dado a importância discursiva gerada pela Lei nº 10.639/2003, como importante marco na promoção de discursos sobre as relações raciais no Brasil no contexto educacional, buscamos neste trabalho compreender quais os imbricamentos desses discursos com suas raízes na história e na sociologia do Brasil.

As relações raciais no Brasil fazem parte de produção de discursos da história do Brasil. Neste trabalho, consideramos o século XIX e o início do século XX como períodos que compreenderam discursos que reverberam, circulam e refletem práticas discursivas na atualidade em diversos contextos sociais. Consideramos que, para além da especificidade do contexto escolar, as formações dos discursos e contradiscursos que circulam através dos sujeitos, imbricam suas interdiscursividades com as bases ideológicas dos discursos gerados no passado histórico e sociológico.

As formações ideológicas são baseadas nas relações econômicas, simbólicas e culturais

que empreendem posições de poder e interesses particulares de determinados grupos ou classes. Consideramos que os discursos não se fixam no tempo e no espaço, mas circulam, reverberam, refletem e refratam através de indivíduos, coletivos, meios de acessos gerando outras formações discursivas. As interdiscursividades estão presentes nos enunciados, trazendo o caráter da dinamicidade da língua e dos discursos. Nesse sentido, ao mesmo tempo em que é mutável, conservam aspectos e similitudes ideológicas.

As ideologias constituem as representações das ideias da sociedade, que orientam valores sociais, morais, éticos, comportamentos dos indivíduos, gerando um parâmetro civilizatório. As ideologias hegemônicas são as que possuem maior impacto e expressão nas relações sociais, entretanto, como foi considerado na análise desta pesquisa, são entranhadas pelas fissuras das ideologias contra-hegemônicas, que denunciam os interesses e os privilégios presentes. São vozes que resistem e geram contradiscursos contra as injustiças e desigualdades sociais através do contexto imediato. As ideologias estão presentes através de várias estratégias e mecanismos reproduzidos nas enunciações, dos sujeitos em diversos contextos sociais, configurando-se nas formações discursivas implícitas ou explícitas.

Para entendermos qual relação da formação profissional que envolve a educação das relações étnico-raciais, com a possibilidade de produção das práticas discursivas e discursos dos sujeitos desta pesquisa, apresentamos o perfil baseado na análise da trajetória de formação dos professores. Buscamos averiguar quais os mecanismos presentes que podem estar associados às nuances dos silenciamento ou visibilizações dos discursos produzidos sobre a questão racial.

Compreendemos que a trajetória de formação é um mecanismo de acesso à produção dos discursos sobre relações raciais no Brasil. Constatamos que a formação sobre a temática na educação não é uma realidade efetiva para todos os sujeitos. Esse dado nos remete à reflexão sobre as grades curriculares dos cursos de graduação de pedagogia e licenciaturas, tanto das universidades privadas quanto das públicas.

O Parecer CNE/CP nº 003/2004 sobre a Lei nº 10.639/2003 apresenta um dispositivo, conforme artigo 7, que nos informa sobre a integração também dos estabelecimentos de

formação, porém esse dispositivo é uma resistência no campo hegemônico de reprodução que implementa os currículos de formação. Outro dado analisado que nos interpelam a refletir são as formações continuadas, pois ao se levar em consideração que o número de docentes com mais de dez anos de experiência na educação é superior a 50% dos sujeitos entrevistados, as formações continuadas são as grandes possibilidades de inclusão na educação das relações étnico-raciais. O contingente de sujeitos com acesso à formação da educação sobre as relações étnico-raciais foi entorno de 30%.

De acordo com o perfil de formação dos professores, a educação das relações étnico-raciais fez parte de uma minoria docente. Podemos associar esse resultado a dois fatores: um número reduzido de práticas pedagógicas que abordaram a temática da diversidade étnico-racial e uma ausência do discurso na maioria dos docentes. O que nos leva a considerar a importância da inclusão da educação das relações étnico-raciais na formação docente. Nosso questionamento sobre a formação docente: As esferas públicas educacionais de formação estão comprometidas com o resultado das práticas pedagógicas sobre a valorização das culturas afro-brasileiras e também com o processo de reflexão de ensino aprendizagem e formação das subjetividades?

Sobre as considerações de encontro com os sujeitos, de desenvolvimento da temática e imersão no campo, podemos dizer que ao realizar o processo de verificação dos discursos, através dos docentes do contexto escolar, apresentou inicialmente dois entraves, o constrangimento de abordar o assunto considerado tabu, e a tensão diante da possibilidade de descortinar processos racismo, preconceitos e discriminações raciais presentes no interior da escola. O primeiro dos entraves refere-se ao consenso estabelecido, engendrado através dos silenciamentos a respeito do racismo, preconceitos na escola. Ao serem entrevistados sobre as relações com a educação e com a sociedade, retrataram problematizações a respeito da desvalorização do trabalho docente, relações conflituosas entre professores e alunos, desestruturas familiares, e raramente inferiram explicitamente possíveis relações com a raça, racismo, discriminações e preconceitos. Nesse sentido, consideramos que a ausência das inferências se deu pela falta de formação, o que configura estratégias de silenciamentos presentes na sociedade. Ainda que o racismo estivesse latente em algumas interações, como já verificado. Somente nos grupos focais, a questão racial foi visibilizada.

O segundo entrave revelou-se durante os grupos focais. Explicitar as relações raciais trouxe diversas tensões e vários conflitos entre os participantes. Os conflitos e tensionamentos forjaram discursos que apresentaram posicionamentos diante das relações raciais. O debate sobre os temas apresentados foi marcado por silenciamentos, denúncias e deslocamentos provocados pelos sujeitos que visibilizaram o racismo. Os tensionamentos são os argumentos que trouxeram a raça e o racismo para a centralidade da discursão, denunciando a exclusão da população negra através dos processos históricos no Brasil, do genocídio e do encarceramento. Os temas abordados nos grupos focais se constituíram de assuntos amplamente discutidos pelos meios de comunicação, redução da maioria penal e reservas de vagas (cotas sociais/raciais) nas universidades públicas. As temáticas intercambiam com os discursos das relações raciais no Brasil, por vários aspectos, seja pelas ausências de representatividade da população negra nas universidades ou pelos mecanismos de exclusão que operam sobre a juventude negra. Os sujeitos que participaram dos debates, nas duas escolas, exercem a função de docente regente nas salas de aula, são autodeclarados negros ou brancos.

Ressaltamos que foi evidente o tensionamento dos sujeitos que participaram dos grupos focais. Os sujeitos trouxeram reflexões sobre reconhecimento da identidade racial, através da desmitificação da ideologia do mito da democracia racial, assim como também da valorização da cultura afro-brasileira. Essas reflexões deslocaram os discursos que se ancoraram no discurso exclusivamente de desigualdades sociais com nuances de classes econômicas ou do mito da democracia racial, ambos invisibilizam e negam a questão racial.

Observamos, através do grupo focal, que a premissa da classe econômica, ou da ideologia do mito da democracia racial estava presentes na justificativa dos argumentos da maioria penal e da reserva de vagas sócio/raciais nas universidades. O discurso dos sujeitos sobre o tema é permeado por argumentos contrários e favoráveis⁴⁹. Tanto um quanto o outro apresentam implicações consideráveis para construção da sua validação. O discurso favorável silencia a questão racial e não problematiza na análise o fato da maioria dos sujeitos serem negros, já o discurso contrário à aprovação da PEC apresenta, na produção do argumento,

⁴⁹ O argumento sobre a redução da maioria penal reserva de vagas através das cotas sociais/raciais encontra-se no Apêndice F (BLUME, 2015).

uma análise social interseccionada pelos elementos raciais que permeiam a sociedade e abarcam os sujeitos. O debate das reservas de vagas, cotas sociais/raciais nas universidades teve grande repercussão social, gerando discursos que apresentavam a ideologia do mito da democracia racial por um lado e de reparação das desigualdades sociais, atribuindo o fator racial por outro.

É importante ressaltar que o perfil de engajamentos social dos sujeitos que participaram do debate do grupo focal foi considerado para as análises. Tanto o engajamento intelectual na produção do discurso contra hegemônico quanto no envolvimento nos coletivos sociais, pois um dos participantes é escritor (a), produz livros de literatura sobre a cultura afro-brasileira. O pertencimento racial e o engajamento político nos apontaram caminhos para associar o perfil dos sujeitos aos tensionamentos que surgiram durante a dinâmica do grupo focal. Os discursos desses sujeitos foram conflitantes e reverberaram nas opiniões posteriores no viés discordante e para o ponderamento. O que pode ter sido o fator que provocou deslocamentos dos posicionamentos sócios ideológicos a respeito do aspecto da questão racial. Em vários momentos, os professores que não articularam, no primeiro instante, argumentos questões raciais, mudaram ou ponderaram os argumentos nos depoimentos seguintes. Ainda que os depoimentos que continham princípios da ideologia da igualdade racial foram preponderantes, e significativos, estes foram deslocados e tensionados pelos professores que trouxeram argumentos que visibilizam as questões raciais. Ainda que o discurso sobre a ideologia do Mito da democracia racial não fora excluído dos argumentos acerca das relações raciais no Brasil, esse dividiu espaço com os tensionamentos e conflitos ressonantes dos movimentos sociais negros presentes nas falas dos sujeitos.

Os professores que majoritariamente se autodeclararam negros apresentaram discursos que trouxeram, na sua constituição, argumentações que reconhecem o racismo presente na sociedade, estruturando as relações; problematizaram as estruturas sociais, sob o viés da classe econômica, dos agentes institucionais como a família e o Estado; e questionaram as representações simbólicas, as diferenças culturais e o poder midiático.

Noutro viés, os sujeitos apresentaram os discursos que trouxeram, pelo silenciamento, o racismo. Ainda que os debates apresentados fossem perpassados pelo marcador social, raça/cor, tanto a respeito da redução da maioria penal quanto no debate das cotas

sociais/raciais, as desigualdades sociais foram analisadas com esvaziamento da reflexão sobre a raça.

Verificamos através das dinâmicas dos grupos focais que assim como a sociedade é permeada por diversos discursos sobre a questão racial, o contexto escolar e os seus sujeitos também reverberam essas formações discursivas. Os professores refletiram, através do discurso, perspectivas que silenciam a raça e apresentaram discursos permeados de tensionamentos de resistências e denúncias. Reconheceram, ainda que por muitos vieses, a presença do racismo como fator de alinhamento social que influencia a vida dos indivíduos.

Esses deslocamentos discursivos nas reflexões dos sujeitos dos grupos focais, foram possíveis, acreditamos, ser pela mobilização discursiva sobre as relações raciais provocadas pelos sujeitos professores compromissados em com luta contra o racismo, e o contrários ao silenciamento produzido sobre as questões raciais no Brasil, assim como pela desenvolvimento da educação para relações étnico raciais, através da Lei nº 10.639/2003.

Consideramos que os sujeitos trouxeram dois posicionamentos com relação à abordagem sobre redução da maioria penal e dois posicionamentos diante da reserva de cotas sociais/raciais nas universidades.

Com relação à redução da maioria penal, os sujeitos se dividiram entre contrários à medida, por considerá-la um mecanismo de exclusão da população jovem negra. Ao serem contrários, porém, manifestaram posicionamento maleável, com argumento sobre a impunidade dos jovens infratores, ressaltaram os homicídios cometidos pelos jovens com menos de 18 anos. As argumentações sobre a redução da maioria penal que apresentaram tendências em concordar com a proposta de emenda constituição, PEC 171/93, possui um silenciamento que é endossado principalmente pelo discurso da impunidade presente no Brasil, no cenário político e por crimes cometidos pelos adolescentes. Já os argumentos que apresentaram tendências de posições contrárias à aprovação do PEC da redução da maioria penal indicaram, no discurso, o racismo como elemento analítico do fenômeno. Existe o reconhecimento da questão racial na composição do fenômeno social. Na qual a exclusão social é também resultado dos mecanismos racistas presentes na sociedade. Inferiram que o mesmo faz parte integrante

do discurso sobre o processo histórico-social do Brasil, reconhece que a criminalidade está relacionada à juventude negra, mas não apenas tem o jovem como agente, mas principal vítima no genocídio da juventude negra. A classe social econômica e a faixa etária estão presentes em ambas as argumentações, porém, a raça não está presente na constituição da identidade do jovem, na argumentação do discurso do insucesso escolar e o gênero não está presente em ambas as abordagens.

Com relação à reserva de vagas nas universidades, cotas sociais/raciais, os posicionamentos foram favoráveis e favoráveis com flexibilizações, pois apresentaram argumentações distintas. Os sujeitos favoráveis à reserva de vagas nas universidades através das cotas sociais/raciais apresentaram a falta de representatividade dos negros nos lugares de privilégios. Os sujeitos com posicionamentos flexíveis argumentaram que deveria ser cotas com recorte econômico. O debate sobre a reserva de vagas (cotas sociais/raciais) nas universidades públicas se apresentou como tendência unânime à aprovação, pois concordam com os argumentos relativos à proporção negros e brancos com ensino superior. Porém, os argumentos e os posicionamentos se concentraram no atravessamento de dois discursos favoráveis, com base do fator econômico e não racial: da falta de qualidade e estrutura da educação básica pública e a ineficiência do ensino oferecido pelas escolas básicas foram os argumentos apontados como principais causas da necessidade das cotas sociais na universidade. Sobre a questão econômica, a pobreza se constitui no mecanismo de exclusão de parte da população jovem das universidades públicas. Já os argumentos referentes à exclusão dos negros nas universidades públicas apontam o racismo como principal mecanismo, que atua na exclusão da população negra nos espaços de poder e de privilégio.

Nos debates, os sujeitos autodeclarados negros, em sua maioria, expressaram, nas enunciações, os argumentos que denotaram o racismo presente nos processos empreendidos nas duas abordagens apresentadas para o debate — Redução da maioria penal e Reservas de cotas sociais/raciais nas universidades. Reconhecem a falta de representatividade e desigualdade de oportunidades entre a população negra e a branca. Esses posicionamentos foram tensionamentos junto aos posicionamentos que se apresentaram maleáveis e flexíveis nas argumentações.

Os posicionamentos maleáveis e flexíveis remeteram aos argumentos de posições contrárias à redução da maioria penal e à reservas de vagas nas universidades, porém os sujeitos não afirmaram ser contrários às questões apresentadas. Consideramos os posicionamentos com contradições nos argumentos ou deslocados pelos discursos que apontam os processos de racismo, a falta de representatividade dos negros nas universidades, mecanismo de exclusão social do jovem negro.

Notamos também que as representações utilizadas pelos professores sobre os jovens, para debaterem sobre a redução da maioria penal e reservas de vagas nas universidades, referem-se aos estudantes da escola, pois vários exemplos apontados pelos sujeitos em muitos momentos eram referentes aos discentes. Os estudantes eram a maioria negra, pertencente a famílias economicamente desfavorecidas e residem na região da escola.

Trazer para este trabalho quais as relações de interesse e poder que interceptam os discursos sobre as relações raciais se tornou nosso objeto de análise discursivo, quando refletimos sobre sua existência e os efeitos que esses discursos provocam. São discursos com formação ideológica na história do Brasil que denotam inferiorizações entre indivíduos, hierarquias entre populações, estruturam posições sociais, legitimam privilégios e se tornam estratégias discursivas para manutenção das desigualdades sociais. Esses discursos podem ser reproduzidos na escola, através de práticas ou mesmo através da formalidade do processo ensino aprendizagem.

Para analisar as enunciações dos sujeitos, consideramos pertinente fazer uma breve revisão teórica sobre os discursos a respeito das relações raciais, contextualizadas no século XIX e início do XX, através de algumas figuras que ajudaram a pensar o processo da identidade nacional. Pois esse apanhado histórico nos forneceram elementos discursivos e ideológicos para compreendermos as formações discursivas no contexto social presente.

Reconhecemos que os discursos presentes na história do Brasil sobre as relações raciais são diversos, mas buscamos elencar alguns que foram recorrentes nas produções teóricas contemporâneas. Os discursos históricos sobre as relações raciais do Brasil, apresentados neste trabalho, auxiliaram ao analisarmos as enunciações dos sujeitos. Os discursos se constituíram no engendramento de várias outras expressões discursivas, eram mistos,

imbricados e polifônicos. Os sujeitos denotaram implícita ou explicitamente um mecanismo presente nos discursos sobre as relações raciais, oriundo das matrizes ideológicas que produziram desigualdades sociais. Produziram inferências às hierarquias materiais, simbólicas, culturais entre as populações, endossaram silenciamentos do racismo, como também trouxeram enunciações que expressam denúncias contra as desigualdades sociais e apontaram estratégias de mudanças.

A ideologia do branqueamento, o (mito) da democracia racial, o debate raça e classe e os discursos contra hegemônicos forjados pelos movimentos sociais foram constituídos na história e na sociologia do Brasil. A ideologia do branqueamento engendrou a formação de diversos discursos, porém, neste trabalho, reverberou através das enunciações que denotaram tipos de exclusões. Os sujeitos apresentaram discurso de reconhecimento dos mecanismos que abarcam a ideologia do branqueamento, como as hierarquias sociais através das características, culturais, comportamentais e pelos aspectos fenóticos. Como mecanismo social de exclusão, foram identificados os que buscam eliminar a população negra da sociedade. Apontaram o genocídio da juventude negra, o sistema carcerário e o tráfico de drogas. Como estratégia de exclusão e de hierarquias sociais, apontaram as discriminações a cultura afro-brasileira, as roupas, as danças e os comportamentos relacionado à juventude negra. Para denotar as hierarquias baseadas nas características fenópticas, pontuaram as atitudes dos estudantes em proferir adjetivos que denotam inferiorização humana. Consideramos que as relações raciais perpassam não apenas pelos discursos, mas pelas atitudes e pelos valores. Todas essas enunciações apresentadas contêm nuances ideológicas do branqueamento. Pois ora apresentam rejeição, ora exclusão da população negra. As imbricações ideológicas do branqueamento constituíram a base de formação de um discurso no Brasil, no século XIX, o que consiste na formulação de um conjunto de ideias que foram hegemônicas e buscaram uma identidade nacional. Nesse sentido, criaram argumentos que endossam essa expectativa, argumentos de ordem econômica, social, cultural, linguísticas e biológica. Neste trabalho, buscamos elencar os argumentos apontados por Nina Rodrigues, que implantou, no discurso acadêmico hegemônico, elementos que retratam as diferenças biológicas das raças. Os argumentos introduziram o discurso de hierarquias entre as populações que constituem o Brasil, inferindo a superioridade dos brancos com relação aos negros. Esse pressuposto discurso científico reverberou e foi associado às características comportamentais na sociedade dos

indivíduos. Conforme esse pressuposto, os negros têm mais propensão a serem criminosos. A solução apontada para banimento da população negra foi a miscigenação, através das imigrações, e dos mecanismos de exclusão que constituíam nos genocídios, na falta de políticas públicas de inclusão, e na subalternização das posições sociais.

O (mito) da democracia racial se configurou através dos hibridismos que pontuaram uma suposta igualdade racial. Seja através do silenciamento dos preconceitos ou discriminações que atravessam o contexto escolar; seja pela negação das diferenças inerentes aos sujeitos que engendram as relações escolares. A ideologia que forjou o (mito) da democracia racial se baseou na ideia da busca de identidade nacional, fundamentada na harmonia das três raças que compunha a população brasileira, negra, branca e indígena. Os conflitos existentes ocorridos nas hierarquias sociais são sucumbidos pela ideia de uma identidade de uma nação baseada na mestiçagem do povo. Esse discurso reverberou no Brasil e sustentou os mecanismos que silenciaram e visibilizaram as desigualdades raciais.

O discurso que se forjou através da ideologia de classe econômica, se sustenta através do silenciamento da raça como elemento que estrutura as relações sociais no Brasil. Ainda que reconheçam as desigualdades sociais e associem a população negra, a categoria da raça não compõe os elementos simbólicos e culturais que as sustentam.

Averiguamos o contexto escolar, no entanto, conforme engendramentos produzidos pelos discursos, consideramos que esses reverberam por diversos outros contextos sociais e continuam a legitimar posições, silenciando privilégios e reproduzindo desigualdades. Esses engendraram e se configuram nas relações de poder e de acesso, que promovem a circularidade de formação e a reprodução dos discursos na sociedade (VAN DIJK, 2008; 2015).

Sobre a hipótese apresentada que se refere a produção de discursos e práticas pedagógicas sobre a educação para relações étnico-raciais, as duas escolas observadas apresentaram ressonâncias discursivas sobre as relações raciais no Brasil. A Escola Maria Carolina de Jesus, apesar de não possuir um projeto atual sobre a Lei nº10.639/2003, os sujeitos apresentaram práticas pedagógicas, e discursivas que objetivam desconstruir o racismo, o preconceito, e as discriminações, ainda que no plano individual. No plano coletivo, os professores produziram

formações autônomas sobre diversas temáticas que atravessam a educação, sendo uma delas as relações raciais e contexto educacional. A escola Abdias Nascimento apresentou projeto sobre educação para as relações étnico-raciais, com objetivo inicial de envolvimento de todos os atores da escola, porém a sua produção e execução está restrita a alguns sujeitos. O comprometimento da bibliotecária é fundamental para o desenvolvimento das ações, não apenas na biblioteca como também na escola. No turno observado a bibliotecária mantém parceria com todos os professores que desenvolvem práticas pedagógicas sobre a temática.

Com isso chegamos a uma conclusão parcial: tanto uma escola quanto a outra tem sua produção discursiva sobre as relações raciais, atravessadas pelo discurso hegemônico, mito da democracia racial e pelos contra-discursos. Porém o discurso hegemônico é tensionado, é deslocado pelo discurso contra-hegemônico através das reflexões propostas pelos seus sujeitos endereçados a um compromisso com a desconstrução do racismo explícito ou silenciado.

REFERÊNCIAS

- ALGARVE, Valéria Aparecida. *Cultura negra na sala de aula: pode um cantinho de africanidades elevar a autoestima de crianças negras e melhorar o relacionamento entre crianças negras e brancas?* 2005. 154f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Federal de São Carlos: UFSCar, São Carlos, 2005.
- ALVES, Lindgren, José Augusto. A Conferência de Durban contra o Racismo e a responsabilidade de todos. *Revista Brasileira de Política Internacional*, v. 45, n. 2, p. 198- 223, jul.ho-dez.embro, 2002.
- ARIËS, P. *História social da criança e da família*. Trad. Dora Flaksman. 2. ed. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 1981.
- AZEVEDO, Celia Maria Marinho de. *Onda negra, medo branco: o negro no imaginário das elites – século XIX*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- BAKHTIN, Mikhail. VOLOSHINOV, Valetin. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológicosociológico na ciência da linguagem..* São Paulo: Hucitec, 1992.
- BARROS, Diana L. P. B. Dialogismo, Polifonia e Enunciação. In.: Dialogismo, Polifonia, Intertextualidade em torno de Bakhtin. *Ensaios de Cultura*, n. 7, São Paulo, Edusp,1994.
- BELO HORIZONTE. Secretaria Municipal de Coordenação de Política Social-cristão. Parecer nº 083/04, de 20 de novembro de 2004. Relatora Rosália Estelita Diogo. Do parecer das Diretrizes Curriculares Municipais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana. Belo Horizonte, *Diário Oficial do Município*, 2004.
- BHABHA, Homi K. *O local da cultura*. 2. ed. Belo Horizonte: 2. Ed. UFMG, 2014.
- BIANCHI, Álvaro. O conceito de estado em Max Weber. *Lua Nova*, São Paulo, n. 92, p. 79-104, 2014.
- BORDIEU, Pierre. *A reprodução*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.
- BOURDIEU, Pierre (Coord.). *A miséria do mundo*. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.
- BORDIEU, Pierre. *Escritos de Educação*. Petrópolis: Vozes, 1998.
- BRAIT, B. (Org.). *Bakhtin: conceitos-chave*. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2012, 223 p
- BRANDÃO, Helena H. Nagamine. *Introdução à análise do discurso*. Campinas, São Paulo: Editora da UNICAMP, 1997 Ed.2006.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer nº 003/2004, de 10 de março de 2004. Relatora Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva. Do parecer das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília, 2004.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 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. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2003/lei-10639-9-janeiro-2003-493157-norma-pl.html>>. Acesso em: 15 fev. 2017.

BRASIL. Lei nº 11.645 de 10 de março de 2008. Brasília, 10 de março de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, 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 Indígena". Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2003/lei-10639-9-janeiro-2003-493157-norma-pl.html>>. Acesso em: 15 fev. 2017.

BRASIL. Lei nº 12.711 de 29 de agosto de 2012. Brasília, 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm>. Acesso em: 13 jul. 2013.

BRASIL. Lei nº 7.437, de 20 de dezembro de 1985. Inclui, entre as contravenções penais a prática de atos resultantes de preconceito de raça, de cor, de sexo ou de estado civil, dando nova redação à Lei nº 1.390, de 3 de julho de 1951 — Lei Afonso Arinos. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L7437.htm>. Acesso em: 13 jul. 2017

BRASIL. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 96. Lei e Diretrizes de Bases da Educação Nacional (LDB). Brasília/DF, *Diário Oficial da União*, nº 248, de 23/12/1996.

BRASIL. Proposta de Emenda à Constituição nº 171/1993. Altera a redação do art. 228 da Constituição Federal (imputabilidade penal do maior de dezesseis anos). Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=14493>>. Acesso em: 20 de fev. 2017

BRASIL. Decreto nº 847, de 11 de outubro de 1890. Promulga o Código Penal. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-847-11-outubro-1890-503086-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 20 mar. 2017.

CARDOSO, Fernando Henrique. *Pensadores que inventaram o Brasil*. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2013. p.79-134.

CARDOSO, Marcos. *O movimento negro*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2002.

COLETIVO Cultura verde. 18 Razões Contra a Redução da Maioridade Penal, 26/03/2015. Disponível em: <<http://www.geledes.org.br/18-razoes-contr-a-reducao-da-maioridade-penal/#gs.CKhweiA>>. Acesso em: 20 set. 2016.

COLETIVO dos Estudantes Negros. Disponível em: <<https://www.facebook.com/coletivodeestudantesnegrxs/?fref=ts>>. Acesso em: 25 de fev. 2017.

CORRÊA, Marisa. Repensando a família patriarcal brasileira (notas para o estudo das formas de organização familiar no Brasil). In: ALMEIDA, Maria Suely Kofes. *Colcha de Retalhos: estudos sobre a família no Brasil*. São Paulo: Brasiliense, 1982.

CRENSHAW, Kimberlé. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. *Estudos Feministas*, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Centro de Comunicação e Expressão. Florianópolis, Santa Catarina, v. 7, n.12, p.171-188, 2002.

D'ADESKY, Jaques. *Pluralismo étnico e multiculturalismo*. Racismos e anti-racismos no Brasil. Rio de Janeiro: Editora Pallas, 2001.

DEMARZO, Marisa Adriane Dulcini. *Educação das relações étnico-raciais: aprendizagens e experiências de professoras em São Carlos-São Paulo*. 2013. 183 f. Dissertação (Mestrado) — Universidade Federal de São Carlos: UFSCar, 2013. 183 f. São Paulo.(dissertação)

DIAS, Fernanda Vasconcelos. “*Sem querer você mostra o seu preconceito!*”: um estudo sobre as relações raciais entre jovens estudantes de uma escola sobre do Ensino Médio? 273f.enc II. Dissertação (Mestrado em Educação) — Faculdade em Educação, Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte: UFMG/FAE, 2011.

DIAS, Rosanne. "Política curricular de formação de professores — um campo de disputas." *Revista e-curriculum* 9.2, 2012.

DIOGO, Rosália. *Mídia e racismo: ensaios*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2004.

FAIRCLOUGH, Norman. *Discurso e mudança social*. MAGALHÃES, Izabel (Coord. da trad., rev. técnica e prefácio). Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.

FANON, Frantz. *Pele negra, máscaras brancas*. Trad. de Renato da Silveira. Salvador : EDUFBA, 2008.p. 25.

FERNANDES, Florestan. *A integração do negro na sociedade de classes*. 5. ed. São Paulo: Globo, 2008, v. 1.

FERREIRA, Aparecida de Jesus. Identidades Sociais, Letramento Visual e Letramento Crítico: imagens na mídia acerca de raça/etnia. *Trab. Ling. Aplic.*, Campinas, n. 51.1, p. 193- 215, jan./jun. 2012.

FERREIRA, Aparecida de Jesus; CAMARGO, Mabilia. Identidades quilombolas no convívio de sala de aula: negociando identidades nas aulas de Língua Inglesa. In.: FERREIRA, Aparecida de Jesus; JOVINO, Ione da Silva; SALEH, Pascolalina Bailon Bailo de Oliveira. *Um olhar interdisciplinar acerca de identidades sociais de raça, gênero e sexualidade*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014. p. 175-197.

FLECK, Gilmei Francisco. O papel da literatura infantil e infanto juvenil na formação do leitor, *Revista Língua e Literatura*, v. 10. n. 14. p. 13-27, jul. 2007.

FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso*. 15. ed. São Paulo: Edições Loyola. 2007.

FRANÇA, Júnia Lessa; VASCONCELLOS, Ana Cristina de. *Manual de normalização de publicações técnico-científicas*. 9. ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2013.

FRASER, Nancy. Da redistribuição ao reconhecimento? Dilemas da justiça na era pós- socialista. *Cadernos de campo*, São Paulo, n. 14/15, p. 231-239, 2006.

FREITAS, Daniela Amaral Silva. *Literatura infantil dos kits de literatura afro-brasileira da Prefeitura de Belo Horizonte (MG): um currículo para ressignificação das relações étnico-raciais?* 2014. 280f. Tese (Doutorado em Educação) — Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2014.

FREYRE, Gilberto. *Casa-grande & Senzala: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal*. 48. ed. São Paulo: Global, 2003.

GARCIA, Carlos Macedo. “A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor”. In: NÓVOA, Antônio. (Coord.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

GATTI, Bernadete; ANDRÉ, Marli. A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em Educação no Brasil. In: WELLER, Vivian; PFAFF, Nicole (Org.). *Metodologia de pesquisa qualitativa em Educação teoria e prática*. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2010. p. 29-38.

GATTI, Bernadette. *Grupo focal nas ciências sociais e humana*. São Paulo: Libre Livros, 2005.

GEBARA, Tânia Aretuza Ambrizi. *Gênero, Família e Relações Étnico-Raciais: Um Estudo Sobre Mulheres Pardas e Provedoras, e as Relações que Estabelecem com a Educação de seus filhos e filhas?* 371f. Tese (Doutorado em Educação) — Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2014.

GOFFMAN, Erving. Estigma – notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. tradução: Mathias Lambert. Data da Digitalização: 2004. Data Publicação Original: 1891. 4ª edição. Editora LTC.

GOMES, Daniel de Oliveira. Quem foi Colombo? A questão étnico-racial nos livros didáticos de história: a descrição do colonizador após as leis 10639/03 e 11645/08? 98f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Centro de Educação e Humanidades Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2013.

GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. *Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. 236 p. (Coleção Educação para todos)

GOMES, Nilma Lino. Movimento Negro e Educação: Ressignificando e Politizando a Raça. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 33, n. 120, p. 727-744, jul.-set. 2012. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br/>>. Acesso em: 22 maio. 2017.

GOMES, Nilma Lino. Movimento negro, saberes e a tensão regulação-emancipação do corpo e da corporeidade negra. *Contemporânea – Revista de Sociologia da UFSCar*. São Carlos, Departamento e Programa de Pós-Graduação em Sociologia da UFSCar, n. 2, p.47, 2011.

GOMES, Nilma Lino; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva. *Experiências Étnico-Culturais para a Formação de Professores*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva. *O jogo das diferenças: o multiculturalismo e seus contextos*. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

GUIMARÃES, Antônio Sergio Alfredo. *Classes Raças e Democracia*. São Paulo: Editora 34, 2002.

GUIMARÃES, Antônio Sergio Alfredo. Depois da democracia racial. *Tempo Social, Revista de sociologia da USP*, v. 18, n. 2, p. 269-287, 2006.

GUIMARÃES, Antônio Sergio Alfredo. *Racismo e antirracismo no Brasil*. São Paulo: Editora 34, 1999.

HALL, S. Quem precisa de identidade? In. SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). *Identidade e diferença: perspectiva dos estudos culturais*. 15. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. p. 103-133.

IPEA, Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. O Adolescente em conflito com a Lei e o debate sobre a Redução da Maioridade Penal: esclarecimentos necessários. Nota Técnica. 16/06/2015. Disponível em: <http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/nota_tecnica/150616_ntdisoc_n20>. Acesso em: 16 nov. 2016.

IPEA, Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada, Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial. *A Situação Social da População Negra por Estado*. Brasília: IPEA, 2014.

JESUS, Rodrigo Ednilson de. *Ações afirmativas, educação e relações raciais: conservação, atualização ou reinvenção do Brasil?* 278f. Tese (Doutorado em Educação) — Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011.

JOVCHELOVITCH, S. Psicologia social, saber, comunidade e cultura. *Psicologia & Sociedade*, v. 16, n.2, p. 20-31, mai.-ago., 2004.

LABORNE, A. A. de P. *Branquitude em foco: Análises Sobre A Construção da Identidade Branca de Intelectuais no Brasil*. Belo Horizonte. 156 f. Tese (Doutorado em Educação) — Faculdade em Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2014.

LÓPEZ, Laura Cecília. O conceito de racismo institucional: aplicações no campo da saúde. *Comunicação Saúde e Educação*, v. 16, n. 40, p.121-34, jan.-mar. 2012.

MELO, Iran Ferreira de (Org.). *Introdução aos estudos críticos do discurso: Teoria e prática*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2012.

MUNANGA, Kabengele. *Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

MUNANGA, Kabengele. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia (USP). Palestra proferida no 3º SEMINÁRIO NACIONAL RELAÇÕES RACIAIS e EDUCACAO-PENESB-RJ, 05/11/03. Disponível em: <<http://www.geledes.org.br/wp-content/uploads/2014/04/Uma-abordagem-conceitual-das-nocoes-de-raca-racismo-identidade-e-etnia.pdf>>. Acesso: 24 jun. 2017.

MUNANGA, Kabengele. *Superando o Racismo na Escola*. 2. ed. Brasília: MEC, 2008. p. 17-33.

MUNANGA, Kabengele: Mestiçagem como símbolo da identidade brasileira. In.: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. (Org.). *Epistemologias do Sul*. Coimbra: Almedina, CES, 2010. p. 444-454.

NASCIMENTO, Abdias do. *O Genocídio do Negro Brasileiro*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

NOGUEIRA, Maria Alice; NOGUEIRA, Cláudio M. Martins. *Bourdieu e a educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

NOGUEIRA, Maria Alice; NOGUEIRA, Cláudio Marques Martins. A Sociologia da Educação de Pierre Bourdieu: Limites e Contribuições. *Educação & Sociedade*, a. XXIII, n. 78, p. 15-36, abr. 2002.

NOGUEIRA, Oracy. "Preconceito racial de marca e preconceito racial de origem — sugestão de um quadro de referência para a interpretação do material sobre relações raciais no Brasil", In: NOGUEIRA, Oracy. (Org.). *Tanto preto quanto branco: estudos de relações raciais*, São Paulo, T.A. Queiroz, 1985 (1954).

NÓVOA, António (Org.) et al. *Profissão professor*. Porto: Porto, 1991. 191p.

OLIVEIRA, Amurabi. Por que etnografia no sentido estrito e não estudos do tipo etnográfico em Educação? *Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade*, Salvador, v. 22, n. 40, p. 69-81, jul./dez. 2013.

OLIVEIRA, Amurabi. Sociologia da Educação e a Sociologia das ausências e das emergências: um diálogo possível? *Realis Revista de Estudos Antiutilitaristas e Poscoloniais*, v. 4, p. 91-104, 2014.

OLIVEIRA, Elânia de. Relações étnico-raciais e de gênero e o discurso da sala de aula de português: uma abordagem etnográfica interacional. 2008. 184f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008.

OLIVEIRA, Míria Gomes de. Temas e significação: contribuições bakhtinianas para análise crítica dos processos interativos em aula de leitura de textos shakespearianos. *Rev. Est. Ling.* Belo Horizonte, v. 12, n. 1, p. 115-132, jan./jun.2004.

OLIVEIRA, Míria Gomes de. *O professor e a Pólis: debates discursivos em torno de uma política de inclusão*. 2005. 213f. Tese (Doutorado em Linguística) — Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2005.

OLIVEIRA, Míria Gomes de. *O professor e a Pólis: debates discursivos em torno de uma política de inclusão*. Belo Horizonte: UFMG, 2005.

OLIVEIRA, Míria Gomes de. Concepção de linguagem e de leitura: implicações para as práticas escolares. *Anais... XVI ENDIPE – ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO – UNICAMP – Campinas – 2012*.

OLIVEIRA, Míria Gomes de. A sala de aula, seus sujeitos e suas relações. In: SOUZA, J. V.; DINIZ, Margareth; OLIVEIRA, M.G. *Formação de professores e condição docente*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014a.

OLIVEIRA, Míria Gomes de. Interação, utopia e a construção de uma escola inclusiva. *Alfa: Revista de Linguística* (UNESP. Impresso), v. 53, p. 571-591, 2014b.

OLIVEIRA, Miria Gomes. O ensino da leitura e da literatura no ensino médio brasileiro: Controvérsias, diversidade Polifonia. *Revista Portuguesa de Educação*, 2014, 27(1), pp. 95-110. 2014, CIED - Universidade do Minho. 2014 c.

OLIVEIRA, Míria Gomes de. Formação Inicial de Professores e o ensino da Literatura para a diversidade: Machado sem máscaras. *Percursos* (Florianópolis. Impresso), v. 34, p. 9, 2016a.

OLIVEIRA, Míria Gomes de; SILVA, Paulo Vinicius Baptista. . Educação Étnico-Racial e Formação Inicial de Professores: a recepção da Lei 10.639/03. *Educação e Realidade*, v. 42, p. 183, 2016b.

OLIVEIRA, Samuel. Apresentador chama Ludimilla de pobre e macaca ao vivo. Portal dos famosos. 17/01/2017. Disponível em: <<http://www.portalfamosos.com.br/apresentador-chama-ludmilla-de-pobre-e-macaca-ao-vivo-durante-programa/>>. Acesso em: 30 mar. 2017.

ORLANDI, Eni P. *Análise de Discurso: princípios e procedimentos*. 12. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2015.

PAIXÃO, M. O sexo e a cor da desigualdade. Disponível em: <<http://www.geledes.org.br/marcelo-paixao-o-sexo-e-a-cor-da-desigualdade/>>. Acesso em: 16 abr. 2017.

PÊCHEUX, Michel. As condições de produção do discurso. In: GADET, F.; HAK, T. (Org.). *Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. São Paulo: Editora da UNICAMP, 1990. p.79-87.

PÊCHEUX, Michel. *Discurso: estrutura ou acontecimento*. Campinas, São Paulo: Pontes, 1988 ED.1997.

PENA, Sérgio Danilo. Ciências, bruxas e raças. In: FRY, Peter; MAGGIE, Yvonne et al. (Org.). *Divisões perigosas: políticas raciais no Brasil contemporâneo*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007. p.43- 47.

PETEAN, Antônio Carlos Lopes. O racismo universalista no Brasil: eugenia e higienização moral da sociedade. *Revistas eletrônicas cadernos de História*, ano 7, n. 2, dez. 2012.

POSSENTI, Sírio. *Apresentação da análise do discurso*. Campinas, São Paulo: s./Ed., s/d.

PRECONCEITO no elevador. Vídeo, 2015. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=dmvMFMGdOcQ>>. Acesso em: 20 set. 2016.

PREFEITURA DE BELO HORIZONTE. Etnicogênero blog. Disponível em: <<http://eticogenero.blogspot.com.br/>>. Acesso em: 29 ago. 2014.

PREFEITURA DE BELO HORIZONTE. Núcleo de relações étnico-raciais e gênero da SMED de PBH. Disponível em: <<http://portalpbh.pbh.gov.br/pbh/ecp/comunidade.do>><http://portalpbh.pbh.gov.br/pbh/ecp/comunidade.do?evento=portlet&pIdPlc=ecpTaxonomiaMenuPortal&app=educacao&tax=18296&lang=pt_BR &pg=5564&taxp=0&>. Acesso em: 17 abr. 2017.

PREFEITURA DE BELO HORIZONTE. População. Estatísticas e indicadores. Portal da Prefeitura. Disponível em: <http://portalpbh.pbh.gov.br/pbh/ecp/comunidade.do?evento=portlet&pIdPlc=ecpTaxonomiaMenuPortal&app=estatisticaseindicadores&lang=pt_br&pg=7742&tax=20040>. Acesso em: 12 out. 2016.

PREFEITURA DE BELO HORIZONTE. Relações Étnico-Raciais – BH. Disponível em: <<http://eticogenero.blogspot.com.br/>>. Acesso em: 12 out.2016.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder e classificação social. In.: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. (Org.). *Epistemologias do Sul*. Coimbra: Almedina, CES, 2010. p.84-130.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, E. (Org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais – perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires: Clacso, 2005. p. 227-278.

QUINTANEIRO, Tania; BARBOSA, Maria Lígia de Oliveira; OLIVEIRA, Márcia Gardênia Monteiro de. Um toque de clássicos: Marx Durkheim e Weber. 2º ed.revista e atualizada – Belo Horizonte: UFMG, 2009.

RESENDE, Viviane. Análise de discurso crítica como interdisciplinar para a crítica social: uma introdução. In: MELO, Iran Ferreira de Melo (Org.). *Introdução aos estudos críticos do discurso*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2012.

RODRIGUES, Marcela Franzen. Raça e criminalidade na obra de Nina Rodrigues: Uma história psicossocial dos estudos raciais no Brasil do final do século XIX Estudos e Pesquisas em Psicologia Rio de Janeiro v. 15 n. 3 p. 1118-1135 2015.

RODRIGUES, Nina. As raças humanas e a responsabilidade penal no Brasil [online]. Biblioteca Cultural Científica dirigida pelo prof. Afrânio Peixoto. Editora Guanabara, Waissan, Ltda. Rua dos Ourives, 95. Disponível em: http://www.cairu.br/biblioteca/arquivos/Direito/As_racas_humanas_responsabilidade_penal_Brasil.pdf. Acesso: 24 jun.2017.

RODRIGUES, RN. Os africanos no Brasil [online]. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2010. 303 p. ISBN: 978-85-7982-010-6. Available from SciELO Books <<http://books.scielo.org>>. Acesso 30 de out. 2016.

ROSEMBERG, Fúlvica; SILVA, Paulo Vinícius Baptista.; BAZILLI, Chirley. Racismo em livros didáticos brasileiros e seu combate: uma revisão da literatura. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 29, n.1, p. 125-146, jan.-jun. 2003.

SACRISTAN, J. Gimeno. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, António (Org.) et al. *Profissão professor*. Porto: Porto, 1991. p. 63-92.

SAMARA, Eni Mesquita. Casamento e papéis familiares em São Paulo no século XIX. *Cad. Pesq.*, n. 37, p. 17-25, 1981.

SANTANA, Patrícia. *Professores Negros: Trajetórias e travessias*. Belo Horizonte. Mazza Edições, 2004.

SANTOS, Boaventura de Souza. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In.: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Org.). *Epistemologias do Sul*. Coimbra: Almedina, CES, 2010. p. 31-82.

SANTOS, Boaventura de Souza. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, n. 63, p. 237-280, out. 2002.

SANTOS, Lorene dos. *Saberes e práticas em Redes de Trocas: a temática africana e afro-brasileira em questão*. 334f. Tese (Doutorado em Educação) — Faculdade em Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010.

SAUSSURE, Ferdinand de. *Curso de Linguística Geral*. 30. ed. São Paulo: Cultrix, 2002.

SILVA, Ana Célia da. A Desconstrução da Discriminação no Livro Didático. In: SILVA, Luciana Cunha Lauria da; SILVA, Katia Gomes da. O negro na literatura infanto juvenil Brasileira, *Revista Thema*, v. 8, Edição especial, p. 01-13, 2011.

SILVA, Auxiliadora Maria Martins da. *Etnia negra nos livros didáticos do ensino fundamental: transposição didática e suas implicações para o ensino das ciências*. 133f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências) — Universidade Federal Rural de Pernambuco, Recife, 2005.

SILVA, Ione Jovino da. Criança negra no século XIX: alguns aspectos da breve infância permitida pelo regime escravista. In.: FERREIRA, Aparecida de Jesus; JOVINO, Ione da Silva; SALEH, Pascolalina Bailon de Oliveira. *Um olhar interdisciplinar acerca de identidades sociais de raça, gênero e sexualidade*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014. p. 57-174.

SILVA, Paulo Vinicius Batista. O silêncio como estratégia ideológica no discurso racista brasileiro. *Currículo sem Fronteiras*, v. 12, p. 110-129, 2012.

SILVA, Paulo. Vinicius Baptista. SOUZA, Gisele de. Relações étnico-raciais e práticas pedagógicas em Educação Infantil. *Educar em Revista, Curitiba*, n. 47, Editora UFPR, p. 35-50, jan./mar. 2013.

SILVA, Paulo. Vinicius Baptista.; ROSEMBERG, Fúlvia. Brasil: lugares de pretos e brancos na mídia. In.: VAN DIJK, T. *Racismo e Discurso na América Latina*. São Paulo: Contexto, 2008.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção Social da identidade. In.: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). *Identidade e diferença: perspectiva dos estudos culturais*. 15.ed. Petrópolis, RJ: Vozes,

2014. p. 73-102.

SILVÉRIO, Valter Roberto; TRINTAD, Cristina Teodoro. Há algo novo a se dizer sobre as relações raciais no Brasil Contemporâneo? *Educ. Soc.*, Campinas, v. 33, n. 120, p. 891-914, jul.-set. 2012.

SKIDMORE, Thomas. E. Fato e mito: descobrindo um problema racial no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n.79, p. 5-16, nov. 1991.

TARDIF, Murice. *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS. Ações Afirmativas na UFMG. Disponível em: <<http://www.acoesafirmativasufmg.org/>>. Acesso em: 30 out. 2016.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS. Coletivo Estudantes Negrxs da UFMG. Disponível em: <<http://negrosufmg.blogspot.com.br/>>. Acesso em: 30 out. 2016.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS. Currículo Transversal. Meu lugar. Disponível em: <<https://www.ufmg.br/meulugar/curriculo-transversal/>>. Acesso em: 30 out. 2016.

VAN DIJK, Teun. Cognição, discurso e interação. (Apresentação e organização de Ingedore V. Koch.) 7. ed. São Paulo: Contexto 2013.

VAN DIJK, Teun. Introdução. In.: VAN DIJK, T. *Racismo e Discurso na América Latina*. São Paulo: Contexto, 2008.

VAN DIJK, Teun; HOFFNAGEL, Judith; FALCONE, Karina (Org.). *Discurso e poder*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2015.

VERGNE, C. M., VILHENA, J., ZAMORA, M. H., & ROSA, C. M. (2015). A palavra é... genocídio: a continuidade de práticas racistas... *Psicologia & Sociedade*, 27(3), 516-528.

WASELFISZ, Julio Jacobo *Mapa da violência 2013: Homicídios e Juventude no Brasil*. Centro Brasileiro de Estudos Latinos Americanos. Rio de Janeiro: FLACSO Brasil. 2013.

WEBER, Marianne. 2003. *Weber: uma biografia*. Niterói: Casa Jorge, 2003.

WILLMERSDORF, Pedro. Casal gay recebe carta em condomínio da zona norte do Rio: 'Gente de cor e afeminada'. Portal G1. 24/01/2017. Disponível em: <<http://extra.globo.com/noticias/rio/casal-gay-recebe-carta-em-condominio-da-zona-norte-do-rio-gente-de-cor-afeminada-20819537.html>>. Acesso em: 20 mai.2017.

YIN, Robert. *Estudo de caso*. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

APÊNDICES

APÊNDICE A — TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO INDIVIDUAL – TCLE

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO INDIVIDUAL – TCLE

Este é um convite para você participar voluntariamente, ou seja, sem remuneração, da pesquisa:

Os discursos raciais e a implementação da Lei nº10.639/2003: o que dizem os professores da Rede Municipal de Belo Horizonte, que tem como pesquisadora responsável Míria Gomes de Oliveira. Esse trabalho está ligado ao Programa de Pós-Graduação – Conhecimento e Inclusão Social, da Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Minas Gerais – FaE/UFMG.

Esta pesquisa pretende Identificar, descrever “Os discursos raciais e a implementação da Lei nº10.639/2003: o que dizem os professores da Rede Municipal de Belo Horizonte”.

O motivo que nos leva a fazer este estudo é poder contribuir na promoção de debates que objetivam o fortalecimento da formação de professores no âmbito da Lei nº 10.639/2003, buscando adequar às especificidades e demandadas pelo discurso dos sujeitos — coordenação, docente e gestores — que se encontram em contexto de educação.

Caso você decida participar, você vai passar por algumas conversas e entrevistas, tanto no grupo focal quanto entrevista semiestruturada. As entrevistas, se você permitir, serão gravadas e, posteriormente, transcritas integralmente. Fica garantido, a cada uma, o acesso ao material transcrito e o direito ao veto de parte ou de toda a transcrição a qualquer momento da pesquisa. O material coletado será especificamente de relatos de sua vida, principalmente sobre a sua formação nas instituições superiores de ensino, e por ventura em coletivos sociais, secretárias de educação ou sindicatos.

Os locais e horários para os encontros serão combinados, respeitando sua disponibilidade e preferência. A sua participação não lhe causará nenhuma despesa, mas, caso isso ocorra será ressarcida. Sobre o resultado, será devolvido a cada uma das participantes a comunidade.

Gostaríamos de esclarecer que o uso do material coletado será destinado exclusivamente para a realização desta pesquisa e que sua identidade, nome e dados pessoais serão preservados.

Pode acontecer algum desconforto durante a realização das entrevistas. Se houver qualquer situação de constrangimento de qualquer natureza, você tem o direito de se recusar a responder às perguntas ou de interromper a entrevista.

Durante todo o período da pesquisa, você poderá tirar suas dúvidas ligando para os telefones que deixamos abaixo, estamos disponíveis para qualquer esclarecimento no decorrer da pesquisa.

Se assim julgar necessário, o Comitê de Ética em Pesquisa da UFMG também pode ser contatado pelo endereço eletrônico coep@prpq.ufmg.br ou pelo telefone 31 3409-4592 Você também tem o direito de retirar seu consentimento em qualquer fase, sem que isso lhe acarrete quaisquer tipos de prejuízo a sua vida pessoal ou profissional.

Os dados que você irá nos fornecer serão confidenciais e serão divulgados apenas em congressos ou publicações ligadas à pesquisa, não havendo divulgação de nenhum dado que

possa lhe identificar. Se você tiver algum gasto pela sua participação nessa pesquisa, ele será assumido pelo pesquisador e reembolsado para você. Se você sofrer algum dano comprovadamente decorrente desta pesquisa, você será indenizado.

Cada participante também receberá um TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.

Este documento foi impresso em duas vias. Uma ficará com você e a outra com a pesquisadora Silvia Regina de Jesus Costa Galvão

Pesquisadora Responsável: Prof. Dra Miria Oliveira Gomes/ Orientadora - miriagomes@hotmail.com. 31. 34095329

Pesquisadora Co-responsável: Silvia Regina de Jesus Costa Galvão/ Mestranda em Educação – silviarjc2003@yahoo.com.br – 31.85015369

Dados do Comitê de Ética em Pesquisa – COEP/UFMG Endereço: Av. Antônio Carlos, 6627, Unidade Administrativa II - 2º andar - Sala 2005. Campus Pampulha, Belo Horizonte, MG – Brasil. CEP.: 31270-901 Telefax: (31) 3409-4592 - e-mail: coep@prpq.ufmg.br

Diante dos esclarecimentos prestados e da garantia de que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem qualquer penalidade, e que os dados de identificação e outros pessoais não relacionados à pesquisa serão tratados de forma confidencial, aceito participar da investigação intitulada “Os discursos raciais e a implementação da Lei nº10.639/2003: o que dizem os professores da Rede Municipal de Belo Horizonte” na condição de voluntária.

Assinatura

Assinatura

Local e Data

Como pesquisador responsável pelo estudo “Os discursos raciais e a implementação da Lei nº10.639/2003: o que dizem os professores da Rede Municipal de Belo Horizonte”, declaro que assumo a inteira responsabilidade de cumprir fielmente os procedimentos metodologicamente e direitos que foram esclarecidos e assegurados ao participante desse estudo, assim como manter sigilo e confidencialidade sobre a identidade do mesmo.

Local e Data

Assinatura

APÊNDICE B — TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA A ESCOLA DA REDE MUNICIPAL DE BELO HORIZONTE— TCLE

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA A ESCOLA DA REDE MUNICIPAL DE BELO HORIZONTE— TCLE

Este é um convite para professores, coordenadores e gestores que atuam profissionalmente nas Escolas indicadas pelas Secretárias Municipal de Educação e pelo Núcleo de Relações Raciais e Gênero da Rede Municipal De Belo Horizonte, participarem, voluntariamente, ou seja, sem remuneração, da pesquisa: **Os discursos raciais e a implementação da Lei nº10.639/2003: o que dizem os professores da Rede Municipal de Belo Horizonte**, que tem como pesquisadora responsável Míria Gomes de Oliveira. Esse trabalho está ligado ao Programa de Pós-Graduação – Conhecimento e Inclusão Social, da Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Minas Gerais – FaE/UFMG.

Esta pesquisa pretende Identificar, descrever e “Os discursos raciais e a implementação da Lei nº10.639/2003: o que dizem os professores da Rede Municipal de Belo Horizonte”.

O motivo que nos leva a fazer este estudo é poder contribuir na promoção de debates que objetivam o fortalecimento da formação de professores no âmbito da Lei nº 10.639/2003, buscando adequar às especificidades e demandadas pelo discurso dos sujeitos — coordenação, docente e gestores — que se encontram em contexto de educação.

Caso um os sujeitos especificados — gestores, docentes e coordenadores — decidam participar, cada uma, individualmente, passarão por algumas conversas e entrevistas. As entrevistas, se nos forem permitidas, serão gravadas e, posteriormente, transcritas integralmente. Fica garantido, a cada uma, o acesso ao material transcrito e o direito ao veto de parte ou de toda a transcrição a qualquer momento da pesquisa. O material coletado será especificamente de relatos de sua vida, principalmente sobre a sua formação nas instituições superiores de ensino, e por ventura em coletivos sociais, secretárias de educação ou sindicatos.

Os locais e horários para os encontros serão combinados, respeitando a disponibilidade e preferência da participante. Sobre o resultado, será devolvido a cada uma das participantes e à comunidade.

Gostaríamos de esclarecer que o uso do material coletado será destinado exclusivamente para a realização desta pesquisa e que a identidade, nome e dados pessoais das participantes serão preservados.

Pode acontecer algum desconforto durante a realização das entrevistas. Se houver qualquer situação de constrangimento de qualquer natureza, as participantes têm o direito de se recusarem a responder as perguntas ou de interromper a entrevista.

Durante todo o período da pesquisa, qualquer membro da Escola referida, poderá tirar suas dúvidas ligando para os telefones que deixamos abaixo, estamos disponíveis para qualquer esclarecimento no decorrer da pesquisa.

Se assim julgar necessário, o Comitê de Ética em Pesquisa da UFMG também pode ser contatado pelo endereço eletrônico coep@prpq.ufmg.br ou pelo telefone 31 3409-4592. Os participantes têm, também, o direito de retirar seu consentimento em qualquer fase, sem que isso lhe acarrete quaisquer tipos de prejuízo a sua vida pessoal ou profissional.

Os dados que serão fornecidos pelas participantes serão confidenciais e serão divulgados apenas em congressos ou publicações ligadas à pesquisa, não havendo divulgação de nenhum dado que possa lhe identificar. Se o participante tiver algum gasto pela sua participação nessa pesquisa, ele será assumido pelo pesquisador e reembolsado. Se o participante sofrer algum dano comprovadamente decorrente desta pesquisa será indenizada.

Cada participante também receberá um **TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**.

Este documento foi impresso em duas vias. Uma ficará com a Escola referida, com Secretária Municipal de Educação de Belo Horizonte - SMED/BH, e a outra com a pesquisadora Sílvia Regina de Jesus Costa Galvão.

Pesquisadora Responsável: Prof. Dra Miria Oliveira Gomes/ Orientadora - miriagomes@hotmail.com. 31. 34095329

Pesquisadora Co-responsável: Silvia Regina de Jesus Costa Galvão/ Mestranda em Educação – silviarjc2003@yahoo.com.br – 31.85015369

Dados do Comitê de Ética em Pesquisa – COEP/UFMG Endereço: Av. Antônio Carlos, 6627, Unidade Administrativa II - 2º andar - Sala 2005. Campus Pampulha, Belo Horizonte, MG – Brasil. CEP.: 31270-901 Telefax: (31) 3409-4592 e-mail: coep@prpq.ufmg.br

Diante dos esclarecimentos prestados e da garantia de que pode-se retirar o consentimento a qualquer momento, sem qualquer penalidade, e que os dados de identificação e outros pessoais não relacionados à pesquisa serão tratados de forma confidencial, aceitamos a ocorrência da investigação intitulada “Os discursos raciais e a implementação da Lei nº10.639/2003: o que dizem os professores da Rede Municipal de Belo Horizonte”.

Local e Data

Assinatura

Assinatura

Assinatura

Assinatura

Como pesquisador responsável pelo estudo “Os discursos raciais e a implementação da Lei nº10.639/2003: o que dizem os professores da Rede Municipal de Belo Horizonte”, declaro que assumo a inteira responsabilidade de cumprir fielmente os procedimentos metodologicamente e direitos que foram esclarecidos e assegurados ao participante desse estudo, assim como manter sigilo e confidencialidade sobre a identidade do mesmo.

Local e Data

APÊNDICE C — QUESTIONÁRIO COORDENAÇÃO E GESTÃO

QUESTIONÁRIO COORDENAÇÃO E GESTÃO

- 1) Qual função desenvolvida na escola ? () direção () vice-direção () coordenação pedagógica () coordenador de turno
- 2) sexo (opcional) _ _____
- 3) cor de acordo com IBGE (opcional) _ _____
- 4) Idade (opcional) _____
- 5) A quanto tempo trabalha na educação? _____
- 6) A quanto tempo trabalha nessa escola? _____
- 7) Quais os ciclos você coordena? () 1º ciclo () 2º ciclo () 3º ciclo
- 8) A quanto tempo é coordenador (a) ou gestor(a) nesta escola? _____
- 9) Qual sua formação na licenciatura? () Língua Portuguesa () ciências () Matemática () artes () geografia () história () ed. física () inglês () pedagogia () outra _____
- 9.1) Foi abordado a temática da diversidade no currículo da graduação? () sim () não . Qual temática? () raça () gênero () outra _____
- 10) Formou em qual instituição? () pública estadual () pública federal () pública municipal () privada . Qual Estado? MG () outro () qual? _____
- 11) Possui pós- graduação? () lato senso () mestrado () doutorado
- 11.1) Foi abordado a temática da diversidade na pós-graduação? () sim () não Qual? () raça () gênero () outra.
- 12) Já participou de alguma formação promovida pela SMED/PBH? () sim () não
- 12.1) Foi abordado a temática da diversidade na formação SMED/PBH? () sim () não . Qual ? () raça () gênero () outra _____
- 13) Já participou de alguma outra formação, além das formações promovidas pela SMED/PBH? () sim () não.
- 13.1) Foi abordado a temática da diversidade na formação SMED/PBH? () sim () não . Qual? () raça () gênero () outra _____

14) Mora na região da Escola? () sim () não

15) Trabalha em outra escola? () sim () escola pública () escola privada () não

16) Os livros didáticos utilizados pela escola abordam temáticas sobre a diversidade?

() sim () não

16.1) Quais temáticas? () raça () gênero () outras. Quais _____

17) A escola atualmente desenvolve projetos voltados para temáticas da diversidade? () sim () não. Quais temáticas? () gênero () raça () outros.

Quais? _____

17.1) Envolvendo quais disciplinas? () Língua Portuguesa () ciências () matemática () artes () geografia () história () inglês ed. física () outra

17.2) Envolvendo quais ciclos? () 1º ciclo () 2º ciclo () 3º ciclo

17.3) Quais ciclos envolvem mais? () 1º ciclo () 2º ciclo () 3º ciclo

17.4) Quais disciplinas se envolvem mais? () Língua Portuguesa () ciências () matemática () artes () geografia () história () inglês ed. física () outra

18) A escola já desenvolveu projetos sobre a diversidade? () sim () não.

Quais temáticas? () gênero () raça () outras. Quais? _____

18.1) Envolvendo quais disciplinas? () Língua Portuguesa () ciências () matemática

() artes () geografia () história () inglês ed. física

() outra _____

18.2) Envolvendo quais ciclos envolvidos? () 1º ciclo () 2º ciclo () 3º ciclo

18.3) Quais ciclos envolvem mais? () 1º ciclo () 2º ciclo () 3º ciclo

18.4) Quais disciplinas se envolvem mais? () Língua portuguesa () ciências

() matemática () artes () geografia () história () inglês ed. física

() outra _____

19) Você participa de coletivos ou movimentos sociais? () sim () não

() sindical () associação de bairro () partido político

() movimento social – qual? _____

() movimento de base religiosa - qual? (opcional) _____

APÊNDICE D — QUESTIONÁRIO PROFESSORES

QUESTIONÁRIO PROFESSORES

Turma: _____

- 1) sexo (opcional) _____
 2) cor de acordo com IBGE (opcional) _____ 3) idade (opcional) _____
 4) A quanto tempo você trabalha na educação? _____
 5) E nessa escola? _____

6) Qual sua formação na licenciatura? () Língua Portuguesa () ciências () Matemática
 () artes () geografia () história () ed. física () inglês () pedagogia
 () outra _____

6.1) Foi abordado a temática da diversidade no currículo da graduação? () sim () não .
 Qual temática? () raça () gênero () outra _____

7) Formou em qual instituição? () pública estadual () pública federal ()

8) Possui pós- graduação? () lato senso () mestrado () doutorado

8.1) Foi abordado a temática da diversidade na pós-graduação? () sim () não
 Qual? () raça () gênero () outra. Quais? _____

9) Já participou de alguma formação promovida pela SMED/PBH? () sim () não

9.1) Foi abordado a temática da diversidade na formação SMED/PBH? () sim () não . Qual ?
 () raça () gênero () outras. Quais? _____

10) Já participou de alguma outra formação, além das formações promovidas pela SMED/PBH?
 () sim () não.

10.1) Foi abordado a temática da diversidade na formação SMED/PBH? () sim () não .
 Qual? () raça () gênero () outras. Quais? _____

11) Mora na região da Escola? () sim () não

12) Trabalha em outra escola? () sim () escola pública () escola privada () não

13) Utiliza algum livro didático? () sim () não

13.1). Esse livro didático aborda temática da diversidade ?
 () sim () não . Qual ? () raça () gênero () outras. Quais? _____

11) A escola atualmente desenvolve projetos voltados para temáticas da diversidade? () sim () não.
 Quais temáticas? () gênero () raça () outras. Quais? _____

12) A escola já desenvolveu projetos sobre a diversidade? () sim () não.
 Quais temáticas? () gênero () raça () outras. Quais? _____ -

13) Você participa de coletivos ou movimentos sociais? () sim () não
 () sindical () associação de bairro () partido político () movimento social –
 qual? _____ () movimento de base religiosa- qual? (opcional) _____

APÊNDICE E — ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM OS SUJEITOS

Roteiro de entrevista semiestruturada com os sujeitos

Professores das disciplinas:

Disciplina	Entrevistado	Disciplina	Entrevistado
Língua Portuguesa		Geografia	
Literatura		Ciências	
Artes		Matemática	
Historia		Ed. Física	

Eixo temáticos:

Identificação e expectativas com relação a educação

- 1) Como você gostaria de se identificar?
- 2) Qual sua formação? Disciplina que trabalha? Quais anos?
- 3) Você pode falar um pouco sobre sua situação atual como professor? Sobre educação? Sobre o ensino? Sobre os discentes?
- 4) Quais os limites e possibilidades de ser professor para os discentes e para sociedade? Qual seu papel social?
- 5) Sobre valorização dos professores?

Percepção com relação aos estudantes

- 6) Fale um pouco sobre o comportamento dos estudantes? Existem conflitos? De que ordem?
- 7) Como são solucionados os conflitos com os discentes?

Condições pedagógicas de trabalho

- 8) As condições pedagógicas para realização do seu trabalho em sala de aula são adequadas?
* condições pedagógicas: formação, materialidade inclusive didática, organização da escola.
- 9) Em quais momentos são realizados os planejamentos? É satisfatório?

Currículo e práticas pedagógicas

- 11) O currículo da disciplina que você trabalha aborda diversidade? De que forma?
- 12) Você aborda a diversidade na sala de aula sem ser através do conteúdo da disciplina? De que forma?
- 13) Você conhece a lei 10639/2003 ou 11645/08?
- 14) Participou de alguma formação sobre?
- 15) Que outras observações gostaria de colocar?

APÊNDICE F — QUESTIONÁRIO: PERFIL DOS ESTUDANTES

Questionário: Perfil dos estudantes

1)Nome: _____

2)turma: _____

3)ciclo e ano: _____

4)Cor:

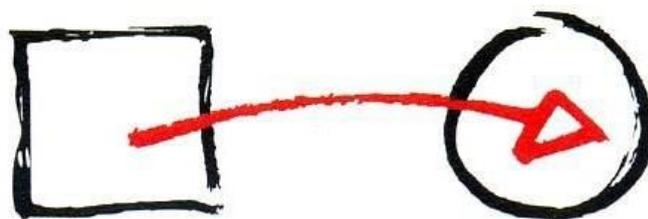
 Branca indígena amarela Parda Preta _____5)Sexo - Masculino Feminino

6)Idade _____

APÊNDICE G — ROTEIRO PARA GRUPO FOCAL

ROTEIRO PARA GRUPO FOCAL - Filme *Preconceito no elevador* (2015)

BLOCO TEMÁTICO	PERGUNTA	OBJETIVOS
1- CONTEXTUALIZANDO A TEMÁTICA	1- Qual assunto é tratado no vídeo? 2- Qual opinião sobre o assunto tratado – (Reservas de cotas raciais e redução da maioria Penal)	1- Identificar a percepção dos professores sobre alguns conceitos no campo da diversidade racial – preconceito, racismo, discriminação.
2- Relação com o contexto escolar e os sujeitos.	1- Qual relação possui as temáticas abordadas no vídeo e a educação, o contexto escolar e os sujeitos que a frequentam?	1- Identificar quais as relações são estabelecidas entre o discurso dos professores e educação sobre as relações raciais?
3- Relação com sujeito de pesquisa	1- Em algum momento você passou por alguma situação semelhante, qual sua reação?	1- Compreender a visão dos sujeitos do grupo sobre as situações concretas na qual são os sujeitos que sofrem a ação, seja de preconceito, racismo ou discriminação
4- Sugestões e Outros assuntos que queiram discutir/acrescentar	1- Vocês têm sugestões que gostariam de fazer com relação ao assunto abordado? - Há outras questões que vocês gostariam de falar sobre o assunto?	1- Aprender elementos presentes que não foram contemplados



**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO:
Conhecimento e Inclusão Social em Educação**

Grupo Focal – sujeitos do contexto escolar – diversidade e relações étnico-raciais

Data: 20/05/2016

Horário: 17h.30min

Local: Escola – sala dos professores

Este é um convite para você participar voluntariamente do grupo focal desta pesquisa intitulada: **Discursos E Relações Étnico-Raciais: Análise Das Trajetórias E Contextos Formativos Dos Sujeitos- Docente, Coordenação E Gestão - Da Rede Pública Municipal De Belo Horizonte**, que tem como pesquisadora responsável Míria Gomes de Oliveira. Esse trabalho está ligado ao Programa de Pós-Graduação – Conhecimento e Inclusão Social, da Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Minas Gerais – FaE/UFMG.

O grupo focal é constituído por 6 a 12 pessoas e um moderador que intermediará o processo. Durante o procedimento, o moderador procura ouvir os participantes para identificação de assuntos relevantes, fenômenos, que merecem uma investigação.

Gostaríamos de esclarecer que o uso do material coletado será destinado exclusivamente para a realização desta pesquisa e que sua identidade, nome, e dados pessoais serão preservados.

Por gentileza, confirme a presença.

Pesquisadora Responsável: Prof. Dra. Miria Oliveira Gomes/ Orientadora.

Pesquisadora Co-responsável: Silvia Regina de Jesus Costa Galvão/ Mestranda em Educação

CONTEÚDO DOS SLIDES APRESENTADOS NOS GRUPOS FOCAIS

Grupo focal:

1) ARGUMENTOS A FAVOR E CONTRA A REDUÇÃO DA MAIORIDADE PENAL

<http://www.politize.com.br/noticias/5-argumentos-a-favor-e-contra-a-reducao-da-maioridade-penal-3/>

Argumentos a favor da redução da maioria penal:

- 1) Porque adolescentes de 16 e 17 anos já têm discernimento o suficiente para responder por seus atos.
- 2) A impunidade de menores gera apenas mais violência
- 3) As punições atuais para menores são muito brandas.

Argumentos contrários a redução da maioria penal:

- 1) Porque é mais eficiente educar do que punir.
- 2) Porque o sistema prisional brasileiro não contribui para a reinserção dos jovens na sociedade
- 3) Porque crianças e adolescentes estão em um patamar de desenvolvimento psicológico diferente dos adultos.

Cotas raciais na universidade

<http://www1.folha.uol.com.br/folha/educacao/ult305u18773.shtml>

<http://educacao.uol.com.br/bancoderedacoes/cotas-nas-universidades-voce-e-a-favor-ou-contra.jhtm>

"Absurda essa política. Se você 'oferece cotas', confirma que o negro é marginalizado e incapaz, por isso precisa de ajuda oficial e paternalista. Reafirma-se a diferença - e não o contrário, que é a necessidade de eliminá-la. A única solução decente para o ingresso democrático da juventude na universidade é lhe dar uma educação de qualidade para que - aí, sim - não haja diferença entre o aluno do colégio público e do colégio "de elite". E o que é a educação pública hoje? Uma calamidade que piora há 40 anos. Então quem discrimina, afinal? Não é o próprio Estado, que não dá preparo digno aos alunos?"

[Profa. Dra. Márcia Di Roberto, educadora, em palestra proferida na UNIP-SP, em abril de

2008, no curso de Pós-Graduação em Letras]

"É um marco. É também relevante porque não se trata apenas da reserva de vagas para estudantes negros, mas é, principalmente, uma política de acesso e permanência de estudantes negros na universidade. É, portanto, um conjunto de medidas tomadas de maneira democrática. (...) É o ponto de partida e várias universidades seguirão o mesmo caminho e terão a UnB como uma referência positiva. Assim possibilita-se a formação de técnicos e quadros superiores (...). Essa também é uma forma de acesso da população negra jovem aos escalões de tomada de decisão e ultrapassa a barreira do negro como executor e mão de obra barata".

[Ubiratan Castro de Araújo, Ex-Presidente da Fundação Cultural Palmares, 2004]

Educação:

Com relação a educação no Brasil, qual a relação podemos fazer a partir das imagens?



ANEXO**ANEXO A— LINK DO VÍDEO *Preconceito no elevador* You tube(2015)**

Vídeo Racismo no elevador



Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=dmvMFMGdOcQ>