

**UFRRJ**

**INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS  
SOCIAIS**

**DISSERTAÇÃO**

**A IMPLANTAÇÃO DA LEI 10639/03 E AS RECEPÇÕES DA TEMÁTICA ÉTNICO-  
RACIAL ENTRE PROFESSORAS**

**EDSON NOBREGA DE SOUZA**

**2017**



**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO  
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS SOCIAIS**

**A IMPLANTAÇÃO DA LEI 10638/03 E AS RECEPÇÕES DA TEMÁTICA ÉTNICO-  
RACIAL ENTRE PROFESSORAS**

**EDSON NOBREGA DE SOUZA**

*Sob a Orientação da Professora*

**Miriam de Oliveira Santos**

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestre em Ciências Sociais**, no Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais.

Seropédica, RJ

Abril de 2017

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro  
Biblioteca Central / Seção de Processamento Técnico

Ficha catalográfica elaborada  
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

NS729/ Nobrega de Souza, Edson, 1963-  
/A Implantação da Lei e as recepções da temática  
étnico-racial entre professoras / Edson Nobrega de  
Souza. - 2017.  
103 f.

Orientadora: Miriam De Oliveira Santos.  
Dissertação (Mestrado). -- Universidade Federal Rural  
do Rio de Janeiro, Ciências Sociais, 2017.

1. Educação. 2. Relações Étnico-raciais. 3. Lei  
10639/03. 4. Formação de professores. I. De Oliveira  
Santos, Miriam, 1964-, orient. II Universidade  
Federal Rural do Rio de Janeiro. Ciências Sociais  
III. Título.

**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO  
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS SOCIAIS**

**EDSON NOBREGA DE SOUZA**

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestre em Ciências Sociais**, no Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais.

DISSERTAÇÃO APROVADA EM 04/04/2017

---

Miriam de Oliveira Santos. Dr<sup>a</sup> em Antropologia Social. UFRRJ  
(Orientadora)

---

Edmundo Marcelo Mendes Pereira. Dr. em Antropologia Social. UFRJ

---

Annelise Caetano Fraga Fernandez. Dr<sup>a</sup> em Sociologia. UFRRJ

## DEDICATÓRIA

A minha esposa Cláudia, a meu pai Jairo e minha mãe Marlene.

## AGRADECIMENTOS

Quero começar a parte dos agradecimentos me desculpando pelos esquecimentos que eventualmente possa ter. Muitas pessoas foram importantes para eu chegar nessa etapa e por questões de espaço nem sempre é possível citar todos como gostaríamos. Começo por minha orientadora Miriam de Oliveira Santos. A Miriam tem a qualidade de ter passado por todas as etapas do magistério desde o Ensino Fundamental até a experiência bem sucedida de professora e coordenadora da pós-graduação do curso de ciências sociais da UFRRJ. Agradeço a ela pelas contribuições teóricas e metodológicas na orientação, pelos cursos marcados por uma rica bibliografia e debates fundamentais, pelos papos de longas viagens do Rio a Seropédica, mas também pela paciência, generosidade e firmeza com minhas angustias, entaves e bloqueios no decorrer do curso. Agradeço também a minha amiga de décadas Annelise Caetano Fraga Fernandez, uma de minhas melhores amigas com quem aprendi o significado de palavras como amizade, solidariedade e generosidade, além de manter um debate intelectual que atravessa décadas. Agradeço também a professora Suely Kofes com quem aprendi que antropologia não é apenas uma disciplina de pensamento, mas também uma forma de *estar no mundo e ler o mundo*. Para toda a minha turma do PPGCS/UFRRJ, turma 2015, para todos os professores do PPGCS/UFRRJ, em especial, Alessandra, Nalayne, Moema e Wladimir, professores com quem tive interessantes debates. Para o professor Edmundo Marcelo Mendes Pereira que de forma gentil me apontou sugestões e contribuições importantes na qualificação, e finalmente para minha grande companheira e esposa: Cláudia Regina Alves da Rocha que um dia o destino quis unir a mim, com muito acerto para ser companheira de viagem nesse empreendimento que é a vida. Sem ela não conseguiria vencer os obstáculos reais e imaginários com que lidamos na vida.

## RESUMO

SOUZA, Edson Nobrega de. **Recepções da temática étnico-racial entre professoras das séries iniciais.** 2017. 94 p. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais). Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ. 2017.

Esse trabalho tem como objetivo compreender como professoras negras atuantes nas séries iniciais do Ensino Fundamental pensam a proliferação de ações e propostas curriculares voltadas para a temática étnico-racial, tendo em vista as demandas surgidas em torno da Lei 10639/03 e de suas respectivas diretrizes curriculares. Para isso deve-se enfatizar que a pesquisa toma como objeto, professoras que atuam nas séries iniciais e portanto chegam ao sistema escolar após uma formação que pode ser obtida tanto a nível médio: o antigo Curso Normal (formação de professores a nível médio), quanto nas graduações de pedagogia e do chamado Normal Superior (que é um curso de existência mais recente, produto de exigências trazidas pela LDB vigente desde 1997). Enquanto atores sociais, com origens sociais múltiplas, essas professoras trazem um olhar sobre o mundo social e mais especificamente sobre o tema que nos interessa: a temática étnico-racial.

**Palavras-chave:** Educação, Relações Étnico-raciais, Lei 10639/03, Formação de professores.

## ABSTRACT

SOUZA, Edson Nobrega de. **Receptions of ethnic-racial themes among teachers in the initial grades.** 2017. 94 p. Dissertation (Master in Social Science). Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ. 2017.

This work aims to understand how black teachers working in the initial grades of Elementary Education think the proliferation of actions and curricular proposals focused on ethnic-racial themes, in view of the demands arising from Law 10639/03 and its respective guidelines curricular activities. In order to do so, it should be emphasized that the research takes as its object, teachers who work in the initial grades and therefore, reach the school system after a training that can be obtained both at the middle level: the old Normal Course (teacher training at secondary level), which is a course of more recent existence, product of demands brought by the LDB in force since 1997. As social actors, with multiple social origins, these teachers bring a look at the social world and more specifically on the theme that interests us: ethnic-racial themes.

**Key Word:** Education, Ethnic-racial relations, Law 10639/03, Teacher training



## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>p. 12</b>
<b>CAPÍTULO 1 - Contextualizando a pesquisa e seus atores.....</b>	<b>p. 21</b>
<b>1.1 –Percepção do preconceito racial.....</b>	<b>p.51</b>
<b>CAPÍTULO 2 – Fundamentos Teóricos.....</b>	<b>p. 57</b>
<b>2.1 - Começando do Começo: raça e etnia.....</b>	<b>p.58</b>
<b>2.2 - Momento atual .....</b>	<b>p.61</b>
<b>2.3 - Comparando as relações raciais no Brasil e nos EUA.....</b>	<b>p.63</b>
<b>2.4- Políticas públicas com base em marcadores étnico-raciais.....</b>	<b>p.66</b>
<b>CAPÍTULO 3 - A Lei 10639/03 e as políticas de afirmação.....</b>	<b>p. 70</b>
<b>Considerações Finais.....</b>	<b>p.76</b>
<b>Referências Bibliográficas .....</b>	<b>p. 78</b>

## 1- INTRODUÇÃO

Em seu livro **Esboço de autoanálise** Pierre Bourdieu (2005) nos ensina o quanto nossas escolhas acadêmicas são afetadas pelas posições que ocupamos no campo social, por nosso capital cultural; em suma, pela nossa trajetória de vida. Não há como objetivar minhas subjetividades, ou seja, externar o *lugar de onde falo* sem recorrer a ele e a Edward Said (2003) que nos sugere que o conhecimento acadêmico só se faz vivo na medida em que interage com a esfera pública em que atuamos. Academicamente, minha formação teve uma maior concentração no campo da sociologia e da antropologia; profissionalmente, minha trajetória de duas décadas no magistério me permitiu compartilhar e olhar a educação na perspectiva de diferentes planos, como professor, coordenador pedagógico, diretor adjunto, em diferentes níveis e modalidades: no curso de Formação de Professores, na Educação de Jovens e Adultos e Formação Geral na rede pública, além da minha atuação no Ensino Superior (curso Normal Superior e Ciências Sociais em duas instituições privadas onde lecionei por mais de dez anos).

Nessa trajetória, que me permitiu olhar o campo educacional através de ocupações distintas, sempre estive atento para dois planos de observação e reflexão: em primeiro lugar, minha opção prática e teórica em exercer o magistério enquanto um professor multiculturalmente orientado<sup>1</sup>. Em segundo lugar, a postura

<sup>1</sup> Entendendo o termo *multiculturalmente orientado* conforme o uso que faz destes CANEN (2008) (2007) (2008). Nesta, a perspectiva multicultural se nutre de linhas teóricas como a Teoria Crítica e mais recentemente em formulações do Multiculturalismo Pós-Colonial que se embasa em autores como BAHBA (1998) e CANCLINI (2004) (1997) que trazem ao multiculturalismo a possibilidade de trabalhar com o hibridismo cultural. Portanto, ao pronunciar uma abordagem como multiculturalmente orientada significa que entendemos essa prática como multicultural num sentido de uma ação que problematiza as relações de poder, está atenta para a articulação de múltiplas identidades evitando a centralidade numa única identidade e recusa qualquer forma de

de um professor que olha sempre a sala de aula e o universo escolar como fonte inesgotável de pesquisas. Essa condição de professor pesquisador me fez considerar meu universo de trabalho como um campo que deve ser constantemente refletido através de instrumentais teóricos e metodológicos disponibilizados pela minha formação em sociologia e antropologia. Foi essa concepção de professor pesquisador multiculturalmente orientado que me levou a efetuar dois estudos que tomaram o tratamento da questão étnico-racial no meu cotidiano de trabalho como objeto de pesquisa. É a possibilidade de retomar esses dois estudos como registros de mudanças na forma como se dão percepções da questão étnico-racial no sistema escolar que me motivam ao investimento acadêmico de escrever uma dissertação num programa de pós-graduação em Ciências Sociais. Falarei então desses dois estudos que aconteceram na década passada e de como eles podem ser articulados na reflexão atual sobre recepções de políticas públicas de combate ao racismo e valorização da cultura afro-brasileira.

Entre 2001 e 2003 atuei na Secretaria Municipal de Educação de Barra do Piraí onde exerci a função de coordenador de projetos acompanhando vários programas relacionados às diretrizes pedagógicas (entre eles a implementação de uma lei municipal que propunha a adoção de conteúdos relacionados a História da África no currículo da rede municipal)<sup>2</sup>. À proximidade com atividades e eventos da UNDIME (União dos dirigentes municipais de educação) e participava da

---

essencialismo, além de apresentar uma concepção dinâmica de cultura como construção que sempre faz sentido a um determinado contexto.

<sup>2</sup>Na edição de abril de 2003 da revista *Gestão em Rede*, publicada pelo CONSED (Conselho Nacional dos Secretários Estaduais de Educação) descrevo o processo de implementação do Projeto *Zumbi vai a Escola* em Barra do Piraí. Para mais informações sobre o processo de aprovação da Lei Municipal proposta pela vereadora Dulce Alvarenga, ver a revista *Raça Brasil*. Agosto de 1998, p. 76

implementação de alguns programas vinculados a essa entidade, me permitia acompanhar de perto a realidade do Ensino Fundamental em várias redes e ao mesmo tempo estreitar contatos com secretários municipais que me permitiam acesso a essas redes municipais, foi nesse contexto que me veio a ideia de desenvolver uma pesquisa onde pudesse acompanhar a forma como professores e gestores lidavam com questões relacionadas a temática racial no cotidiano escolar e no currículo escolar. Foi assim que obtive as condições e abertura para uma pesquisa quantitativa usando um questionário padronizado onde inseria perguntas sobre o tratamento da questão étnico-racial nas respectivas redes. Como me interessava pesquisar a região sul-fluminense do Estado do Rio de Janeiro<sup>3</sup> escolhi como campo de pesquisas os municípios de Barra do Piraí, Rio das Flores, Valença<sup>4</sup> e Volta Redonda<sup>5</sup> (municípios vizinhos com grande interação

---

<sup>3</sup>A escolha desses municípios leva em conta o fato de que apresentam um considerável contingente de uma população negra que se mantém às margens da economia e das posições de prestígio local e estão inseridos numa região que teve forte impacto da economia escravista. Esse grande contingente populacional de não-brancos na região Sul-Fluminense remonta ao século dezenove e a economia escravocrata. A concentração de escravos na região em função do Ciclo do Café fez com que uma grande parte dos descendentes dos escravos tenha permanecido na região após o fim da escravidão, dando origem a população negra e parda que corresponde à boa parte da população que hoje ocupa a região, bem como é responsável pela preservação da memória afro-brasileira contida em elementos da cultura como os cultos afro-brasileiros, o jongo e a capoeira.

<sup>4</sup>Valença, se destaca como a mais tradicional das cidades escolhidas. Inserido em processos de reinvenção de um passado com fortes vínculos à memória do Brasil-Império, a cidade apresenta algumas leituras do passado escravista, em imagens como o “escravismo cordial” e na celebração de famílias remanescentes da imigração italiana e portuguesa, com suas histórias entrelaçadas aos ciclos de prosperidade do passado: o café, o comércio e a indústria têxtil. Valença, se destaca pela celebração do modelo de sociedade tradicional com redes de compadrio bastante impermeáveis à mobilidade social,

<sup>5</sup>Em Volta Redonda, ao contrário, vamos encontrar um município que pelo próprio contexto de surgimento traz a marca de cidade voltada para o futuro. Produto da política de substituição das importações implementada no Governo Getúlio Vargas que criou o município em 1954, Volta Redonda tem sua história imbricada com a História da Companhia Siderúrgica Nacional e com o tipo de classe operária brasileira que surge da mistura do sindicalismo patronal com o populismo getulista. Uma das primeiras cidades planejadas do país, Volta Redonda é marcada por uma certa modernidade que se faz presente na arquitetura, na organização do espaço, na qualidade dos serviços públicos disponíveis e também nas bem-sucedidas gestões do Poder Público que contaram com a participação de políticos mais sensíveis a participação dos movimentos sociais. Com uma população politizada e bem escolarizada se comparada com a média dos municípios de médio porte, a cidade se destaca pela capacidade de mobilização dos seus movimentos sociais e sindicais locais, entre eles entidades de valorização da consciência negra.

entre seus habitantes). O resultado desse investimento foi a aplicação de um questionário respondido por 410 professoras de quatro cidades. O objetivo era identificar o grau de recepção das professoras com relação a estratégias de educação anti-racista e também a forma como compreendiam questões como preconceito racial, discriminação racial, desigualdade racial. Buscava-se também identificar a noção dessas professoras com relação a propostas curriculares que incluíam a questão étnico-racial<sup>6</sup> e também se já tinham um grau de conhecimento sobre um debate que começava a circular na educação e na mídia jornalística: a questão das cotas raciais enquanto políticas de ação afirmativas com base em marcadores raciais. A medida que fui analisando os resultados dos questionários obtidos com ajuda do SPSS (que me permitia inúmeros cruzamentos entre as variáveis e dimensionar recorrências estatísticas), senti a necessidade ir além dos resultados qualitativos e aprofundar algumas questões inserindo novas perguntas ao campo. Com esse objetivo incorporei a pesquisa o recurso de entrevistas na forma de histórias de vida contemplando 11 professoras distribuídas pelos quatro municípios num total de 20 horas de gravação. Como me interessava conhecer em específico a trajetória e as percepções das professoras negras, selecionei aquelas que se autodefiniam como tal e adotei um roteiro de perguntas que começava a partir da vida no universo familiar, a passagem pela escola, o papel da escola e depois da profissão na descoberta de sua condição de mulheres negras. Sendo assim, inseri questões que não haviam sido suficientemente exploradas no espaço

---

<sup>6</sup>Neste momento já podiam ser identificadas algumas ações isoladas do poder público. Em Volta Redonda, apesar de não encontrarmos nenhuma lei que interfira no currículo escolar em prol da inserção de elementos da cultura afro-brasileira, pode-se destacar algumas medidas efetivas como capacitações feitas em parcerias com entidades ligadas ao Movimento Negro local e a nível institucional, a criação na década passada do Memorial Zumbi, departamento da Secretaria Municipal de Cultura dedicado a promoção de eventos relacionados a Cultura Negra. Em Valença não há registros de medidas institucionalizadas efetivas à valorização da cultura negra, com exceção de apoios isolados a eventos relacionados ao Jongo e a comunidades negras, principalmente a comunidade de remanescentes do quilombo São José no Distrito de Santa Isabel.

do questionário (por serem específicas a suas condições de mulheres negras): o acesso das professoras negras ao magistério representa um impacto adicional em termos de prestígio e renda? É uma forma de obter não só melhorias materiais, mas também reconhecimento na família e na sociedade local? O acesso à profissão por méritos próprios através de concursos públicos representa para elas, a realização das expectativas familiares num mercado de trabalho que discrimina racialmente as trabalhadoras negras? Pode-se dizer que o capital cultural (no sentido que Bourdieu emprega ao termo) adquirido na formação e no exercício da profissão docente as submeta a questionamentos que não são comuns na rotina de outros campos<sup>7</sup> profissionais? A questão da identidade negra e o que se entende por desigualdade racial eram questões que apareciam nas trajetórias dessas mulheres negras inseridas em processos de mobilidade social de curto alcance<sup>8</sup>? Como lidam com o contexto social tradicional e, de maneira específica um campo escolar, onde as repercussões de uma leitura conservadora do passado, de uma sociedade hierarquizada se fazem presentes?

Embora essa pesquisa tenha sido feita na década passada, não se pode dizer que ela consista em um levantamento datado. Enquanto banco de dados que sintetiza percepções sobre a temática racial eles constituem registros relevantes

---

<sup>7</sup>Pensamos campo no sentido que lhe atribui Pierre Bourdieu (1989) ao definir o termo como um espaço estruturado com propriedades específicas, onde agentes articulam suas estratégias apoiadas num determinado capital cultural. Esse conceito pode ajudar a compreender as estratégias e o valor adicional que a passagem pela escola constitui sobre as vidas dessas profissionais (que tem características específicas que são valorizadas diferencialmente dentro do campo escolar) que atuam na educação.

<sup>8</sup>Para as mulheres negras que conseguem transcender a barreira do Ensino Fundamental, ser professora aparece em ambas as cidades como uma das poucas possibilidades de afirmação num mercado de trabalho com poucas profissões qualificadas. Portanto, ambas as cidades com suas similaridades e contrastes, se colocam como nosso campo de pesquisas para a compreensão das percepções dessas professoras negras sobre políticas públicas mais globais que propõem a inserção da temática étnico-racial no campo da educação.

de um momento histórico que registra transições importantes na forma como se pensam as relações raciais no Brasil. Tanto por parte do Estado, dos movimentos sociais, como também por parte da sociedade como um todo. Trata-se de um momento histórico em que o sistema educacional começa a experimentar uma intensificação de debates e propostas voltadas para a inclusão da temática étnico-racial no sistema escolar e para o aparecimento de um novo dispositivo político e jurídico que são as ações afirmativas baseadas em marcadores étnico-raciais.

Portanto, o material empírico contido no banco de dados aparece como relevante ao debate acadêmico que acontece no campo de estudos étnico-raciais, das políticas públicas vinculadas a questão racial e das políticas de racialização na sociedade brasileira. Com base nessa constatação vejo como pertinente a produção de um trabalho retomando esse levantamento articulando-o com questões vigentes nos debates atuais sobre a temática étnico-racial.

Inserido no contexto de pesquisas que refletem sobre a temática étnico-racial no campo educacional, esse trabalho tem como objetivo estudar possíveis transformações na forma como a questão étnico-racial é pensada no sistema escolar. Para tanto, escolhemos como objeto da pesquisa um segmento específico que está na base do sistema educacional: professoras negras atuantes nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Ao estudar esse grupo pretendemos compreender como pensam a temática étnico-racial e como essas percepções sofrem (ou não sofrem) mudanças nas últimas duas décadas, quando as chamadas políticas públicas com base em marcadores raciais passam a fazer parte do cotidiano escolar. Trataremos dos efeitos da temática étnico-racial sobre esse grupo dando um destaque a forma como vem se dando as recepções a duas políticas públicas

que funcionam como ações afirmativas baseadas em marcadores raciais: a chamada política de cotas raciais (contemplando alunos negros e pardos) e a Lei 10639/03, que trata da implementação de conteúdos relacionados a História da África, da trajetória do negro e da cultura afro-brasileira no currículo escolar. Essa segunda política será mais discutida no trabalho pelo fato de trazer um documento oficial que são as diretrizes curriculares<sup>9</sup> para a implementação da Lei 10639/03 e por ser um documento que melhor apresenta alguns termos que nosso trabalho pretende refletir: educação das relações étnico-raciais, direito a identidade étnico-racial e direito a diversidade étnico-racial.

Para isso deve-se enfatizar que a pesquisa toma como objeto, professoras que estão vinculadas as séries iniciais e portanto, chegam ao sistema escolar após uma formação que pode ser obtida tanto a nível médio: o antigo Curso Normal (formação de professores a nível médio) quanto nas graduações de pedagogia e do chamado Normal Superior (que é um curso de existência mais recente, produto de exigências trazidas pela LDB vigente desde 1997). Enquanto atores sociais, com origens sociais múltiplas, essas pessoas trazem um olhar sobre o mundo social e mais especificamente sobre o tema que nos interessa: a temática étnico-racial. Olhar que se constitui a partir da convergência de três domínios que são:

1- A socialização num mundo social onde a noção de raça/cor conta como elemento determinante, orienta escolhas e a construção de posições, distinções, classificações e hierarquias sociais;

---

<sup>9</sup> As Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana foram elaboradas através do parecer CNE/CP003/2004, com o objetivo de orientar o cumprimento da Lei 10639/03 pelos sistemas escolares municipais, estaduais, públicos e privados no Ensino Básico no país.



2- A passagem por uma formação escolar, no caso um curso de Formação de Professores ou Pedagogia onde ela adquire um saber sobre o mundo social e certas disposições que lhe proporcionam um ponto de vista sobre questões sociais, entre essas podemos incluir questões relacionadas as diversidades culturais constituintes da sociedade brasileira, temática onde a questão étnico-racial e a cultura afro-brasileira se fazem presentes;

3- O cotidiano escolar como um espaço de interações sociais onde o saber escolar entra em contato com outros saberes. Lugar de contato com as noções que as pessoas comuns trazem sobre o mundo social, inclusive a temática em questão.

As professoras do sul fluminense são educadoras formadas numa escola onde questões que remetam a diversidade étnico-racial constituem um tabu, um tema interdito, já que se vivia um momento curricular de celebração do Brasil Mestiço. Ou seja, a ênfase numa cultura nacional que é produto da fusão de diferentes culturas africanas, indígenas e europeias que resultaram numa brasilidade onde predomina a matriz branca europeia.

Aqui é importante lembrar o que nos diz Livio Sansone (2005) no livro *Negritude sem Etnicidade* sobre a forma como diferentes gerações experimentam a temática racial. Dois insights desse autor merecem ser retomados: a primeira que a negritude é vivenciada de maneira diferente em gerações diferentes, a segunda percepção de Sansone (2005) é a não contradição de cultivar produtos culturais da cultura negra ao mesmo tempo em que não se considera importante comprar pautas de etnicidades inerentes às políticas de identidade. Que é o que autor chama de negritude sem etnicidade.

Na intenção de evitar o reducionismo de trabalhos que isolam uma única identidade como objeto de análise, optamos por pensar a problemática a partir do cruzamento da identidade étnica com a identidade de gênero e a identidade profissional, o que permitiria completar o par de conceitos usados por Bourdieu (os conceitos de campo e capital cultural), trazendo o conceito de habitus. Este incorporaria o processo completo e complexo de formação das identidades para o qual contribuem tanto as forças sociais do campo – que classificam o valor das *cores* e dos gêneros – quanto à socialização das pessoas (desde a história familiar até a formação profissional).

Nossa preocupação não foi acompanhar aulas e atividades pedagógicas implementadas por esses professores, mas efetivar uma escuta atenta levando em conta a maneira como esses conteúdos, conceitos e categorias são percebidos, interpretados e problematizados por essas professoras quando lidam com o desafio de refletir sobre a inserção de tais temas no cotidiano escolar daqueles a quem tem por tarefa ensinar.

Neste caso, foi importante levar em questão o diálogo entre as concepções e interpretações da temática racial que esses professores trazem de sua trajetória de vida, saber escolar e experiências cotidianas com as interpretações e sentidos da temática étnico-racial que os principais protagonistas das Lei 10639/03 (no caso intelectuais e educadores ligados ao movimento negro) tentam tornar hegemônicos através de documentos curriculares como as diretrizes curriculares da respectiva lei. Neste caso, estamos propondo um estudo onde as diretrizes curriculares da Lei 10639/03 e de forma geral, as demais orientações para implementação da temática

étnico-racial serão pensadas a partir da ideia de Formação Discursiva, o que nos permite tratar as diretrizes curriculares como produtos de um regime de verdade (no sentido que Foucault atribui ao termo)<sup>10</sup>. Sendo assim, estudamos processos de mediações e negociações, onde documentos curriculares deixam de ser vistos como algo que é dado, ou como diz Bourdieu *teses com que se argumenta, mas sobre as quais não se argumenta pressupostos de discussão que permanecem indiscutidos* (BOURDIEU,2002, p.15-29) e passam a ser colocados *em rasura*, não com o sentido de rejeitá-los, mas com o sentido de fazer com que conversem, dialoguem com visões que são encontradas num segmento representativo da base do sistema educacional que são professoras negras atuantes num lugar estratégico do sistema escolar: o magistério das séries iniciais.

Na parte metodológica, a pesquisa combina instrumentos quantitativos e qualitativos. Como já foi dito, a pesquisa retoma as conclusões de dois estudos amparados por procedimentos de pesquisa quantitativos realizados na década passada. Sendo assim, o trabalho dialoga com as conclusões desses trabalhos anteriores que estão reunidos em dois bancos de dados sistematizado através do SPSS. Esses bancos de dados consistem em questionários aplicados em dois contextos: no primeiro, um conjunto de professoras que atuam na 1º a 4º séries. Essa etapa serviu como filtro para seleção de um número reduzido de professoras pesquisadas através do método da história de vida. Nessa parte foram entrevistadas um número restrito das professoras que passaram por entrevistas semiestruturadas,

---

<sup>10</sup> Segundo Sergio Costa uma Formação Discursiva nos termos de Foucault, é uma operação que entende os significados dos discursos não como representação falsificada ou falseada da realidade mas o contexto em que os discursos são produzidos, qual seja o regime de verdade, ou na variação preferida por Hall, regimes de representação (...) (2006, p.86)

onde foram captados elementos da trajetória de suas vidas. As conclusões dessa pesquisa foram transformadas em um capítulo da dissertação e tratadas como um registro das percepções das professoras e normalistas sobre a temática étnico-racial num momento histórico que se começava a discutir políticas públicas com base em marcadores étnico-raciais. Essa estratégia permite refletir se os doze anos de implementação dessa política curricular que é a Lei 10639/03 (e outras políticas de ação afirmativa com foco em cor/raça) trouxeram algumas mudanças na mentalidade das professoras com relação a temática étnico-racial.

O diálogo com o estágio em que se encontra a recepção a temática racial no presente certamente guarda algumas diferenças que serão aqui explicadas de forma resumida: em primeiro lugar, é momento histórico diferente do vivido no início da década passada. Atualmente a temática étnico-racial conta com um conjunto de experiências acumuladas e uma visibilidade bem maior nos sistemas educacionais. Ao contrário do início da década passada, a implementação da Lei 10639/03 através de um aporte institucional disponibilizado pelo MEC na forma de materiais didáticos, vídeos, seminários e capacitações fez com que a temática étnico-racial ganhasse uma visibilidade maior na forma das políticas curriculares vigentes. Isso exige da atual pesquisa uma maior concentração nas percepções efetivas que as professoras têm sobre as políticas curriculares que tratam da temática étnico-racial.

Enquanto política curricular efetiva e oficial entramos numa conjuntura distinta da contemplada na pesquisa anterior que lidou com um contexto de percepções mais dispersas e fluidas, na medida que no início da década passada

as ações com relação a temática se davam de forma mais isoladas, locais e menos institucionalizadas.

## **CAPÍTULO 1 - Contextualizando a pesquisa e seus atores**

O objetivo deste capítulo é contextualizar o campo de pesquisas com professoras que atuam no primeiro segmento do ensino fundamental. Em seguida, trago episódios ocorridos em situações escolares que envolvem professoras que atuam nas redes públicas em questão. Usando os episódios como *dramas sociais* aproveito-os como situações cotidianas que permitem discutir sentidos e percepções da temática racial nas representações das professoras em questão. Os episódios aconteceram no contexto de situações de sala de aula e as alunas que protagonizaram a ação, eram na época graduandas do curso de ciências

sociais da Faculdade de Filosofia de Valença e alunas do curso Normal Superior da Universidade Candido Mendes em Barra do Piraí. O interessante é que as alunas em questão, na época dos episódios, atuavam em Barra do Piraí como professoras no primeiro segmento do ensino fundamental<sup>11</sup>.

Após a apresentação dos dois episódios, faço um comentário sobre as impressões que reuni através do contato com professoras que atuam nas séries iniciais do ensino fundamental. Essa experiência de contato se dá na passagem por uma Escola Normal de Barra do Piraí (onde lecionei de 1997 até 2001 formando levas de normalistas que viriam a atuar no magistério público) e nas duas citadas faculdades, onde atuei de 1995 até 2004 (lidando com alunas de cursos de graduação que durante o dia lecionavam no magistério das séries iniciais e na educação infantil). Em seguida, o capítulo apresenta e analisa dados da pesquisa feita entre 2002 e 2003. Esses dados apresentam a forma como as percepções das relações étnico-raciais afeta as professoras em questão. Neste caso são importantes comentários uma apresentação de tópicos abordados no questionário: preconceito racial, discriminação racial, o que entendem (e como se relacionam) com os modelos de classificação racial vigentes na nossa sociedade, o conjunto de elementos culturais que são entendidos como cultura afro-brasileira, o grau de percepção dessas professoras sobre as políticas de cotas e propostas curriculares que inserem a questão étnico-racial no currículo e no cotidiano escolar.

No final do 2º semestre de 1998 discutia com meus alunos da faculdade de Ciências Sociais em Valença (RJ) as especificidades das novas formas de

---

<sup>11</sup> O fato de não serem graduadas não as impedia de lecionar nas séries iniciais, ambas tinham passado pelo curso de Formação de Professores a nível médio, o que chamamos Curso Normal e tinham sido regularmente aprovadas em concurso público para professoras do Ensino Fundamental nas séries iniciais.

exclusão social. Na exposição do tema comentava o papel desempenhado pelas ONGs (Organizações não governamentais) na articulação de políticas sociais que pretendiam reduzir os danos provocados pelo modelo econômico adotado pela hegemonia neoliberal. Naquele momento, uma aluna (professora no 1º segmento do Ensino Fundamental) levantou uma questão inesperada. Na avaliação dela, algumas ONGs ligadas à questão racial estariam sendo privilegiadas pela mídia. Como argumento, a aluna retomou a polêmica censura de uma música do compositor Tiririca, considerada ofensiva por grupos ligados ao movimento negro, que contra ela recorreram juridicamente. Para essa aluna, a censura à música, expressava não só a falta de humor de grupos ligados ao movimento negro, como discriminava a figura nordestina encarnada por Tiririca. Tentando separar o joio do trigo, admiti que o preconceito contra o nordestino é tão grave quanto o racial e, como qualquer forma de exclusão, deveria ser combatido. No entanto, argumentei que, lúdica ou não, a composição do cantor se encaixava perfeitamente numa pedagogia racista, cujos estragos sobre a autoestima de crianças negras poderiam ser facilmente identificados.

Insatisfeita com meus argumentos, a aluna reagiu qualificando meu raciocínio como pouco prático. Segundo ela, eu negava uma de nossas “melhores qualidades”: o estatuto de país mestiço bem-sucedido. Propus a ela que refletisse sobre os significados do que definia como país mestiço. Sobre essa construção do senso comum que ela apresentava como experiência prática do relacionamento entre negros e brancos e as relações desiguais entre brancos e não-brancos constatadas pelos estudos das Ciências Sociais.

Minha primeira reação foi aproveitar a polêmica trazida à tona pela aluna para uma discussão sobre os pressupostos da *fábula da mestiçagem* concebida

enquanto uma ideologia que produz a naturalização de preconceitos, discriminações e injustiças na forma de senso comum sobre as relações raciais no Brasil. Dentro das concepções que compartilhava na época discuti a ideia de uma sociedade mestiça enquanto um senso comum, tomando senso comum no sentido que atribui Geertz: um sistema cultural que se estabelece sem admitir questionamentos, na medida em que não se assume como uma opinião (ideias subjetivamente construídas e constituídas de valores), como uma posição entre outras, mas sim como algo que é o espelho da realidade. Por fim, illustrei a discussão usando trechos de um texto de Clifford Geertz sobre o senso comum (GEERTZ,1998,p. 114-115).

Naquele momento, meu objetivo era apresentar a ideia da mestiçagem como um mito (no sentido marxista de falsa ideologia), usado para mascarar a realidade e mobilizado para disseminar uma leitura incorreta da questão racial no Brasil. O fato, é que estava imbuído por uma visão que me levava a qualificar os argumentos apresentados pela aluna como mais uma manifestação de um “pensamento distorcido” sobre a realidade brasileira. Expressão de uma maneira equivocada de compreender as relações raciais no Brasil que podia ser facilmente definida como “superada e atrasada”.

Passados alguns anos em que lido com esses argumentos a exaustão, posso dizer que repensei em parte minha postura diante da situação descrita: minhas observações feitas em sala de aula, nas pesquisas com professoras e minhas leituras conduziram meu olhar para a concepção de que o consenso em torno da ideia do Brasil como um país racista, convive na nossa sociedade com outras percepções que tem a mistura como valor positivo. Se o episódio em torno



do “caso tiririca” acontecesse hoje, não reduziria o argumento da aluna como uma mistificação que mascara a realidade, talvez colocaria no mesmo plano o argumento do Brasil racista e o argumento do Brasil mestiço como duas interpretações que expressam diferentes dimensões da realidade brasileira. Ambos são reais, ambos são incompletos, ambos são úteis no que revelam sobre o Brasil e a ambiguidade brasileira. Mas vamos retomar essa discussão mais adiante, por hora gostaria de passar ao segundo episódio.

No segundo semestre de 2002 eu lecionava a disciplina Sociologia da Educação no curso Normal Superior da Universidade Cândido Mendes. Numa das aulas, debatia com minhas alunas (a turma tinha sessenta alunas, todas do sexo feminino) o texto de John Burdick Pentecostalismo e identidade negra no Brasil: mistura impossível? (BURDICK, 2002 p. 185-212), neste texto, o autor, um brasileiro que fazia pesquisas no campo de relações raciais comparadas Brasil/EUA expunha os resultados de sua pesquisa onde comparava racismo e discriminação no universo específico das igrejas pentecostais cariocas com o racismo vigente no conjunto da sociedade brasileira. No decorrer da discussão, duas alunas (que atuavam como professoras no Ensino Fundamental) fizeram um desabafo: recentemente elas haviam participado de uma capacitação sobre a implementação da história do negro nos currículos escolares e o argumento defendido pelo expositor as incomodara. Discutindo quais elementos da cultura afro-brasileira seriam importantes no espaço da sala de aula, o expositor afirmara que um tratamento com seriedade da população negra no currículo escolar só se faria completo na medida que levasse o "terreiro" (elementos dos cultos afro-brasileiros) para dentro da escola.

As duas professoras, ambas evangélicas pentecostais (uma delas que se autodefinia como negra) se colocaram como professoras preocupadas com a valorização da cultura negra e com o combate à discriminação racial na escola e no currículo escolar de forma geral, mas argumentavam discordar que esse processo tivesse que passar necessariamente por um autoidentificação com os cultos afro-brasileiros. Naquele momento respeitei como legítima a fala das professoras. Afinal lhes cabia o direito de resguardar a escola como um espaço laico, livre de proselitismos religiosos, sem contar também que, a afirmação do responsável pela capacitação era explicitamente essencialista e autoritária ao vincular a construção da negritude com afinidade e adesão a cultos afro-brasileiros. A vinculação obrigatória entre identidade negra e cultos afro-brasileiros excluía negros de confissão evangélica (como era o caso das duas alunas, uma batista, outra pentecostal).

Por outro lado, observei que nesta mesma rede municipal (como também em outras) é comum que algumas professoras (principalmente as evangélicas) se utilizem de práticas religiosas como mobilizar o grupo de alunos para uma oração, inserir citações bíblicas em atividades curriculares sem que em nenhum momento essas professoras considerassem que se devesse proteger a escola das práticas confessionais. No entanto, meu argumento não resolvia a questão, uma vez que o que as professoras em questão contestavam naquele momento era um modelo de cultura afro-brasileira onde a confissão religiosa delas estaria em contradição com a possibilidade reivindicada por elas de assumir uma identidade negra.

Os dois episódios citados ilustram o quanto é complexo discutir a questão racial na sociedade brasileira. Essa questão nos remete a Capranzano que

fazendo pesquisas em diferentes contextos culturais concluiu que, ao falar de relações raciais, existem sociedades onde essas são percebidas de forma rígida, dicotômicas e aprisionadas sem margem de manobra (como é o caso dos EUA e da África do Sul), logo expostas de uma forma mais nítida. Já em outras sociedades, com destaque para a brasileira, as relações raciais são percebidas numa configuração mais ambígua e fluída (CAPRANZANO *apud* in MAGGIE, 2002 p. 444-445).

Na sociedade brasileira teríamos dois discursos vigentes, um primeiro com componentes recheados de práticas e valorações racistas, e um outro oposto que constitui um campo discursivo onde o “não racismo” parece sobressair. Um não racismo que se estabelece como uma mentalidade sempre pronta a condenar situações em que manifestações explícitas do racismo sejam visíveis (conjuntamente com a negação da racialização das relações raciais no cotidiano e um déficit de percepção para aquelas situações onde se estabelece um racismo implícito, sutil, invisível, por que seus conteúdos muitas vezes não são tão claros para quem o pratica). O que Capranzano nos leva a compreender é que sociedades como a brasileira apresentam uma diversidade de discursos sobre as relações raciais (CAPRANZANO *apud* in MAGGIE, 2002 p. 2002, p.446).

Sendo assim, minhas observações em situações de sala de aula foram me levando a concordar sobre essa diversidade de “olhares” relacionadas ao que constitui efetivamente racismo, relações raciais, desigualdade racial, preconceito e discriminação racial na realidade brasileira. Uma ocasião em que lidei com exemplos recorrentes dessas mentalidades foi quando passei a discutir mais efetivamente com as alunas do Curso Normal Superior os resultados de pesquisas

feitas por duas estudiosas da questão do racismo na escola: Eliane Cavallero e Fulvia Rosemberg. Em suas pesquisas ambas autoras concluem existir um tratamento diferenciado dado a crianças negras em escolas de educação infantil.

Usando como estratégia de pesquisa a observação participante em escolas de São Paulo CAVALLERO (2000) aponta para formas diferenciadas de tratamento com relação às crianças de cor. Argumenta que essas atitudes, na maioria das vezes não percebidas pelas próprias professoras estudadas ocorrem tanto em situações pedagógicas de aprendizagem, quanto nos momentos informais de troca de carinho entre professora e alunos.

Em boa parte das vezes que discutia com minhas turmas as conclusões da pesquisadora, as alunas (principalmente aquelas que já atuam como professoras de séries iniciais e educação infantil) reagiam com certa reserva ao texto. Algumas demonstravam receptividade a pesquisa, mas faziam questão de ressaltar que a realidade onde atuam (municípios da região sul-fluminense do Estado do Rio) difere da realidade estudada pela pesquisadora (cidade de São Paulo). Outras, mais resistentes, chegavam a demonstrar indignação com as conclusões apresentadas pela pesquisadora, classificando o texto como exagerado. A mesma reação, ocorreu quando refletimos sobre pesquisas quantitativas feitas por Rosemberg (1987) que analisando o baixo desempenho de alunos negros, aponta para uma nova variável relacionada a baixa expectativa projetada pelas professoras sobre as crianças negras. Ou seja, o que Rosemberg afirma é que um número considerável de professoras tem expectativas diferentes de aprendizagem quando se trata de crianças brancas e negras. Quando colocadas diante dos dados qualitativos e quantitativos apresentados por Fulvia Rosemberg, uma parte

dessas professoras rejeitavam as conclusões. Em geral, o argumento que aparecia era de não existe diferença de desempenho entre aluno negro e aluno branco, mas sim entre aluno rico e aluno pobre.

A maioria delas não apresentava problema em admitir que a sociedade brasileira discrimina racialmente, mas constatar que essa discriminação aconteça na escola parecia ser um tabu para essas professoras. A escola aqui aparece não como uma ilha de relações raciais harmoniosas, mas como um espaço alheio à racialização “na minha escola todos são iguais, todos são da raça humana” é uma frase que se repete a exaustão. O racismo pode existir, mas sua manifestação acontece sempre em outros lugares. Uma coisa que fica evidente nessas situações é que grande parte das professoras pensa o racismo nos termos do racismo dito explícito, geralmente restrito a pessoas desequilibradas que algumas definem como “mentes deformadas e atrasadas”. Contexto que nos remete as especificidades do racismo brasileiro que Schwarcz<sup>12</sup> destaca como sendo a atitude peculiarmente brasileira de fazer da *desigualdade uma etiqueta internalizada e da discriminação um espaço não formalizado* (SCHWARCZ, 1999, p.184).

Essas situações discutidas me levaram a perceber que para entender as percepções da desigualdade racial e do racismo por parte desse segmento de professoras devemos perguntar antes o que essas percebem como desigualdade (se percebem) e o que percebem como preconceito. Uma das interpretações

---

<sup>12</sup>Tal invisibilidade torna muito difícil falar objetivamente em racismo. É o que mostra uma pesquisa feita pelo jornal Folha de São Paulo: ao serem indagados sobre práticas racistas, 95% dos entrevistados afirmaram não ter preconceito, os mesmos afirmaram em sua maioria (98%) conhecer outras pessoas que têm preconceito. Resultado, a maioria não tem, a maioria conhece quem tem, fica então aquela pergunta: quem então é o preconceituoso? (SCHWARCZ, 1998 p.174-244) Como sempre o “outro”. Tal paradoxo levou Florestan Fernandes a afirmar que “o brasileiro tem preconceito de assumir que tem preconceito” (FSP, 25/06/95 caderno especial: O Racismo Cordial).

possíveis dessas situações observadas é que o racismo implícito, sutil, ou invisível conforme fala Lilia Schwartz (1998,p.214-217) não é em geral captado por essas professoras no seu cotidiano, por isso a resistência recorrente a atividades que tentam problematizar a questão em suas dimensões mais complexas. Em geral há ainda uma grande tendência da parte das professoras em associar as manifestações de preconceito que se tornam mais gritantes ao preconceito de ordem social.

À medida em que ia elaborando uma reflexão com base nessas observações feitas em sala de aula atuava paralelamente numa outra frente de trabalho no campo da educação pública: a condição de coordenador de projetos e coordenador de alguns programas relacionados às diretrizes pedagógicas (incluindo a implementação de uma lei municipal aprovada desde 2000 que propunha a adoção de conteúdos relacionados a História da África no currículo da rede municipal de Barra do Pirai). Como foi dito na introdução desse texto, o contato com eventos da UNDIME (União dos Dirigentes Municipais de Educação), me deu a oportunidade de concepção, aplicação e análise do questionário que comentei no capítulo anterior. Ao pensar nesse questionário, minha intenção original era investigar como professoras negras e pardas lidavam com a questão étnico-racial na escola, no entanto havia uma impossibilidade prática: como distinguir as professoras negras e pardas do conjunto das professoras de cada uma das redes municipais, sem recorrer a uma definição arbitrária onde as respondentes seriam selecionadas pelo meu olhar?

Minha saída foi optar por aplicar o questionário à totalidade das professoras dessas redes municipais. Ao invés do questionário contar com um filtro inicial do

grupo de cor/raça que o restringisse a professoras identificadas a priori como negras e pardas, o questionário foi disponibilizado a totalidade das professoras dando oportunidade a elas próprias de se autodefinirem em termos de cor/raça. Esse procedimento se mostrou valioso no momento da sistematização e cruzamento dos dados, uma vez que, me permitiram não só entender a relação com a autoclassificação como também comparar como diferentes grupos de cor/raça reagem a diferentes questões. Dessa estratégia não pensada inicialmente pude extrair resultados mais ricos, estabelecendo alguns termos de comparação entre os diferentes grupos de cor/raça. Ao optar pela autoclassificação espontânea os questionários me apresentaram um desafio inicial: como lidar com a pulverização de categorias de cor/raça apresentadas pelo campo? Muitas respondentes se definiram por termos que fogem ao modelo branca/ parda/negra (empregada pelo IBGE), principalmente um grande quantitativo que se autodefiniu na categoria morena. Embora preservando a visibilidade destas<sup>13</sup> nas interpretações produzidas a partir destes dados, segui o procedimento padrão de pesquisadores que trabalham com categorias raciais.

Vejamos por exemplo a forma como essas professoras lidavam com classificação racial. Se agruparmos as categorias morena, parda, mestiça, mulata, negra como representativo da categoria abrangente não-brancas podemos dizer que 52% das professoras se encaixam nesta definição. É preciso ressaltar que o termo moreno (18% das entrevistadas) constitui uma categoria escorregadia, uma vez que pode abranger pessoas identificadas com o universo das não brancas, mas também aquelas que se percebem mais próximas do branco, e também as que recusam o mecanismo da classificação, sendo o termo morena um recurso de

---

<sup>13</sup> Assim pude respeitar as disparidades de percepções desse grupo em contraste com o grupo das negras e das pardas.

afastamento dos dois grupos. No entanto, se algumas autodefinidas morenas podem ser redefinidas como brancas caso empreguem a classificação externa de um olhar treinado (como p.ex. pessoas treinadas pelo IBGE) também podemos apresentar a possibilidade de parte das autodefinidas morenas da amostra serem reclassificadas como pardas pelo mesmo tipo de olhar externo. Como aponta TELLES (2003,p.103-133), determinados graus de mobilidade social implicam mecanismos de branqueamento. Se compararmos os percentuais de classificação com os três modelos que TELLES (2003, p.104-105) aponta como vigentes no Brasil, o policromático (vigente no senso comum) o do birracial (defendido pelo movimento negro) e o do empregado pelo IBGE podemos perceber que: 23% das entrevistadas se autodefiniram através de categorias usadas pelo IBGE enquanto 37% estariam fora do modelo birracial proposto pelo movimento negro.

Dessa forma, pude levantar dados relacionados à classificação racial, à percepção do preconceito no espaço específico da escola, à percepção da autoestima das crianças negras; a reação das professoras à diretrizes curriculares voltadas para o tema, o grau de conhecimento e percepção da chamada política de cotas com recorte racial e o grau de identidade com elementos relacionados a cultura afro-brasileira.

Toda essa reflexão constituída através de pesquisas em sala de aula, observações feitas a partir da condição de coordenador pedagógico, implementador de projetos relacionados a temática étnico-racial me permitiram sistematizar várias interpretações e considerações. Embora na maior parte relacionadas a um período histórico e a uma região geográfica (os primeiros anos da década passada e região médio Paraíba) nos permitem o acesso ao registro de



um momento histórico onde a questão étnico-racial começa a ser colocada por governos que reconhecem o racismo como um componente estrutural de nossa desigualdade social e chamam para si a tarefa de formular políticas de combate ao racismo e valorização do legado afro-brasileiro na construção do Brasil. Essas políticas derivaram em políticas de ação afirmativa baseadas em marcadores étnico-raciais. Entre elas pode-se apontar a política de cotas (que intervém no acesso dos negros e pardos ao mercado de trabalho e formação superior) e a Lei 10639/03 que se torna uma política curricular de valorização do negro no currículo escolar e no cotidiano da escola. Para compreender melhor o contexto da pesquisa é importante pensar também no contexto social em que essas professoras estão inseridas e como os marcadores étnico-raciais afetam a sua vida.

Quando se fala nas relações entre desigualdade social e raça/cor no Brasil, se percebe que, apesar das resistências em reconhecer que a desigualdade social afeta de forma diferenciada brancos e negros, alguns dados produzidos pelas estatísticas de órgãos governamentais tem nos feito reconsiderar a ideia de que no Brasil cor/raça não faça diferença.

No âmbito da educação, encontramos a população negra destacada entre as estatísticas de fracasso educacional, evasão escolar. Com relação aos não alfabetizados, o quadro que já é grave na população geral, se agrava na população negra - 12% entre os brancos, 30% entre os negros. (SCHARWCZ, 1999, p.216).

Segmento social com menos chances de concluir o Ensino Médio, os negros estão concentrados nas escolas públicas (no caso do ensino médio e fundamental) e no ensino noturno. Os índices de desigualdade entre brancos e negros permaneceram inabaláveis no decorrer do século XX, como destaca o economista

Ricardo Henriques ao constatar que durante cinquenta anos a média de escolaridade dos negros se manteve 2,5 anos menor do que a média de escolaridade do brasileiro branco. Vejamos o que diz Henriques:

(...)a escolaridade média de ambas as raças cresce ao longo do século, mas o padrão de discriminação racial, expresso pelo diferencial nos anos de escolaridade entre brancos e negros, mantém-se absolutamente estável entre as gerações. As curvas ali descritas parecem construídas com intencional paralelismo, descrevendo, com requinte, a inércia do padrão de discriminação racial observado em nossa sociedade. (HENRIQUES, 2001, p.27).

Se a discriminação racial atinge todos os negros, independente de sexo ou faixa etária, é no cruzamento entre escolaridade e mercado de trabalho que podemos ver com nitidez o quanto a sociedade brasileira discrimina racialmente o segmento das mulheres negras escolarizadas. Usando dados do IBGE, o economista Sergei Soarez demonstra, num trabalho escrito recente, que se dividirmos a sociedade brasileira em quatro grupos que são homem/branco, mulher/branca, homem/negro e mulher/negra pode-se constatar que com relação à renda, grau de escolaridade e ocupação, o primeiro grupo (homem branco) apresenta vantagens sobre os demais. Embora a desigualdade de renda entre homem branco e mulher branca venha se reduzindo de ano para ano, não se pode dizer o mesmo sobre a distância entre brancos e negros. Enquanto a renda média mensal das mulheres brancas fica em torno de 79% da renda média dos homens brancos, a dos homens negros e mulheres negras representam respectivamente 46% e 40% da renda do homem branco. A comparação dos quatro grupos a partir dos dados quantitativos nos faz entender que a desigualdade entre homens e mulheres, brancos e negros não é efeito de diferenças de produtividade,

competências e formação adquirida, mas tem a ver com o "lugar" que a sociedade brasileira delega a atributos como cor e gênero, sendo que as mulheres negras sofrem dupla discriminação: pela cor da pele e pela condição de gênero.

Numa linha de percepções similar a Soares, a socióloga Márcia Lima (2001, p. 156-214) identifica o mercado de trabalho como extremamente excludente para a mulher negra. Assim, com a exceção dos concursos públicos em que predominam critérios transparentes baseados nos méritos dos candidatos, a mulher negra em geral enfrenta critérios de seleção preconceituosos como a exigência de um "padrão de aparência" branco que impede que ela dispute postos de trabalho em condições iguais às mulheres brancas. Vejamos aquele caso bem comum: uma moça negra disputa uma vaga para o cargo de secretária com outra candidata branca. Qual das duas provavelmente conseguirá o trabalho? Dessa forma, as chances de uma mulher negra encontrar um emprego qualificado, são bem menores do que as disponíveis para as mulheres brancas.

Sendo assim, é compreensível que as professoras negras valorizem bastante o seu status profissional e encarem o serviço público como uma solução para os problemas de preconceito e estigmatização que encontram no mercado de trabalho.

Podemos ilustrar com o depoimento de Dora que foi coordenadora do Ensino Fundamental em Valença e em ascendentes no Quilombo São José em Santa Isabel/ Valença.

## Depoimento Dora – Valença

*Venho de uma família simples meu pai era funcionário do Departamento de Estradas e Rodagens e minha mãe, durante a minha infância era costureira e fazia doces pra fora. Depois que crescemos é que ela se formou. Ela só tinha estudado até a quinta série e nos criou praticamente costurando e fazendo bolos e doces para casamentos e festas. Quando chegamos a adolescência ela pode retomar os estudos e se tornou professora, profissão que exerce até os dias de hoje. A educação tem uma importância muito grande na minha família materna. Todos os meus tios por exigência do meu avô tem o ensino médio e faculdade e não podia nem abrir a boca em casa para falar em não se formar e não estudar. Eu acho que pela origem humilde dos meus avós eles fizeram questão que todos os oito filhos estudassem, se formassem e tivessem escolaridade e sempre foi uma coisa que principalmente a minha mãe acompanhou de perto. Nós somos em três irmãs, todas formadas, com profissão, eu no caso pedagogia, minha irmã do meio enfermagem e a mais nova jornalismo. Eu fui a primeira a conseguir concluir uma faculdade (...)*

*Na minha infância para a adolescência era hábito em Conservatória as mães colocarem as filhas para trabalhar em “casas de família”! Vai ser babá, vai cuidar do filho de fulano, trabalhar em casa de ciclano, das famílias que no caso tinham mais dinheiro. Eu não esqueço isso, de que minha mãe nunca deixou que fizéssemos isso. Ela fez questão que nós não fizéssemos isso, dizia “você não vão, eu vou trabalhar em dobro, vou pagar”. No meu caso eu estudei em colégio particular, ela sempre me manteve. O que tinha lá em Conservatória era escola pública até a quarta série e da quinta até o curso de formação de professores eu fiz no Instituto Medianeira, que era o colégio de padre, um colégio particular. E ela nunca deixou que alguma de nós fosse trabalhar em casa de família. Ela tinha essa fixação que nós estudássemos, nos formássemos e tivéssemos uma profissão, ela dizia que nós não íamos ser empregadas domésticas. Quando eu terminei a oitava série eu confesso que eu não queria fazer curso normal. Eu tinha vontade de sair para Barra do Piraí, fazer secretariado, contabilidade, fazer qualquer curso. Mas meus pais não deixaram... Em Conservatória a opção foi fazer Formação de Professores. Na verdade, acho que era aquela coisa de adolescente que queria sair de Conservatória para curtir, mas eu me apaixonei pela Formação de Professores.*

*Na época, no colégio também funcionava o internato da FUNABEM. Então nós tínhamos contato também com esses alunos internos que estudavam junto com a gente, então na verdade o colégio não era muito elitista não. Você tinha todos os tipos de envolvimento, (...) apesar de ter contato com os meninos internos dentro do colégio porque eles não podiam sair do prédio as amizades externas sempre foram com um grupo que era de um nível social diferente do meu, muitos amigos. Eu me lembro que algumas pessoas da família assim falavam que eu não andava com pessoa do meu nível social. E as vezes havia até alguma cobrança, por parte do meu pai mesmo, mas minha mãe nunca.*

Edson: *Você fez magistério e faculdade aqui em Valença e Conservatória?*

*Dora: Fiz magistério, fiz a faculdade. Eu fiz magistério... no meu período de oitava e magistério eu trabalhava no hotel Vilarejo. Fiz de tudo o que você pode imaginar: comecei como vendedora da loja de doces, fiz curso de informática, fui pra auxiliar de secretaria e tal, e terminei como gerente. E terminei o Normal, fiz concurso pro Estado e foi aí que comecei fazer a faculdade. (...) A família da minha mãe é uma família altamente misturada, entende? Índio, negro, branco e casa com outro, e a família do meu pai é estritamente negra, descendente mesmo de escravos que moravam aqui em colônias, aqui na estrada que vai pra Conservatória, então era um... eu vivi assim entre uma família altamente tradicional que tinham aquela cultura negra bem tipo, ah tem que tampar espelho quando está relampeando, Sexta-feira Santa tem quinhentos rituais pra fazer, e tal; e a outra família, da minha mãe bem liberal mas que por um outro lado priorizava toda essa questão de estudo, de trabalho, de compromisso e tudo bem desligada dessas tradições. Então assim, eu tenho um lado extremamente cultural, mas uma coisa que eu nunca dei muito valor. Eu comecei a valorizar muito essa questão de raça, de ancestral, de tradição... depois que eu comecei a tomar contato com a comunidade de São José.*

*“por diversas vezes eu passei por situações de pais de alguns desses amigos em que eu sentia atitudes preconceituosas: tipo fazer festa convidava algumas pessoas e eu não era convidada. Reuniões que chamavam a mãe de fulano, a mãe de ciclano e minha mãe não era convidada... Mas essa atitude era por um ou outro pai de amigo, nunca da parte dos próprios amigos (...) eu me lembro de um conceito que eu criei nessa fase da vida, que sempre que eu queria conseguir uma*

*coisa eu ia ter que ser melhor que todo mundo. Você fica observando um jogador , se ele é um jogador negro pra ele chegar a uma posição de destaque, ele tem que ser melhor que todo mundo. Eu passei a observar esse tipo de coisa: o jogador negro tinha que ser muito bom para ele conseguir ser destaque, o cantor negro tinha que ser muito bom, pra ele conseguir ser destaque. Então eu criei essa teoria de que eu teria que estudar mais do que todo mundo, eu teria que ser perfeita pra conseguir conquistar meu espaço*

Edson: E isso foi quando?

*Dora: Foi...tem mais ou menos uns sete, oito anos que eu conheci a comunidade e comecei a visitar. Então, através da história que aquela comunidade tinha, eu entendi que eu também tinha uma história, da minha família que eu não tinha dado valor anteriormente. Foi quando eu comecei a procurar mais pais, tios pra me contarem da onde veio qual a origem, porque que tava ali, entendeu? Entender os porquês das coisas que na adolescência você é rebelde, aí falam que você tem que fazer aquilo, você quer saber por que e ninguém explica, e você não quer fazer, entendeu? Todos aqueles rituais todos aqueles costumes e, e, é... a minha avó era umbandista, ela tinha centro e a filha mais velha também era e que faleceu, ai depois ninguém da família continuou, mas tinha muito aquele, a princípio eu tinha muito medo de tudo aquilo, e depois todos aqueles rituais, mas eu era, eu sempre fui o tipo de pessoa que queria explicação pra tudo, então como ninguém conseguia me explicar, porque é o tipo de coisa que eles vão seguindo tradições, e tradições, e tradições, e não tem muito definição: eu faço porque meu pai fazia, porque meu avô fazia. E toda vez que eu pedia uma explicação, ninguém tinha pra me dar. Por quê que eu não posso olhar no espelho quando está relampeando? Por quê que na sexta-feira Santa todo mundo tinha que tomar a bênção da avó, ajoelhado? Entendeu? Os porquês...eu lembro de uma cena que uma sexta-feira Santa você tinha, tinha é que acordar e chegar na matriarca ou patriarca da família, tomar a bênção de joelho e só depois disso que você podia sair de casa, e no almoço tinha toda a alimentação certa que tinha que ter, tinha que ter farinha, tinha que ter aquela coisa toda...*

Edson: No caso o patriarca era o seu avô?

*Dora: O meu pai, eu não conheci o meu avô. No caso era o meu pai, e a gente tinha que sair e ir na casa da minha avó e fazer a mesma coisa com a minha avó enquanto ela era viva. Aí depois que minha avó morreu, eu e as minhas irmãs, nós decidimos numa bela Sexta-feira Santa não fazer isso. E nós acordamos bem cedo, trocamos de roupa e fomos pra rua, deixamos meu pai na cama até onze horas esperando a gente ir lá pra tomar a tal da bênção, aí depois ele desistiu, viu que a gente não ia voltar, ele levantou, tomou banho...*

Edson: Isso você era adolescente?

*Dora: É na adolescência e liderando as outras duas menores. Então foi daí que parou a tradição de se tomar a bênção ajoelhada na sexta-feira Santa, porque ninguém conseguia explicar o porquê, então pra gente isso era idiota. E hoje eu já respeito, eu aprendi a respeitar todas essas tradições, através do meu convívio com a comunidade de São José.*

Edson: Mas me fala um pouco assim, como foi o seu contato, como é que você chegou lá na comunidade de São José, o que ela representa pra você, fala um pouquinho

*Dora: A comunidade é...o meu contato foi o seguinte: meu pai ele se separou da minha mãe quando eu tinha uns doze anos, treze anos de idade, e depois de uns seis anos, sete anos ele casou-se com uma moça da comunidade e tem quatro filhas, quer dizer, eu tenho quatro irmãs de lá. E nós começamos a visitar, até antes de ele casar e tudo, ele tem o amigos lá e ele levava a gente pra lá, pra passear e tudo, no início, era só farra. E eu conheci o seu Toninho que é responsável pela comunidade, e comecei a admirar o trabalho, e assim eu sou... eu adoro música, adoro dançar, é aquela coisa que dizem que vem no sangue que a gente não pode ouvir um batuque, né? Quando eu vi a apresentação do Jongo pela primeira vez, eu fiquei apaixonada, apaixonada...*

Edson: A comunidade S. José, é uma comunidade que remonta que a escravidão é isso?

*Dora: Isso, eles ali foram... o dono da fazenda, no final da escravidão, deixou que eles continuassem morando, e eles conservam todas as tradições, eles têm o Jongo, o Caxambu, a fogueira, todos os tambores, né, que aquela tradição de esquen-*



*tar o tambor na fogueira pra fazer um som diferente, as casas, né, continuam construídas da mesma forma... eles moram no mesmo lugar há centenas de anos. E tem toda uma história e lendas que eles contam. Quando comecei a trabalhar na Secretaria, eu comecei a visitar mais a comunidade porque nós temos uma escola lá, né, e você vivenciando aquilo ali, eu percebi que a gente tava por um lado começando a agredir, porque a gente tava tentando levar todo um conteúdo pra eles, sendo que o que eles tinham lá era tão rico que eles podiam ensinar pra gente. A primeira coisa que nós pensamos na comunidade foi tentar trazer os mais velhos para o contato com as crianças porque a gente constatou que na verdade as crianças aprendiam mais com eles até do que com a gente, que eram aquelas histórias, as tradições passadas de pai pra filho. Nós montamos um curso à noite de alfabetização de adultos. Só que ele é todo montado, foi todo montado encima da própria lenda, da própria tradição da comunidade. Então, esses, esses adultos, são os mesmos que vão de dia contar pras crianças as histórias.*

*Eles começaram a compor porque eles só cantavam as letras do Caxambu e do Jongo, do que eles ouviam tradicionalmente, aí as crianças começaram a compor letras novas, começamos a levar as crianças, por exemplo, pra se apresentar, primeiro lá em Conservatória, depois, aí, ah, vamos visitar o colégio Medianeira em Conservatória? Vamos, então vamos fazer uma música pra esse evento? Eles criavam... o quê que tem de tradição em Conservatória, e tal a gente contava, ah em Conservatória o padroeiro é santo Antônio, tem isso e tem aquilo, e eles começavam a criar a letra do Jongo encima da, da tradição lá de Conservatória pra essa visita. E aí a gente acabou fazendo um trabalho muito bom, que os alunos num turno, esse ano, a gente até já tá quase terminando, né, com poucos alunos que já estão partindo para estudar no colégio do Estado, de 5ª a 8ª. A gente conseguiu alfabetizar boa parte.*

Edson: Ah, essa geração, vocês foram acompanhando eles? Aí eles estão saindo e vão pra onde?

Dora: Isso, estão saindo, estão indo pra escola estadual, aqueles que querem, que desejam dar continuidade aos estudos, mas estão concluindo até pelo menos a quarta série. Quase todos, os que quiseram estudar, que sempre tem aquele que é mais resistente, né, conseguimos fazer o trabalho de alfabetização e manter a



*tradição, que era outra preocupação do Seu Toninho: os jovens, os adolescentes, eles já começavam a sentir vergonha de se apresentar, ter vergonha de cantar. Então foi uma forma de valorizar, de mostrar pra eles que aquilo era importante. Então filmamos, levamos o trabalho deles pra, pro aquele encontro do PCN que teve em Macaé, da feira...*

Edson: É , eu assisti...

*Dora: Nós levamos lá pra EMATER que deu aula de artesanato, mas assim, qual foi o artesanato que foi ensinado lá? Geléias e doces com frutas que eles tem lá, boneca de palha, feito com sabugo, tudo que eles tivessem lá que eles pudessem aproveitar, então eles fazem as bonecas de palha, eles foram se aprimorando... as bonecas hoje estão lindas... então tudo, a valorização da comunidade foi muito grande. Então pra eles agora é importante ser de S. José, é importante dançar o Jongo, é importante saber dos contos, da lenda do cavalo russo, da serra do cavalo russo. Saber contar aquilo pra todo mundo que chega, entende? E a gente procura, por exemplo, todo ano a festa do folclore de santa Isabel é feita lá. Todas as escolas vão pra lá, tem as apresentações. Esse ano a festa do Natal vai ser feita lá. Então a gente procura também levar o máximo à comunidade, tanto de santa Isabel, quanto de Conservatória. Esse ano nós fomos até com alguns professores de todo o município, professores de História, de Geografia, pra conhecer. E eu sinto que de lá pra cá, principalmente nos jovens e nas crianças, a gente conseguiu resgatar essa importância do estar lá, de ser negro, de preservar aquela tradição.*

## Comentário sobre o depoimento

Para falar sobre esse depoimento talvez seja importante contextualizar o momento da entrevista. Ela foi feita em 2003 quando a entrevistada ocupava um papel importante na elaboração de uma proposta curricular pra atender as demandas educacionais do Quilombo São José, ou seja, uma proposta educacional que incorporasse a comunidade no direito a educação e ao mesmo tempo respeitasse

suas demandas por diversidade cultural e respeito a uma educação quilombola conforme reivindicação dos movimentos negros atuantes em educação. É curioso que nesse contexto geral, Valença que é uma cidade, que cultivava muito práticas saudosistas e de certa forma sempre teve voltada para uma sólida imaginação de um período imperial cordial onde os negros aparecem como atores passivos, estava passando por uma maior intensificação na afirmação do passado. Cidade com vínculos muito fortes com o passado, a cidade passava por um redirecionamento nas suas políticas de representação do passado e crescia o interesse pela imigração italiana, mas uma vez nesse momento o processo de construção da memória deixava num segundo plano o lugar do negro, que nos anos anteriores (e até hoje em 2017 quando escrevo essa dissertação) era apresentado na figura do escravo dócil, na construção de um escravismo cordial, uma imagem do escravismo pela ótica dos escravocratas benevolentes, bondosos, que ensinavam ofícios para seus escravos. A exaltação da Monarquia, ainda se fazia presente nas políticas culturais do município.

Nesse contexto, o depoimento da entrevistada nos conduz a duas camadas de tempo. Dois momentos que de certa forma, implicam formas diferentes de tratar a questão racial. Dora inicia o depoimento narrando sua infância e adolescência vivida em Conservatória (distrito que é parte do município de Valença), a convivência com os dois polos do seu universo familiar marcadamente diferentes (o paterno e o materno). E o lugar central que teve a escola em sua vida. Ao frequentar a escola particular lida com um universo social diferente, a escola em que faz o curso Normal (formação de professores em nível médio) era frequentada por alunos da classe média de Conservatória, filhos de famílias tradicionais, na maioria brancos, isso a coloca em contato com redes de amizade diferentes das que convivia no lado pa-

terno da família (composto por pessoas negras não escolarizadas). A nova realidade, fazia com que tivesse que lidar situações em que se sentia excluída por ser negra e pobre.

Uma coisa interessante que aparece no depoimento da Dora é que ela está de certa forma inserida em dois núcleos familiares. Do lado materno há um ramo da família que vive mais no núcleo urbano, a mãe que aparece como principal personagem, tanto como provedora econômica, como também como força moral exemplo de esforço, aparece como uma mulher que é articulada em redes sociais que se caracterizavam por relações hierárquicas e etiquetas sociais marcadas por relações cordiais entre diferentes grupos sociais. Essas redes dissimulam formas de desigualdade e exploração, mas permitem mobilidades de curto alcance para aqueles que aprendem a lidar com as suas etiquetas sociais.

Vê-se claramente no depoimento que nesse momento, o acesso de Dora ao universo da escolarização implica num certo afastamento do ramo paterno, onde a escolarização não era o aspecto fundamental da vida, mas sim a reverência e apego as tradições religiosas e festas negras. Podemos ver isso no trecho do depoimento abaixo:

*(...) A família da minha mãe é uma família altamente misturada, entende? Índio, negro, branco e casa com outro, e a família do meu pai é estritamente negra, descendente mesmo de escravos que moravam aqui em colônias, aqui na estrada que vai pra Conservatória, então era um...eu vivi assim entre uma família altamente tradicional que tinham aquela cultura negra bem tipo, ah tem que tampar espelho quando está relampeando, Sexta-feira Santa tem qui-*

*nhentos rituais pra fazer, e tal; e a outra família, da minha mãe bem liberal mas que por um outro lado priorizava toda essa questão de estudo, de trabalho, de compromisso e tudo bem desligada dessas tradições. Então, assim eu tenho um lado extremamente cultural, mas uma coisa que eu nunca dei muito valor. Eu comecei a valorizar muito essa questão de raça, de ancestral, de tradição depois que eu comecei a tomar contato com a comunidade de São José.*

O ramo paterno de Dora está vinculado ao universo da população negra da área rural de Valença. De grupos sociais para quem a escolarização ainda não aparece como fator primordial, e o vínculo com todo um acervo de elementos culturais que preservam a memória através das crenças religiosas, do jongo, do caxambu exerce uma força considerável. Já o ramo materno, aparece incorporado pelas famílias tradicionais de uma forma subordinada, vive sob o signo de alguma mobilidade social, mesmo que seja uma mobilidade social de curto alcance e para isso vai aprendendo a negociar com as ambiguidades das relações hierárquicas que pautam as ligações entre pessoas de diferentes posições sociais no interior dessas redes. Nesse contexto social, a Educação aparece nesse momento como possibilidade de uma mobilidade social, prestígio e respeito no interior das redes sociais.

Mas o interessante do depoimento é que ao longo da trajetória, a educação para Dora aparece no primeiro momento operando um distanciamento do mundo paterno, no segundo momento (quando ela já se consolida no magistério e torna-se uma pessoa reconhecida e destacada pelo seu trabalho na educação municipal), a Educação é a chave de acesso ao mundo da cultura negra, da memória e de construção de sua identidade enquanto negra. Num primeiro momento, a educação é a chave para igualdade e assimilação no mundo dos brancos; no segundo

a educação é o caminho para a diferença, e para o resgate de suas tradições culturais.

Esse contexto que vemos presente na trajetória inicial da professora nos remete ao trabalho de Andreas Hofbauer (2006). Num dos capítulos de seu livro *Uma História do Branqueamento ou o Negro em questão*, o autor refaz a trajetória de termos como cultura e cultura negra, na história de movimentos sociais ligados a questão do negro no Brasil. Ele nos mostra que no primeiro momento dessas organizações representado pela criação da Frente Negra Brasileira, (criada em 1931) se colocava em questão a pauta da assimilação dos negros a sociedade brasileira. Para isso os militantes desse movimento organizados em clubes e jornais tinham como central o problema da integração do negro via educação e disciplina. Até certo ponto aceitavam como real o chamado déficit da população negra e incorporavam os valores eurocêntricos como caminho dessa integração.

*O objetivo político principal da FNB era lutar por uma situação econômica e social melhor para seu grupo. As estratégias políticas que deveriam possibilitar esse projeto eram permeadas pelas convicções ideológicas dos líderes e, além disso, traziam ainda marcas profundas das concepções de cultura e de raça assumidas pela organização. Subtendia-se cultura como um processo histórico acumulativo que garantiria o progresso da humanidade. Ao igualar cultura e “civilização” como ocorreu no discurso evolucionista do século XIX, propagava-se a “cultura” como um valor a ser atingido (...) (HOFBAUER, 2006, p.352)*

O negro precisava provar para a sociedade brasileira de forma geral que não era uma raça fadada ao fracasso, que poderia através da “aprendizagem cultural” ascender na “escala civilizatória” e, portanto ser uma “raça adiantada” da mesma forma que os brancos se entendiam. Muitos autores estranhavam o distanciamento dessas entidades em relação a tudo aquilo que se colocava como cultura negra (as religiosidades afro-brasileiras, as tradições musicais, a capoeira), mas

Hofbauer vai nos mostrar que para essas pessoas, cultura era entendido enquanto valores civilizatórios e esses eram associados aos valores dominantes que pertenciam a sociedade ocidental. Embora o discurso racial de vanguarda protagonizado pelo Movimento Negro Unificado tenda a hegemonizar uma concepção de cultura que se descola da ideia de valores civilizatórios e olhe o termo não mais pela ótica universalista da palavra (incorporando a concepção antropológica relativista de cultura), a concepção de cultura como aprendizado sobrevive em muitas famílias. Nos depoimentos vemos a forma como as professoras negras narram suas trajetórias e a concepção universalista de educação e cultura associada a valores civilizatórios se faz presente, como também a forma como a redenção através do trabalho aparece no depoimento das professoras.

*Foi dentro dessa perspectiva – e retomando o discurso modernizador dos abolicionistas – que a frente negra brasileira valorizava o trabalho (um dever sagrado que produz e cria o progresso social (HOFBAUER, 2006,p.354)*

Outra das entrevistadas, a professora Andreia que trabalha com ensino fundamental em Barra do Pirai diz em seu depoimento:

*Meu pai sempre me incentivou desde a educação primária a não abaixar a cabeça e desistir diante das ofensas e preconceitos. Ele sempre me incentivou e repetiu que eu deveria perseverar estudar, estudar e estudar cada vez melhor. Para ser igual aos outros alunos não negros eu deveria ser melhor, ter as melhores notas.*

A partir dessas reflexões, encaminhei um questionário com perguntas fechadas onde pude captar algumas pistas para as perguntas que minha

dissertação faz, enfocando o problema da percepção da desigualdade social vinculada ao racismo e das atitudes de professoras das séries iniciais do Ensino Fundamental diante do problema. Na impossibilidade de identificar as professoras não brancas que constituem o objeto de minha pesquisa, os questionários são distribuídos às professoras das redes municipais em geral independente de como se definam em termos de cor ou raça. Os questionários foram encaminhados para quatro municípios: Barra do Piraí<sup>14</sup> Volta Redonda<sup>15</sup>, Valença<sup>16</sup> e Rio das Flores. O último desses municípios não estava incluído nos meu campo de trabalho, mas devido às dificuldades encontradas em aplicar o questionário em Valença, Rio das Flores passou a ser uma opção por três motivos: em primeiro lugar o município é uma espécie de Valença concentrada. Antigo distrito desta cidade, o pequeno município tem características de uma cidade de interior mais acentuadas do que Valença. Tem todos os elementos que me fizeram escolher Valença: riquezas naturais, fazendas históricas e edificações antigas que o tornam atrativo em termos de turismo ambiental e histórico. Além dessas vantagens, obtive uma colaboração generosa da sub-secretária de Educação do município que com agilidade aplicou o questionário entre as professoras da rede me devolvendo em tempo hábil e sem a perda de um formulário sequer.

---

<sup>14</sup>Devo as minhas alunas da disciplina Antropologia para Educadores no curso Normal Superior da Universidade Candido Mendes, filial Barra do Piraí a colaboração na aplicação dos questionários na rede municipal de Barra do Piraí.

<sup>15</sup>Em Volta Redonda contei com a colaboração da Secretaria Municipal de Educação e Desportos, professora Emiliana Casagrande que encaminhou os questionários para as escolas da redemunicipal.

<sup>16</sup>Ao contrário dos outros municípios, as possibilidades de aplicar o questionário em Valença foram difíceis. Dificuldades de comunicação, instabilidade na Secretaria Municipal de Educação que devido a crises internas na política municipal levaram a substituições profundas na equipe de gestão da educação no município. Além disso, um difícil relacionamento do governo municipal com a categoria dos professores (que recentemente decretou uma greve bem prolongada) se constituíram em fatores que complicaram a aplicação da pesquisa.

A partir da tabulação parcial dos questionários que me retornaram pude levantar alguns comentários que dialogam com o nosso referencial teórico e a nossa reflexão sobre a aplicação da lei 10639/03.

Antes de começarmos a apreciar a tabulação, talvez seja importante destacar algumas informações: Em termos salariais, os pisos iniciais dos 4 municípios no momento da pesquisa eram baixos, como acontece na maioria dos municípios do país onde professores de séries iniciais são mal remunerados. Os de Rio das Flores e Barra do Piraí são bastante baixos. Na medida em que os reajustes não tem acompanhado as mudanças do salário mínimo podemos descrever as três redes de Rio das Flores, Valença e Barra do Piraí como inferiores, sendo que em dois municípios, o salário inicial de uma matrícula ultrapassa em muito pouco o valor de 1 SM (R\$ 339,62 em Barra do Piraí, entre R\$300 a R\$ 350 em Rio das Flores)<sup>17</sup>.

No caso de Valença, o menor piso salarial inicial, o valor é de R\$ 280 (para o professor com formação a nível médio) . Esse fator explica porque boa parte das professoras procura se graduar em faculdades da área de educação. A estratégia as faz migrar das primeiras séries do fundamental para as séries finais e ensino médio, possibilitando melhoria salarial e uma carga horária mais folgada. Já Volta Redonda, além de apresentar um piso inicial maior, um pouco acima de 450 reais, tem a maioria dos professores das séries iniciais em fase elevada do plano de

---

<sup>17</sup>No caso de Valença, temos o menor piso salarial entre os municípios citados. A defasagem salarial neste município foi o motivo de um processo de greve bem duradoura que paralisou as atividades da rede no ano de 2002. Apesar do desgaste provocado pela greve e pela dificuldade de negociação entre a prefeitura municipal e a categoria dos professores, o problema não foi resolvido permanecendo o salário do município abaixo dos dois outros citados. No caso de Barra do Piraí foi discutido junto aos professores e funcionários de apoio, um novo plano de cargos e salários que eleva o vencimento dos professores. A proposta finalizada com a participação de representantes dos professores encontra-se em processo de estudos por parte das secretarias de finanças e planejamento que medem o impacto da proposta na folha de pagamentos da prefeitura.



cargos e salários (o município não faz concurso há mais de sete anos para renovar o quadro de professores) e também apresenta a maioria dos professores graduados a nível superior, o que contribui com a elevação dos salários. Com isso a rede municipal de Volta Redonda oferece uma das maiores remunerações do conjunto de municípios dos estados.

Se levarmos em conta a prática da acumulação de matrículas, em geral professores possuem duas matrículas, boa parte dos professores do município percebe na faixa de 1000 a 1500 reais. Essas diferenças salariais têm impacto na diferença das rendas médias familiares entre os municípios. Como podemos ver nas tabelas relativas à renda familiar:

**Tabela 1 - Rio das Flores/Renda familiar por cor da respondente**

	<b>Branças</b>	<b>Morenas</b>	<b>Mulatas</b>	<b>Pardas</b>	<b>Negras</b>	<b>Outras</b>
<b>1 a 2 SM</b>	02	-	01	01	03	-
<b>3 a 5 SM</b>	07	07	-	04	01	-
<b>5 a 10 SM</b>	04	02	-	01	02	-
<b>+ de 10 SM</b>	-	-	-	-	-	-

Tabela elaborada pelo autor

**Tabela 2 - Valença/Renda familiar por cor da respondente<sup>18</sup>**

	<b>Branças</b>	<b>Morenas</b>	<b>Mulatas</b>	<b>Pardas</b>	<b>Negras</b>	<b>Mestiça</b>	<b>Outras</b>
<b>1 a 2 SM</b>	01	01	-	01	01		-
<b>3 a 5 SM</b>	17	06	01	02	07	02	-
<b>5 a 10 SM</b>	26	08	01	01	02	03	-

<sup>18</sup> Uma das respondentes se identificou como vermelha, na tabela foi reclassificada como mestiça. Na categoria outros, está incluída uma respondente que se classificou como amarela.

<b>+ de 10 SM</b>	08	-	-	01	-	01	01
-------------------	----	---	---	----	---	----	----

Tabela elaborada pelo autor

**Tabela 3 - Barra do Pirai/ Renda familiar por cor da respondente**

	<b>Brancas</b>	<b>Negras</b>	<b>Pardas</b>	<b>Morenas</b>
<b>1 a 2 SM</b>	04	03	01	-
<b>3 a 5 SM</b>	11	05	03	05
<b>5 a 10 SM</b>	09	05	02	05
<b>+ 10 SM</b>	05	01	-	-
<b>S/R</b>	01	-	-	-

Tabela elaborada pelo autor

**Tabela 4 - Volta Redonda/ Renda familiar por cor da respondente**

	<b>Brancas</b>	<b>Negras</b>	<b>Pardas</b>	<b>Morenas</b>	<b>Mulatas</b>	<b>Mestiças</b>	<b>Outras</b>
<b>1 a 2 SM</b>	-	02	-	01	-	01	01
<b>3 a 5 SM</b>	14	06	07	08	-	01	03
<b>5 a 10 SM</b>	40	06	15	10	02	03	03
<b>+ 10 SM</b>	25	07	08	07	-	-	02
<b>S/R</b>	01	-	01	-	-	-	01

Tabela elaborada pelo autor

Como podemos ver a partir das tabelas, no campo das que possuem uma renda familiar acima de 10 salários mínimos, Volta Redonda se destaca com o percentual de 28% das professoras nesta faixa, enquanto que em Barra do Pirai e Valença, o índice é de 10% e em Rio das Flores nenhuma das professoras se inclui na faixa de renda familiar. No caso de Volta Redonda, o maior índice de concentração aparece na faixa de 5 a 10 salários mínimos (45% das professoras). Já em Barra do Pirai há um certo equilíbrio entre as faixas de 5 a 10 SM com 35% das respostas e 3 a 5 SM com 40%. Em Valença, temos faixa de 5 a 10 SM com

47% e a de 3 a 5 SM com 36%. O interessante é que apesar do salário de Barra do Piraí ser mais alto, sua renda familiar é inferior a de Valença. Poderíamos intuir daí que o baixo salário das professoras é compensado pela remuneração dos cônjuges, mas seria prematuro fazer tal afirmação sem antes dispor de dados sobre tempo médio de serviço das professoras, escolarização e outros fatores que podem elevar os ganhos, reduzindo as diferenças salariais entre as duas redes municipais. No caso de Rio das Flores, encontramos o índice mais baixo de renda familiar. A maior concentração da renda familiar aparece na faixa de 3 a 5 SM (54% das respostas). Rio das Flores aparece também como o município com maior índice de renda familiar mais baixa: 20% das respostas declaram a renda média de 1 a 2 SM, enquanto em Volta Redonda quase inexistente esta faixa de renda familiar (3% das respostas).

Outro detalhe importante é o que toca as dirigentes das redes municipais. A secretária de Volta Redonda é a que mais tempo permanece no cargo. Há três mandatos à frente da educação municipal, a secretária de Volta Redonda é uma intelectual respeitada (mesmo por seus adversários) que, de acordo com boa parte de seus professores, se encaixa no perfil da dirigente autoritária. Por mais de uma vez pude observá-la definindo os professores como uma categoria corporativista, nem sempre compatíveis com os interesses da comunidade, o que na sua lógica justifica os atritos que casualmente cultiva com a categoria. Quando conversei com ela sobre a questão da inserção da cultura negra nos currículos escolares ela deu a entender indiretamente não ter simpatias pela perspectiva que enfatiza a identidade negra como algo específico.

Embora tenha feito algumas iniciativas nesta temática para atender a demandas de seus professores, define sua visão sobre o tema através de uma apologia da mestiçagem. Segundo suas palavras "somos uma cultura mestiça e isso é positivo, pois o mestiço por ser híbrido é mais rico". Ao conversar com uma liderança negra responsável pelo Memorial Zumbi (órgão da prefeitura municipal de Volta Redonda, voltado para iniciativas de apoio a cultura negra no município), percebi que a relação do movimento negro local com a secretaria é um tanto distante não se traduzindo em parcerias. Com relação à Secretaria Municipal de Educação de Barra do Piraí, tínhamos uma postura diferente. Há na secretaria uma preocupação de construir junto aos movimentos sociais uma proposta curricular de valorização da cultura negra. Essa proposta já se encontrava em andamento na forma do projeto "Zumbi vai a Escola".

Com relação à Valença, pode-se dizer que haviam algumas iniciativas da secretária de educação no sentido de resgatar a cultura negra contida no Jongo e num quilombo localizado num distrito da cidade. Sobre a secretaria de Rio das Flores, a relação com o tema, aponta para pessoa de perfil mais tradicional que teve pouco contato com a problemática discutida.

**TABELA 5** respondentes por autoclassificação em cor/raça. Discriminadas por números e percentuais

<b>Amarela</b>	<b>1</b>	<b>,2</b>	<b>,2</b>	<b>,2</b>
<b>Branca</b>	<b>192</b>	<b>46,8</b>	<b>46,8</b>	<b>47,1</b>
<b>Mestiça</b>	<b>5</b>	<b>1,2</b>	<b>1,2</b>	<b>48,3</b>
<b>Morena</b>	<b>72</b>	<b>17,6</b>	<b>17,6</b>	<b>65,9</b>
<b>Mulata</b>	<b>9</b>	<b>2,2</b>	<b>2,2</b>	<b>68,0</b>
<b>Não respondeu</b>	<b>5</b>	<b>1,2</b>	<b>1,2</b>	<b>69,3</b>
<b>Negra</b>	<b>61</b>	<b>14,9</b>	<b>14,9</b>	<b>84,1</b>
<b>Outros</b>	<b>17</b>	<b>4,1</b>	<b>4,1</b>	<b>88,3</b>
<b>Parda</b>	<b>48</b>	<b>11,7</b>	<b>11,7</b>	<b>100,0</b>

Tabela elaborada pelo autor

No total de entrevistadas, 388 respondentes se autodefiniram em termos de cor/raça, ou seja, 94,6 das respondentes. Se agruparmos as categorias morena, parda, mestiça, mulata, negra como representativo da categoria abrangente não brancas podemos dizer que 195 (47,5%) das professoras se encaixam nesta definição. É preciso ressaltar que o termo morena (18% das entrevistadas) constitui uma categoria escorregadia, uma vez que pode abranger pessoas identificadas com o universo das não brancas, mas também aquelas que se percebem mais próximas do branco, e também as que recusam o mecanismo da classificação, sendo o moreno um recurso de afastamento dos dois grupos<sup>19</sup>. No entanto, se algumas morenas podem ser redefinidas como brancas se empregarmos a classificação externa de um olhar treinado (como p.ex. pessoas treinadas pelo IBGE) também podemos apresentar a possibilidade de mulheres da amostra serem reclassificadas como pardas pelo mesmo tipo de olhar externo. Como aponta TELLES (2003,p.103-133), determinados graus de mobilidade social implicam mecanismos de branqueamento. No caso de Barra do Piraí, 60% das professoras se definiram na categoria não-brancas, em Volta Redonda 50% contra 44% de brancas e 65 que não quiseram se definir, Rio das Flores 63% contra 37% de brancas.

Se pensarmos em termos dos modelos de classificação que TELLES (2003) aponta como vigentes no Brasil, o policromático (vigente no senso comum) o do birracial (defendido pelo movimento negro) e o do empregado pelo IBGE podemos perceber que: 23% das entrevistadas se autodefiniram através de categorias

---

<sup>19</sup>A categoria "morena" foi objeto de um estudo em que o espaço da praia é estudado como um lugar onde se introjeta um "habitus" (no sentido de Bourdieu) da morenidade, uma espécie de síntese da brasilidade através das relações que se constroem com o corpo e com a sexualidade (FARIAS, 2001 p. 263-302). Citando Guerreiro Ramos a autora confere à praia a noção de que "branco brasileiro é uma fantasia, que somos todos mestiços".

usadas pelo IBGE enquanto 61% estariam dentro do modelo birracial proposto pelo movimento negro (ou seja classificados em brancos e negros).

**Tabela 6 - Volta Redonda/escolaridade e autodefinição cor das professoras entrevistadas**

	<b>Negra s</b>	<b>Parda s</b>	<b>Mulata s</b>	<b>Mestiça s</b>	<b>Morena s</b>	<b>Branca s</b>	<b>Outra s</b>
<b>Ensino Médio</b>	4	4	-	-	6	9	2
<b>Superior incompleto</b>	3	9	1	1	5	12	-
<b>Superior completo</b>	10	11	1	2	15	39	5
<b>Pós- graduação</b>	4	6	-	2	02	17	-
<b>Não respondeu</b>	-	1	-	-	-	-	-

Tabela elaborada pelo autor

**Tabela 7 -RESPONDENTES POR COR/RAÇA E FORMAÇÃO: VALENÇA**

<b>COR/RAÇA</b>	<b>ENSINO MÉDIO</b>	<b>SUPERIOR INCOMPLETO</b>	<b>SUPERIOR COMPLETO</b>	<b>PÓS- GRADUAÇÃO</b>	<b>SEM RESPOSTA</b>
<b>BRANCA</b>	<b>15</b>	<b>08</b>	<b>21</b>	<b>08</b>	
<b>MORENA</b>	<b>02</b>	<b>04</b>	<b>07</b>		<b>02</b>
<b>MESTIÇA</b>	<b>01</b>		<b>01</b>	<b>04</b>	

<b>PARDA</b>	<b>03</b>	<b>02</b>	<b>-</b>	<b>-</b>
<b>MULATA</b>	<b>01</b>		<b>01</b>	
<b>NEGRA</b>	<b>06</b>	<b>03</b>	<b>02</b>	<b>-</b>
<b>OUTROS</b>			<b>01</b>	<b>01</b>

Tabela elaborada pelo autor

Das 21 professoras de Volta Redonda que se autodefiniram como negras, 67%, tem graduação completa, se somarmos a estas aquelas que estão matriculadas em algum tipo de graduação teremos um índice de 81% no município, chegando perto do índice de mulheres brancas graduadas e em processo de graduação que é de 88%. Possivelmente um índice elevado para população negra se comparado a maior parte de municípios do país. Dessas, 28% estão pós-graduadas ou em processo de pós-graduação Lato Sensu, que é um índice superior a das brancas pós-graduadas ou em processo de pós-graduação (22% no município). Se agruparmos as respondentes negras, mulatas, pardas, mestiças e morenas na categoria não brancas chegamos ao índice de 49% do total das respondentes com formação a nível superior, contra o total de 51% de brancas com a mesma formação. Se medirmos em termos de pós-graduação, temos entre as não-brancas o total de 45% entre as pós-graduadas, contra 55% das brancas no grupo das pós-graduadas.

Já em Valença, os índices de graduação para mulheres negras situam-se na faixa de 18% para as que possuem graduação completa e 45% se somarmos com aquelas em processo de graduação. No caso das brancas, 56% graduadas, chegando a 71% se somarmos as que estão em processo de graduação. No caso da pós-graduação as brancas estão na faixa de 15%, o índice de pós-graduação inexistente na amostra. Esses índices apontam para o fato de que, comparado com

Valença para a mulher negra de Volta Redonda é 3,7 vezes mais fácil de se graduar do que em Volta Redonda, enquanto para mulher branca de Volta Redonda é 1,3 vezes mais fácil se graduar. Logo a disparidade entre as duas cidades se mostra maior quando tomamos como termo comparativo as oportunidades de mulheres negras envolvidas no magistério municipal das duas cidades. Isso talvez explique porque um bom número de professoras de Valença enfrente o desgaste médio de três horas diárias de viagem para trabalhar no município de Volta Redonda

O interessante destes dados sobre as duas cidades é que se incluirmos a categoria parda no cruzamento de cor e escolaridade temos um índice de escolaridade que fica abaixo do negro tanto no que toca a graduação, 34% no superior completo (contra 67% das professoras negras) 19% na pós-graduação (contra 28% das professoras negras). Essa posição favorável da professora negra necessita ser melhor estudada levantando outras variáveis que tornem mais claro esse desempenho no ranking da escolaridade.

### 1.1. **PERCEPÇÃO DO PRECONCEITO RACIAL**

As questões a seguir versam sobre a percepção da discriminação racial no espaço da escola, o tratamento diferenciado dedicado a crianças negras, as diferenças de desempenho entre crianças negras e crianças brancas e não brancas e a baixa estima de crianças negras. O curioso aqui é que os resultados apontam para uma não percepção do preconceito no espaço escolar. Qual o significado deste resultado? A escola seria um lugar diferente do conjunto da sociedade? Um espaço preservado de relações discriminatórias? Aqui seria talvez



levantar uma questão a ser tratada na fase das entrevistas mais aprofundadas: o que as professoras entendem por preconceito? A impressão que tenho a partir da observação é que o sentido da palavra preconceito e racismo é traduzido por essas professoras no sentido do preconceito mais explícito, vinculado a características psicológicas, individuais do agente que o pratica. Assim o preconceito de ordem mais sutil, invisível (que discutimos no início do texto) que se traduz no currículo oculto da escola não é reconhecido por boa parte das professoras.

Dos municípios pesquisados, podemos dizer que em nenhum das cidades o índice de percepção da discriminação foi superior a 50%. No município que mais se aproximou de uma percepção da discriminação, Barra do Piraí, o índice foi de 42% distante de Rio das Flores, onde o SIM teve apenas 4% de respondentes, mas também de Volta Redonda e Valença onde a percepção foi respectivamente 24% e 26%. Curiosamente, o município com maior investimento em capacitação na temática do negro, o único com uma lei municipal voltada para inclusão da temática no currículo se destaca neste tipo percepção. Em contrapartida, o município com menor tipo de investimento na questão, como também aquele que mais apresenta um perfil típico do município interiorano (no que implica essa afirmação em termos de constrangimentos para mobilizar temas considerados polêmicos), é o que menos diz perceber preconceito na sala de aula.

**Tabela 8 - Percentual da percepção da discriminação racial na escola em que trabalha – total dos respondentes**

	<b>SIM</b>	<b>NÃO</b>	<b>NÃO RESPONDEU</b>
<b>AMARELA</b>	<b>100</b>	<b>0</b>	

<b>BRANCA</b>	<b>22,4</b>	<b>76,6</b>	<b>-</b>
<b>MESTIÇA</b>	<b>40</b>	<b>60</b>	<b>-</b>
<b>MORENA</b>	<b>25</b>	<b>73,6</b>	<b>1,4</b>
<b>MULATA</b>	<b>11,1</b>	<b>88,9</b>	<b>-</b>
<b>NEGRA</b>	<b>31,1</b>	<b>68,9</b>	<b>-</b>
<b>PARDA</b>	<b>25</b>	<b>75</b>	<b>-</b>
<b>NÃO RESPONDEU</b>	<b>20</b>	<b>60</b>	<b>-</b>
<b>OUTROS</b>	<b>11,8</b>	<b>88,2</b>	<b>-</b>
<b>TOTAL</b>	<b>24,1</b>	<b>74,9</b>	<b>1</b>

Tabela elaborada pelo autor

**Tabela 9 - Percentual da percepção da discriminação racial na escola em que trabalha /discriminada por municípios**

	<b>SIM</b>	<b>NÃO</b>	<b>NÃO RESPONDEU</b>
<b>RIO DAS FLORES</b>	<b>04</b>	<b>86</b>	<b>-</b>
<b>BARRA DO PIRAÍ</b>	<b>42</b>	<b>58</b>	<b>-</b>
<b>VOLTA REDONDA</b>	<b>24</b>	<b>74</b>	<b>2</b>
<b>VALENÇA</b>	<b>26</b>	<b>74</b>	<b>-</b>
<b>TOTAL</b>	<b>26</b>	<b>73</b>	<b>1</b>

Tabela elaborada pelo autor

**Tabela 10 - Percepção da discriminação racial na escola discriminada por cor e percentual/ Valença**

COR/RAÇA	SIM	NÃO	SEM RESPOSTA
BRANCA	31	69	
MORENA	31	69	
PARDA/MESTIÇA	-	100	
NEGRA	09	91	
MULATA	50	50	
OUTROS	-	100	

Tabela elaborada pelo autor

Tomando o município de Valença como referência percebemos que a baixa percepção da discriminação na escola não é um atributo exclusivo da categoria branca. Muito pelo contrário, tanto as autodefinidas como brancas, como as definidas como morena registram um índice de percepção maior do que o encontrado entre as negras, onde 100% das entrevistadas apontaram não perceber discriminação na escola. Essa é uma informação contraditória se levarmos em conta que uma das principais gestoras da Secretaria Municipal de Educação é negra (e se define como negra). Ao ser entrevistada declarou reconhecer a existência não só do preconceito, mas do tratamento diferencial dirigido ao aluno negro. Embora a pergunta feita a ela não enfocasse as próprias escolas da rede que administra.

**Tabela 11 - Crianças negras recebem o mesmo tratamento dedicado às crianças brancas?**

	SIM	NÃO	SEM RESPOSTA
Rio das Flores	<b>92</b>	<b>8</b>	-
Barra do Pirai	<b>78</b>	<b>22</b>	-
Valença	<b>81</b>	<b>19</b>	-
Volta Redonda	<b>65</b>	<b>33</b>	<b>2</b>

Tabela elaborada pelo autor

**Tabela 13 - Crianças negras recebem o mesmo tratamento/ Valença/percentual**

COR/RAÇA	SIM	NÃO	TOTAL %
BRANCA	<b>81</b>	<b>19</b>	<b>100</b>
MORENA	<b>80</b>	<b>20</b>	<b>100</b>
PARDA/MESTIÇA	<b>40</b>	<b>60</b>	<b>100</b>
NEGRA	<b>82</b>	<b>18</b>	<b>100</b>
MULATA	-	<b>100</b>	<b>100</b>
OUTROS	<b>100</b>	-	<b>100</b>

Tabela elaborada pelo autor

**Tabela 14 - Preparada para lidar com os novos conteúdos curriculares que discutem o racismo na sala de aula?**

	SIM	NÃO	SEM RESPOSTA
Rio das Flores	<b>77</b>	<b>33</b>	-
Barra do Pirai	<b>60</b>	<b>40</b>	-

Volta Redonda	<b>58</b>	<b>38</b>	<b>04</b>
Valença	<b>63</b>	<b>37</b>	-
TOTAL	<b>63</b>	<b>37</b>	-

Tabela elaborada pelo autor

Como colocamos no item anterior, das 3 redes municipais, Rio das Flores é a que teve menos acesso a projetos e propostas que contemplam os novos conteúdos curriculares onde se insere a problemática do racismo, do respeito a diferença e das estratégias de capacitação dos professores para o trato da diversidade cultural. É curioso que das 3 redes tenha sido a que apresenta o maior índice de respostas positivas (77%), a pergunta sobre o grau de segurança para lidar com esses conteúdos. Enquanto as duas outras redes que apresentam maior familiaridade com a questão da inclusão de elementos da cultura negra e o combate ao preconceito racial como pauta de discussão, apresentam índices menores de segurança (Barra do Piraí com 60% e Volta Redonda 58%).

O mesmo ocorre com relação a percepção da baixa estima dos alunos negros e com o constrangimento com relação a desenvolver o tema do racismo na sala de aula. Seria mais previsível que a mais conservadora das 3 cidades (com marcas mais presentes do período escravocrata, inclusive a reprodução de famílias tradicionais no poder local) revelasse um maior índice de baixa estima, no que toca os alunos e constrangimento para lidar com o tema, no que toca as professoras.

Tabela 15 - **Discutir racismo na sala de aula lhe deixa constrangida?**

	SIM	NÃO	SEM RESPOSTA
Rio das Flores	-	<b>100</b>	-
Barra do Piraí	<b>2</b>	<b>98</b>	-
Valença	<b>2</b>	<b>73</b>	<b>25</b>

Tabela elaborada pelo autor

**Tabela 16 - Você percebe que a autoestima dos alunos negros anda mais baixa do que dos alunos brancos?**

	SIM	NÃO	SEM RESPOSTA
Rio das Flores	<b>17</b>	<b>77</b>	<b>6</b>
Barra do Piraí	<b>38</b>	<b>62</b>	-
Volta Redonda	<b>37</b>	<b>58</b>	<b>05</b>
Valença	<b>43</b>	<b>57</b>	-
TOTAL	<b>37</b>	<b>61</b>	<b>02</b>

Tabela elaborada pelo autor

**Tabela 17 - Você percebe que a autoestima dos alunos negros anda mais baixa do que dos alunos brancos/Valença em percentual**

	SIM	NÃO	SEM RESPOSTA
BRANCA	<b>44</b>	<b>51</b>	<b>05</b>
MORENA	<b>31</b>	<b>62</b>	<b>07</b>
PARDA/MISTIÇA	<b>60</b>	<b>40</b>	-
MULATA	<b>50</b>	<b>50</b>	-
NEGRA	<b>22</b>	<b>78</b>	-
OUTROS	-	<b>100</b>	-

Tabela elaborada pelo autor

**Tabela 18 - Respondentes/Autoavaliação das condições para lidar com novos conteúdos/ Valença**

MUNICÍPIO	SIM	NÃO
VALENÇA	<b>63</b>	<b>37</b>

Tabela elaborada pelo autor

Um dado interessante é a relação dessas professoras com o que se entende como definição racial. Independente da cor/raça das respondentes, a escola aparece como um espaço alheio a racialização “na minha escola todos são iguais, todos são da raça humana” é uma frase que se repete a exaustão. Essa visão é bem clara nos dados quando é feita a pergunta: que modelo de classificação racial você acha que deveria ser adotado no Brasil.

**Tabela 19—Como os modelos de classificação racial são percebidos por cada grupo de cor/raça**

	<b>Não se preocupa com a definição</b>	<b>Duas categorias branco e negro</b>	<b>Varias categorias: branco, negro, pardo, etc</b>	<b>Não respondeu</b>
<b>AMARELA</b>	<b>100</b>			
<b>BRANCA</b>	<b>68,8</b>	<b>5,2</b>	<b>21,9</b>	<b>4,2</b>
<b>MISTIÇA</b>	<b>60</b>		<b>20,0</b>	<b>20,0</b>
<b>MORENA</b>	<b>70,8</b>	<b>4,2</b>	<b>20,8</b>	<b>4,2</b>
<b>MULATA</b>	<b>77,8</b>		<b>22,2</b>	
<b>NEGRA</b>	<b>57,4</b>	<b>16,4</b>	<b>21,3</b>	<b>4,9</b>

<b>PARDA</b>	<b>62,5</b>	<b>6,3</b>	<b>25,0</b>	<b>6,3</b>
<b>NÃO RESPONDEU</b>	<b>40</b>	<b>20</b>	<b>20</b>	<b>20</b>
<b>OUTROS</b>	<b>41,9</b>	<b>11,8</b>	<b>41,2</b>	<b>5,9</b>
<b>TOTAL</b>	<b>65,4</b>	<b>7,1</b>	<b>22,7</b>	<b>4,9</b>

Tabela elaborada pelo autor

Neste capítulo procuramos apresentar alguns dados da pesquisa realizada e um pouco do contexto no qual ela foi feita. No próximo capítulo nos debruçaremos sobre o referencial teórico sobre a questão étnico-racial.



## **CAPÍTULO 2 – FUNDAMENTOS TEÓRICOS**

Neste capítulo serão discutidos os conceitos de raça e etnia, bem como a introdução de políticas públicas com base em marcadores étnico-raciais no discurso e na prática política do Estado Brasileiro. Será feita uma descrição dos eventos que caracterizam uma mudança do discurso do Estado com relação ao tratamento da questão étnico-racial.

Neste caso mostraremos a maneira como o Estado começa a introduzir uma retórica que se propõe a atacar a desigualdade racial de duas maneiras: construir um sistema escolar acessível aos segmentos sociais historicamente marginalizados e ao mesmo tempo, implementar um currículo escolar que supere todas aquelas mentalidades que sustentaram durante décadas uma escola eurocêntrica em seus valores, práticas e conteúdos. O que se busca é sistema educacional que assegure condições de igualdade que eliminem as desigualdades sociais constatadas entre brancos e negros e ao mesmo tempo, valorize conteúdos relacionados ao legado afro-brasileiro proporcionando a população negra condições de exercício do direito a diversidade étnico-racial.

Essas políticas atuam em duas dimensões: socioeconômica e sociocultural (COSTA, 2006, p.13). No primeiro caso, trata-se de neutralizar os efeitos da discriminação racial em seus aspectos socioeconômicos. O que se relaciona ao acesso ao sistema de ensino e mercado de trabalho para portadores de formação superior. No segundo caso, da dimensão sociocultural, trata-se de ações voltadas para inclusão de políticas curriculares que incluem conteúdos e temáticas antirracistas no currículo escolar do ensino básico.

Sendo assim, o capítulo em questão retornará aos momentos iniciais das políticas de ação afirmativas, destacando os momentos históricos de transição, o período em que a discussão sobre ações afirmativas com recortes étnicos-raciais deixa de ser uma bandeira restrita aos movimentos negros e passa a ser integrada a discursos e práticas institucionais do Estado Brasileiro. O capítulo levará em questão o contexto da introdução das políticas de ação afirmativas na transição do governo do presidente Fernando Henrique Cardoso para o governo do presidente Luís Inácio Lula da Silva.

## **2.1 - Começando do Começo: raça, nação e etnia**

*A ideia de raça teve uma preponderância enorme no pensamento social brasileiro, principalmente quando se trata de discutir Estado-nação e Estado-nação que idealmente só reconhece como cidadãos aqueles classificados como nacionais. Então quem é o nacional, quem é aquele que deve ser o formador do povo, qual é o povo que se forma aí e como ele se configura. E daí, a própria ideia de nacionalismo ou os nacionalismos, se quiser o nacionalismo no singular, é importante para o entendimento das ideologias de pertencimento. (SEYFERTH, 2015, p. 69)*

Essa bela passagem de uma aula da professora Giralda Seyferth é fundamental para vermos o quanto a questão racial, sempre esteve na pauta do pensamento social brasileiro como questão fundamental para entender a identidade nacional nos seus aspectos homogêneos e heterogêneos . Dentre os muitos possíveis recortes para compreender a questão do negro na sociedade

brasileira é importante voltarmos ao século dezenove como contexto histórico que problematizava o nacional e tinha essa problemática extremamente marcada pelo que hoje entendemos como racismo científico. Pode-se dizer que havia uma identificação muito estreita na época entre raça e nação.

A discussão racial no Brasil nos remete ao século dezenove, partindo da problemática inaugurada pela Independência que colocava a questão da definição do Brasil como nação e a medida que se aproxima a possibilidade da passagem de uma sociedade escravista para uma sociedade supostamente livre identificada com modelos europeus de nação, a questão do negro torna-se uma pauta fundamental aos engenheiros sociais da nação. Havia uma mentalidade presente em boa parte da elite intelectual brasileira da época que levava a acreditar serem os negros e mestiços responsáveis pelo atraso nacional e, portanto constituindo entraves para a construção de um Brasil Moderno.

No pensamento europeu predominava a concepção de que a igualdade do homem num plano universal (afirmada pelo projeto iluminista) devia ser relativizada por uma concepção cientificista de que as raças poderiam ser divididas em raças adiantadas e raças atrasadas. Sendo assim, a concepção um tanto abstrata do homem universal do iluminismo era contrabalançada por essa concepção cientificista em que as raças aparecem hierarquizadas.

No discurso europeu (bastante influenciado por pensadores como Gobineau) nação era associado a raça pura, ou seja, haveria uma similaridade entre raça e nação, em alguns autores elas aparecem como palavras sinônimas, e o sucesso de uma nação estava vinculado a existência de uma população homogênea em termos raciais, exclusivamente a raça branca, principalmente em sua versão

ariana. *A mestiçagem aparecia como elemento degenerativo e causadora do declínio de povos que poderiam se constituir como nação:*

*“ (...) o conde Arthur de Gobineau, diplomata e ensaísta francês incluiu o pressuposto da desigualdade racial no título de sua principal obra, *Essai sur l'inegalite des races humaines*, um tratado em quatro volumes sobre a decadência das civilizações, no qual vincula o progresso civilizatório a presença da “raça ariana” e seu declínio em excesso de mestiçagem. O trabalho de Gobineau foi publicado em 1853 e reforçou a ideologia da supremacia branca e o “mito ariano” usando o argumento da luta das raças como uma forma de interpretação da história da humanidade a partir de supostas leis da natureza. De fato, transformou a história em ciência natural e a mestiçagem na causa do declínio da civilização”(SEYFERTH, 2007. P.110)*

Na medida em que o Brasil se apresentava como um país multirracial, marcado pela mistura, alguns desses autores como Gobineau vão nos dirigir um olhar pessimista já que a mistura nos impossibilitaria a nos constituirmos como nação. É neste momento que surge uma geração de autores, entre eles Silvio Romero que vão formular uma saída brasileira: não seríamos ainda uma nação, mas estávamos no caminho uma vez que se germinava aqui no nosso território um projeto de nação que poderia surgir da aclimatação do elemento branco nos trópicos. A fórmula era simples, interpretando a interação entre diferentes raças no Brasil através de uma adequação do darwinismo social, não éramos ainda uma nação, mas num futuro próximo teríamos uma raça branca fortalecida, no sentido que incorporaria elementos do negro e indígena necessários a sobrevivência nos trópicos.

O argumento era o seguinte: lendo Spencer num contexto brasileiro, os autores concluíam, se no jogo das espécies sobrevive a mais apta, na interação das raças, a miscigenação no decorrer de várias gerações levaria ao desaparecimento do negro e do indígena e a prevalência do homem branco que

seria o polo mais forte da miscigenação. Essa leitura otimista do espetáculo das raças no Brasil seria complementada por decisões políticas e administrativas que incentivam a atração de milhares de europeus para o Brasil pautada numa política imigratória seletiva que ao mesmo tempo dificulta a entrada no Brasil de imigrantes de origem africana e asiática.

Giralda Seyferth nos mostra que desde o contexto do Segundo Império, a medida que a escravidão como instituição perdia a sua legitimidade e sofria ataques cada vez maiores por parte do protagonismo abolicionista, a questão do negro começa a se tornar pauta preferencial nos discursos sobre a nacionalidade, vista pelas elites dominantes como entrave para o ingresso do Brasil nos termos de uma nação moderna e capitalista. Seja por conta dos discursos de uma certa negrofobia que com a cabeça nas revoltas baianas da primeira metade do século temia rebeliões (ou algo parecido com o que acontecera no Haiti onde surgira uma nação negra), e numa proporção maior, seja por conta de uma descrença das possibilidades da população negra existir como sujeito ativo de uma nação. Essa crença se embasava em dois eixos: primeiro na ideia de que o negro não tinha potencial para ser mão de obra livre numa sociedade capitalista. O negro teria sido viciado pelos séculos de trabalho escravo, e portanto, era incapaz de exercer o trabalho livre e ocupar as chamadas terras devolutas. Além disso, começavam a chegar “teorias científicas” que desqualificavam o negro como raça inferior. Tudo isso, colocava em pauta a questão do branqueamento da nação brasileira que seria viabilizada pela atração de um contingente cada vez maior de imigrantes. Temos assim, o contexto social, cultural e político que permite a “ideologia do branqueamento” como pensamento hegemônico que surge na última parte do século dezenove e ganha forças nas primeiras décadas do século vinte.

A medida em que avançava essa consolidação do Estado Brasileiro através de uma caminhada lenta para o fim da escravidão e a chegada cada vez maior de imigrantes europeus, o Brasil foi se constituindo como dois brasis: um no norte e outro no sudeste. O do norte que ainda dependia do trabalho escravo e do grande latifúndio e o do sul povoado de forma cada vez mais intensa por imigrantes alemães e italianos (nesta época São Paulo fazia parte do sul junto com Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul). O Estado Brasileiro se detinha de forma mais pragmática na consolidação do Estado, mas com a transição para a Primeira República, a questão da raça na identidade nacional viria mais à tona e o discurso do branqueamento assumiria sua dimensão mais eugênica, principalmente através do protagonismo de autores como Silvio Romero, João Batista Lacerda, Nina Rodrigues, Euclides da Cunha e Oliveira Vianna (Seyferth, 1996: 41-58) (Seyferth, 2016: 19-65)

O campo discursivo inaugurado por esses autores, entre eles Silvio Romero, João Batista Lacerda e posteriormente Oliveira Vianna, coloca em movimento um tipo de mentalidade que ficou conhecido como teoria do branqueamento (SEYFERTH: 2015 p.91-116). Deixando de lado as variações desse tipo de teoria em cada um dos autores pode-se dizer que eles têm em comum a crença num futuro Brasil branco. Esse é um discurso que sobreviveu aos autores, mas podemos dizer que ele perde um pouco da sua força com as ideias de Gilberto Freyre. No momento Freyre que pode ser localizado a partir dos anos trinta com a publicação de Casa Grande e Senzala (e depois Sobrados e Mocambos), o que

era negativo para esses autores: a convivência de várias raças, ganha uma aura positiva, pois ao invés de ser visto como marca do atraso passa a ser reconhecido como uma de nossas maiores riquezas.

Com Freyre a miscigenação ganha um caráter positivo e se inaugura um momento onde o ideário de Freyre ganha um termo que teria forte apelo por todo século 20: a expressão democracia racial. A democracia racial baseada nas ideias de Freyre ganha força no Estado Novo. A nação deixa de ser vista como a meta de um Brasil branqueado, mas sim Nação como um projeto futuro mestiço na medida que seríamos produtos dessa mistura. Freyre dimensiona a miscigenação como positiva, contrapondo-se aos autores anteriores que entendiam a miscigenação como um mal necessário. Para os autores do branqueamento, a miscigenação seria uma espécie de eugenia que levaria a uma nova raça pura (no caso, o branco aclimatado, para Freyre, a miscigenação levaria a uma raça mestiça sem a anulação do negro e do indígena).

Claro que não apenas Freyre contribui para isso, a todo um processo de institucionalização das ideias da geração modernista (entre eles Mario e Oswald de Andrade) que culmina na rotinização de concepções de um Brasil Mestiço tornadas hegemônicas como políticas de Estado. Sendo assim, a democracia racial vira política cultural de estado, símbolos étnicos passam a ser transformados em símbolos nacionais (feijoada, samba), essa concepção de certa forma não significa a anulação da hierarquização dos grupos raciais, já que não só mantém o branco como o tipo privilegiado, como também o mediador da miscigenação. No entanto, o que Freyre busca é uma nacionalidade heterofóbica, no sentido que opera um

processo de domesticação e anulação das diferenças em prol de uma chamada brasilidade.

Essa concepção de democracia racial iria ganhar força principalmente com o pós-guerra. Na medida que as teorias eugênicas levaram a vários tipos de genocídios e etnicídios no mundo ocidental, o final da guerra traria vários esforços para que o problema do racismo fosse superado. A ONU cria grupos de discussão e começam a ser pensadas políticas que levassem a superação do racismo. Nesse mesmo momento, pesquisas feitas pela genética começam a colocar em questão os pressupostos da ideia moderna de raça. Destituída de sua legitimidade científica, raça começa a ser visto como algo que não teria existência concreta já que biologicamente não se podia falar mais em raça. Neste momento, a antropologia passa a assumir um papel estratégico nas pesquisas e conferências internacionais convocadas por órgãos como a ONU e a UNESCO com o objetivo de superar o racismo.

A antropologia viria a afirmar que raça não seria um conceito viável, pois o que existem são culturas e etnias e nessas realidades que estariam localizadas diferenças entre os grupos humanos. A ideia de cultura (no sentido de que cada povo teria seus traços culturais específicos) já estava presente de uma forma tangencial e ambígua em Gilberto Freyre, embora não abandonasse a ideia de raça, já sofria uma influência do culturalismo norte-americano (Freyre havia sido aluno de Franz Boas). Mas o que é importante reter aqui é que uma coisa que talvez legitime a simpatia dos cientistas sociais pelo Brasil é que nosso país com sua suposta democracia racial permitia um modelo de sociedade que estava evoluindo para negação das raças.



## **2.2 - Momento atual**

Com o fim do governo militar no final da década de setenta e início da década seguinte acontece uma reorganização de vários movimentos sociais, entre eles movimentos que se articulavam em prol da questão do negro e se aglutinaram no chamado MNU (Movimento Negro Unificado). Ao contrário do Frente Negra Brasileira que se constituiu como um movimento de massas chegando a ter milhares de filiados, o MNU tinha um perfil mais caracteristicamente de vanguarda, nitidamente esquerdista e teve como estratégia a partir dos anos oitenta a ocupação de espaços institucionais como prefeituras, departamentos em secretarias estaduais, ou mesmo a criação de secretarias específicas para a questão do negro em estruturas governamentais municipais e estaduais. Um dos principais eixos desses protagonistas da luta antirracista em espaços institucionais era a intervenção efetiva no campo da educação. Tanto no legislativo, como no executivo figuras influentes do movimento negro como Abdias Nascimento, Benedita da Silva, Hélio Silva, Jurema Batista, Lelia Gonzales e outros começam a se projetar.

Diferente do período da Frente Negra Brasileira, onde o discurso da causa negra adquiria uma conotação mais no plano da assimilação, e um termo importante como cultura tinha o sentido de civilização, logo a busca por um acesso

a cultura significava valores civilizatórios predominantes de origem europeia; no momento MNU cultura assume o sentido de particular, de diferença, de valorização das tradições de origem africana. Sendo assim, enquanto no período da FNB os elementos da cultura negra associados a tradições afro-brasileiras eram vistos como reserva (apenas aqueles que faziam parte do discurso da nacionalidade como o samba adquiriam um espaço maior), o discurso do MNU tende a valorizar a diferença. Primeiro quando reconfigura o termo raça rejeitando os estereótipos negativos atribuídos a negritude e incorporando a categoria negro no sentido positivo de orgulho racial. Como afirma João Batista Borges Pereira,

*Em termos esquemáticos, talvez se possa afirmar que o Movimento Negro Unificado cultivou e pôs em prática a estratégia de luta que hoje chamaríamos de construção da identidade positiva do grupo. Essa estratégia tinha como um dos seus elementos básicos a redefinição da imagem e autoimagem do negro do ponto de vista estético. O negro é belo, is beautiful, slogan que foi buscado no arsenal ideológico do negro americano, era espécie de contraofensiva a ideia de branqueamento como ideal de beleza. (...) o negro precisaria sentir orgulho da raça para poder lutar por sua integração social.(BORGES, 2007, 96)*

Neste momento a cultura negra passa a ser valorizada, principalmente os elementos da religiosidade de origem africana que começam a sofrer um processo de descatholicização e busca daqueles elementos que eram entendidos como formas mais puras da religiosidade. A cultura, no sentido de elementos que compõem um grupo étnico passa a ser supervalorizado. Daí então aprofundasse num trabalho que é ao mesmo tempo político e acadêmico de valorização de determinados elementos da cultura negra como formadores da identidade ao

mesmo tempo étnica e racial e num sentido mais sociológico investe-se na produção de indicadores sociais que colocassem em evidência a desigualdade racial como elemento estruturante da desigualdade brasileira. Na educação entram estatísticas sobre fracasso educacional, alfabetização, reprovação, acesso ao ensino superior, tratamento diferenciado de negros e brancos no espaço escolar, etc. Todos esses elementos passam a ser lidos numa chave interpretativa que polariza branco/negro (ou seja, deixa o pardo de fora que é absorvido pela categoria negro) essa dinâmica recai na ênfase cada vez maior numa leitura da realidade brasileira dentro de uma chave bipolar ou seja birracial. Sendo assim, a discriminação racial pode ser lida em dados que cruzam indicadores referentes as relações entre mercado de trabalho e educação. Quando esses dados mostram disparidades entre brancos e negros, passa ser possível tratar o racismo no plano do racismo institucional o que legitima a afirmação que o racismo não pode ser reduzido a suas dimensões individuais (uma pessoa que pratica racismo contra outra) mas deve ser atacado em sua configuração institucional, um Estado e uma sociedade que reproduzem mentalidades e hierarquias que replicam o racismo através dos tempos. Se Estado e Sociedade são instâncias reprodutoras do racismo é preciso que ele seja combatido em suas configurações globais e assumido como um problema de Estado.

Vejamos no campo do currículo, já em 1988 Paulo Paim, então deputado federal, apresenta um projeto de lei 678/88 defendendo a inclusão da disciplina História Geral da África nos currículos escolares. Abdias Nascimento, então senador, propõe através do projeto de lei PLS 75/97 o ensino de língua iorubá nas escolas e Benedita da Silva (também como senadora), cria o PLS 18/95 propondo História e Cultura da África nos currículos escolares.

### **2.3 - COMPARANDO AS RELAÇÕES RACIAIS NO BRASIL E EUA**

Quando se fala sobre as diferenças existentes entre Brasil e EUA, sempre me lembro de uma história narrada por um professor. Há alguns anos atrás esse professor esteve lecionando numa universidade norte-americana onde ficou amigo de uma professora afro-americana. Passados alguns anos, já de volta ao Rio de Janeiro, esse professor recebeu a visita da amiga norte-americana negra e como estava um belo sábado de verão resolveu levar ela a uma festa que acontecia no bairro boêmio da Lapa. A festa estava bastante animada, boa música, bom vinho, pessoas alegres, mas num determinado momento o professor olhou em volta e concluiu que só via pessoas brancas na festa e isso o deixou preocupado sobre como estaria se sentindo a amiga americana, negra e estudiosa da temática racial. Terminada a festa, já quase de manhã, o professor e sua amiga foram a uma padaria tomar um café da manhã quando ele resolveu perguntar a amiga se ela tinha gostado da festa. Diante da resposta empolgada da amiga que respondera que não só gostara como se divertira muito, o professor indagou. “mas você notou que quase não havia pessoas negras”? Surpresa a professora afro-americana respondeu: “como assim não havia pessoas negras? Eram todos negros, dançavam e falavam como negros!”

Esse episódio é muito interessante para pensarmos os diferentes olhares sobre modelos de classificação racial nas duas sociedades e também para

pensarmos o olhar sobre o racial no Brasil e EUA. Algumas pessoas costumam dizer que quando se está em New York e se pega o telefone para falar com alguém a quem nunca se vira pessoalmente, a pessoa que liga consegue identificar o tipo racial da pessoa que está do outro lado da linha através da forma como essa pessoa emprega o inglês e das palavras que usa. Como se nos Estados Unidos tivéssemos um inglês black e um inglês White. Assim, uma sociedade que vê a fronteira racial através da linguagem e dos gestuais do corpo.

Dito isso, é importante ter sempre em mente que quando se fala das diferenças entre Brasil e Estados Unidos (ambos países marcados pela escravidão de africanos), é importante estarmos cientes que essas diferenças têm origem diversas: o modo como se deu a colonização das duas nações, as características culturais dos distintos povos europeus que colonizaram os dois países (anglo-saxões, no caso americano, e portugueses, no caso brasileiro). Essa diferente trajetória histórica fez com que Brasil e os EUA tomassem caminhos diferentes embora se possa afirmar que a questão racial tem grande impacto nos dois países.

Podemos começar falando da diferença entre sistemas classificatórios vigentes nos dois países. Nos EUA, raça é definida a partir da ancestralidade, daí o emprego da expressão “one drop rule” (“regra de uma gota” - princípio da gota de sangue). Isso significa que para o sistema de classificação racial norte-americano, o branco aparecia não só como a raça superior, como também a raça pura. Sendo assim, se uma pessoa tem um ancestral negro, mesmo que seja um ancestral de quatro gerações passadas, ela será considerada negra, independente da cor da pele e outros traços externos. Já no Brasil, predomina um critério que define raça com base em traços físicos, ligados a aparência (cor da pele, cabelo, nariz, lábios,

etc). Dizemos que a classificação norte-americana é bipolar pois contempla apenas dois pólos (branco/negro) sem ser sensível a existência de categorias intermediárias. Já no Brasil, podemos dizer que a classificação é multipolar pois não só contempla o uso de várias categorias intermediárias entre branco e negro (moreno, pardo, mulato, etc) como permite que uma pessoa seja definida de várias formas distintas em contextos sócio-culturais diferentes. Essa diferença faz com que haja um modelo classificatório flexível, flutuante, bastante apoiado na cor da pele que permite que se valorize a mistura, enquanto no modelo norte-americano não há espaço para a mistura.

No Brasil, esse modelo considerado ambíguo e complexo mas bastante popular entre a população, tem convivido com outras formas de classificação: há um modelo próximo do popular, empregado pelo IBGE como modelo oficial, onde as pessoas se autoclassificam como branca/parda/preta (sem usar as categorias morena e negra) e outro modelo, defendido pelo movimento negro, por alguns intelectuais e órgãos governamentais que defende a adoção de um modelo birracial mais próximo do norte-americano (unindo aqueles que se definem pretos e pardos na categoria negro). Alguns defensores deste último modelo argumentam que o uso de categorias intermediárias faz com que muitos negros se afastem da matriz negra, negando a sua origem racial e contribuindo para dissimular, ou seja mascarar, as imposições de uma estrutura social hierárquica que nega o negro como cidadão.

Já os autores que defendem o modelo multipolar (várias categorias intermediárias entre branco e negro) argumentam que o Brasil é um país que valoriza a mistura, e essa valorização da mistura gera categorias como moreno e

mulato que não seriam necessariamente formas de negar a ascendência negra, mas sim uma maneira de aderir ao nosso legado de país mestiço. Segundo esses autores, o Brasil seria um país bem ambíguo onde o racismo convive com uma força contrária que é a rejeição do brasileiro a divisão de raças. O Brasil seria um país marcado por um povo que se recusa a estabelecer relações racializadas, uma população que prefere se identificar como brasileiro a negros e brancos. Argumentam também que, ao contrário dos EUA, no Brasil teria se produzido uma cultura mestiça com muitos elementos da matriz afro. Essa cultura teria uma grande expressão através da música, do futebol, do carnaval, onde negros e brancos compartilham de gostos culturais similares.

Este é um tema complexo que não se esgota em poucas linhas, o que se pode dizer é que no Brasil esta discussão faz parte da agenda do dia, pois a sociedade brasileira tem passado pelo debate em torno da adoção ou não das chamadas políticas de cotas com foco na raça. As cotas são políticas que propõem a reserva de vagas no mercado de trabalho, televisão e universidades para pessoas oriundas de segmentos sociais que estiveram expostos a discriminação no decorrer do processo histórico. Nos EUA, estas políticas existem há mais de quarenta anos, no Brasil, começaram a ser discutidas há pouco mais de dez anos tendo sido implementada em algumas universidades federais e estaduais. A questão das cotas está bastante presente na opinião pública, uma vez que é uma pauta bem polêmica no poder legislativo, e tem gerado um debate bastante acirrado não apenas entre deputados e senadores, mas também na opinião pública brasileira. Mais adiante veremos esse debate de forma mais detalhada.

## **2.5- Políticas públicas com base em marcadores étnico-raciais**

O novo formato do debate sobre a temática étnico-racial será tratado neste capítulo como parte de um conjunto das lutas políticas que sucederam o período de exceção imposto pelos anos da ditadura militar. Também será estabelecido um paralelo com transformações no campo acadêmico das Ciências Sociais considerando a evolução dos estudos raciais, principalmente levando-se em conta a proliferação de pesquisas quantitativas e qualitativas que transformaram a maneira como pensamos as relações raciais na sociedade brasileira e trouxeram novas formas de pensar e pesquisar relações raciais no Brasil ampliando a distância da visão do Brasil Mestiço popularizada por Gilberto Freyre na primeira metade do século vinte. Sem perder de vista a relação de proximidade entre acadêmicos das ciências sociais e movimentos sociais. Desde Florestan Fernandes e Guerreiro Ramos nos anos cinquenta existia uma relação de parceria entre militância e mundo acadêmico, relação onde os movimentos sociais são influenciados pelo mundo acadêmico (que lhes fornece legitimidade e dados empíricos para o fortalecimento de suas bandeiras e lutas), mas ao mesmo tempo, os movimentos sociais influem nas pautas de pesquisas e formulações teóricas acadêmicas.

Serão colocados os fatores que contribuíram para a ascensão desse novo formato: o fortalecimento de movimentos sociais vinculados ao Movimento Negro Unificado que ampliam suas articulações após o final dos anos setenta, a mobilização e intervenção desses grupos em torno de suas pautas nos espaços abertos pela constituinte de 1988, a ampliação da influência de linhas do pensamento acadêmico norte-americano que através de pesquisadores



famosos e fundações de fomento a pesquisas sociais como a Ford e Rockefeller incutiram novas ferramentas teóricas e metodológicas para pesquisa e reflexão sobre as relações raciais no Brasil, a ocupação de espaços institucionais por militantes do movimento negro em prefeituras, secretarias estaduais e acessórias parlamentares, etc.

O fato é que chegamos ao final dos anos noventa com campo das ciências sociais marcado por um fortalecimento dos estudos raciais e uma ampliação do debate em torno das relações raciais que se polariza em duas formas de refletir sobre a temática: de um lado, o pensamento antirracista universalista, que supõe a superação do racismo pelo abandono da categoria raça (como categoria central a vida social e categoria de compreensão das relações sociais), de outro lado, um antirracismo particularista que concebe a superação do racismo pela valorização de políticas de identidades, onde raça passa a ser importante como categoria central na vida cotidiana e fundamental como categoria para entendimento do mundo empírico. Enquanto a primeira concepção tem como meta a absorção da ideia da universalidade do homem, a segunda busca uma sociedade onde o fortalecimento da consciência racial nos leva a uma sociedade onde cultura/raça/identidade estão imbricadas.

Como define Sergio Costa, temos dois lados neste debate:

*O debate brasileiro em torno do racismo e do antirracismo avançou muito nos últimos anos. De forma geral, constata-se uma polarização das discussões em dois campos tratados como opostos: de um lado estão os estudos raciais, corrente que vê uma correlação direta entre o racismo e a falta de consciência política por parte dos negros brasileiros, entendendo que se os negros assumissem sua identidade racial, o racismo e os racistas seriam derrotados. Os críticos dos estudos raciais, por sua vez, acreditam que no Brasil, diferentemente dos Estados Unidos, desenvolveu-se uma cultura nacional integradora, da qual os negros e o patrimônio*

*cultural afro-brasileiro são parte constitutiva. Assim, ter-se-iam constituído no Brasil modelos identitários que não podem ser reduzidos ao par de opostos negro-branco, impondo-se a busca de formulas próprias para combater o racismo que reflitam a diversidade brasileira. (COSTA, 2006,p.13)*

No Brasil a questão das ações afirmativas fica mais centralizada no debate em torno da Políticas de cotas<sup>20</sup> voltadas para inclusão da população negra no Ensino Superior e no mercado de trabalho. Um dos caminhos para retomar o debate sobre as ações afirmativas no Brasil, passa por um retorno aos dois mandatos presidenciais de Fernando Henrique Cardoso que representam algumas mudanças na forma de tratar as desigualdades em termos de cor no país.

A partir da criação do GTI (Grupo de Trabalho Interministerial) em 1995 e o PNDH (Programa Nacional de Direitos Humanos) em 1997 o governo federal inaugurou no campo institucional uma discussão sobre a importância de políticas compensatórias para as populações afrodescendentes no país. No entanto, essa discussão não foi além da dimensão retórica uma vez que não se estabeleceu como política efetiva de governo. Divergências sobre as políticas compensatórias (aplicação, como aplicar, adotar cotas) que opuseram setores de ponta, como o Ministério da Justiça, chefiado por José Gregori e o MEC que tinha a frente Paulo

---

<sup>20</sup> Antes de entrar neste debate é preciso registrar que as políticas afirmativas não são necessariamente sinônimo de reserva de cotas. O mecanismo das cotas é apenas uma das alternativas em política compensatória. Existem ações que são mais voltadas para um caráter de reparação, medidas já em andamento, como o caso da titulação e entrega das terras aos remanescentes dos Quilombos, ou propostas que tramitam pelo Congresso, como a do deputado federal Paulo Paim, que propõe uma indenização a todos afro-brasileiros descendentes de escravos (o que parece inviável em termos de custos e abriria precedentes para leis de caráter indenizatórios capazes de minar o orçamento público). Mas a forma mais conhecida, pelos resultados do tipo de política nos EUA, é a “Política de Cotas” defendida por amplos setores sociedade. A Política de Cotas esbarra no argumento daqueles que concebem uma sociedade universalizada que tem no “mérito”, o melhor mecanismo para superar estruturas hierarquizadas e até mesmo o preconceito que impede a certos segmentos o acesso ao mercado de trabalho e universidade. Nesta visão se prioriza os direitos do indivíduo que ascende por seus próprios méritos.

Renato de Souza<sup>21</sup> dividiram o governo entre setores mais afinados com políticas universalistas (Ministério da Educação) e setores sensibilizados com a adoção de políticas diferenciadas (PNDH, o Ministério da Reforma Agrária, Fundação Palmares). O documento que o Brasil enviou para a Conferência Antirracismo na África do Sul em 2002 não apresentou problemas em aprovar alguns tópicos como uma lei de licitações que no caso de empate em concorrências públicas privilegie empresas que tiverem em seus quadros elementos das chamadas minorias, admitir a responsabilidade histórica do Estado pelas violações cometidas aos negros no passado escravista, na titulação de terras para os remanescentes dos quilombos, mas quando se discutiu a criação de cotas nas universidades e mercado de trabalho, tornaram evidente que não havia uma fala única sobre as formas de combate ao racismo. O que se observa aí é se em termos retóricos, o governo reconhece o racismo, em termos dos recursos disponíveis, do empenho do governo em adotá-los como prioridades do Estado, ficam questões em aberto sobre o alcance das políticas. Sem deixar de reconhecer ações significativas como a edição dos PCNs, e da revisão dos livros didáticos com objetivo de depurar destes conteúdos estereotipados sobre negros e índios, o que se percebe é que o MEC resiste a adoção das políticas de reservas de vagas para negros e outras minorias no Ensino Superior, apresentando como alternativas o financiamento dos pré-vestibulares para alunos afrodescendentes e carentes, e as políticas sociais

---

<sup>21</sup>Quando o presidente Fernando Henrique assumiu o governo e me indicou para dirigir a educação, encontramos uma situação lamentável na questão de igualdade de oportunidades de acesso a educação. Em 1994, as vésperas do século XXI, ainda tínhamos 11% de crianças de 7 a 14 anos fora da escola. Quem eram essas crianças? Eram as pobres, as negras e as nordestinas (...) Oxalá nossa sociedade não precise, como as outras, chegar a instituição de cotas raciais na universidade. Temos metas de inclusão e as estamos cumprindo rapidamente. Pelo que tenho acompanhado, acredito na capacidade de desempenho do estudante brasileiro de qualquer origem social ou racial, quando estimulado e apoiado. Se isso não for o suficiente, serei o primeiro a defender as cotas. Entretanto, desde que tenham condições para isso, não há por que imaginar que os estudantes pobres, negros ou pardos não entrem na universidade por seus próprios méritos" (Paulo Renato de Souza in Folha de São Paulo, 30/08/2001)

como o Bolsa Escola, que segundo o ministro Paulo Renato de Souza atingem um grande contingente da população negra, localizada nos segmentos mais pobres da sociedade.

Portanto se o combate a discriminação racial é visto como fundamental no governo e na sociedade civil organizada, não se pode dizer o mesmo com relação as formas e métodos adotados para enfrentar o problema. Levando-se em conta que um governo é composto por um conjunto de ministérios que são responsáveis por políticas específicas a suas áreas de atuação, afloram neste momento divergências sobre as políticas compensatórias (aplicação, como aplicar, adotar ou não cotas) conforme vimos quando temos setores do governo abertos a propostas de ação afirmativa enquanto instâncias de peso mais efetivo como o MEC rejeitavam o mecanismo.

Na sequência do debate sobre as cotas raciais serão inseridos dados da pesquisa onde a questão das visões das professoras/normalistas sobre a legitimidade ou não dessas políticas públicas é debatida. Dados não só que trazem a visão das pesquisadas, como também dados relacionados a forma como compreendem tópicos como modelos de classificação racial, os sentidos atribuídos a cultura afro-brasileira, o que entendem efetivamente como preconceito e discriminação racial e suas concepções a relevância do uso político conceito de raça enquanto política de identidade que apela para processos de celebração da identidade étnico-racial como uma identidade primordial.

### **CAPÍTULO 3 – A Lei 10639/03 e as políticas de afirmação**

Esse capítulo toma para si a tarefa de discutir diferentes percepções da questão étnico-racial identificadas no campo, com um debate teórico que acontece nas discussões acadêmicas sobre a questão racial no Brasil e mais especificamente, nos debates sobre as diretrizes curriculares da Lei 10639/03 que tem mobilizado diferentes visões sobre o que se entende como educação étnico-racial. Se parece haver um consenso sobre a necessidade e legitimidade da existência de uma lei que trata da questão do negro, da História da África e da Cultura afro-brasileira, esse consenso não se faz tão unânime no caso da interpretação da lei vigente em suas diretrizes. Há um debate que deve ser travado em termos acadêmicos sobre os sentidos de termos como educação das relações étnico-racial, direitos a uma identidade étnico-racial e direito a diversidade étnico-racial. Esse debate, tem polarizado sociólogos e antropólogos que professam de diferentes visões sobre a questão racial no Brasil. Ao mesmo tempo, protagonistas da implementação dessas diretrizes realizam balanços e estudos que tem como objetivo identificar o Estado da Arte da implementação de políticas curriculares vinculadas a Lei 10639/03.

Após a primeira década de existência da Lei 10639/03, intelectuais, gestores e educadores vinculados ao Movimento Negro que tiveram um importante protagonismo na conquista da Lei e na elaboração das diretrizes curriculares tem avaliado que ainda é incipiente a implementação dos objetivos da Lei (e de suas respectivas diretrizes) no conjunto do sistema educacional brasileiro. Na avaliação destes, embora a Lei 10639/03 tenha sido incorporada a LDB vigente, a temática étnico-racial ainda não existe de fato no projeto político pedagógico das escolas e

tem um impacto bem aquém do que deveria ter nos currículos escolares. Segundo argumentam, existem limitações que se devem principalmente ao fato dos gestores e professores atuantes nas escolas não estarem ainda adequadamente preparados para falar sobre a questão étnico-racial. Ao diagnosticar os professores e gestores como despreparados, esses protagonistas das diretrizes curriculares estão evidenciando algo que é verdadeiro: pouco se tratou até recentemente sobre a África, a cultura afro-brasileira e a trajetória do negro na sociedade brasileira no nosso sistema escolar que em geral sempre foi eurocêntrico (com ênfase nas matrizes europeias da nossa formação). No entanto, quando essa formulação se estende na direção daqueles que concebem outras interpretações e sentidos das relações raciais no Brasil que se diferencia dos sentidos da temática étnico-racial conforme sugeridos no texto das diretrizes curriculares há o risco de cair numa postura demasiado prescritiva do que deveria ser uma política curricular. Esse risco se aprofunda quando alguns dos segmentos que atuaram como protagonistas ativos da Lei e de suas diretrizes chamam para si o papel de conhecedores legítimos da forma mais correta de como a temática deveria ser desenvolvida no currículo escolar. Sem deixar de reconhecer no plano político, o mérito desses protagonistas na luta pela inclusão da temática racial no currículo e a grande contribuição deles na institucionalização de uma educação antirracista, deve-se no plano acadêmico, problematizar práticas prescritivas que ignoram o processo de mediação que é inerente a todas políticas curriculares. Ou seja, que tendem a ignorar que os sentidos propostos pelo texto das diretrizes curriculares em questão precisam dialogar com as múltiplas visões presentes no conjunto dos sistemas educacionais para que ganhem legitimidade na base desses sistemas educacionais. Diálogo que deve levar em conta principalmente as formas como

professores que atuam na base do sistema tende a perceber a questão racial no Brasil e indo adiante como essas percepções influenciam a recepção de termos e categorias que muitas vezes constituem novidades ao imaginário dessas pessoas: termos como **identidade étnico-racial, educação da relações étnico-raciais, direito a diferença étnico-racial**. Esses termos, muitas vezes alheios ao cotidiano dessas pessoas na medida que entram na escola pela mão das políticas curriculares oficiais causam reações que nos interessam conhecer. Se os termos são muitas vezes novidades para as pessoas envolvidas no processo educacional, não se deve subestimar que essas pessoas tem suas concepções sobre a temática racial, concepções as vezes dispersas, outras vezes efetivas que se estruturam tanto a partir dos saberes escolares (no momento de formação) quanto da trajetória de vida nos mundos sociais que frequentam. Aí neste caso, as cores, as posições sociais, as referências religiosas devem ser levadas em conta.

Esse caráter prescritivo que pode tender a hegemonizar de forma absoluta algumas concepções que aparecem no texto das diretrizes muitas vezes parece se apoiar num argumento que é acionado pelos protagonistas quando se quer falar no despreparo e resistências dos professores responsáveis pela implementação incipiente das diretrizes curriculares: o argumento que o despreparo e as resistências dos professores se devem em grande parte a sobrevivência do “mito da democracia racial” naqueles que atuam no sistema escolar, ou seja, gestores e professores, impedindo que a Lei tenha o tratamento central que deveria ter no currículo escolar e no Projeto Político Pedagógico da Escola. Um exemplo desse argumento:

*iniciativas dos sistemas de ensino e dos gestores ainda se encontram em grau incipiente. Não há ainda um grau de mobilização que garanta nas escolas “o direito à diversidade étnico-racial (...)”. A lei e as diretrizes entram em confronto com as práticas e o imaginário racial presentes na estrutura e no funcionamento da educação brasileira, tais como o mito da democracia racial, o racismo ambíguo, a ideologia de branqueamento e a naturalização das desigualdades raciais.*(GOMES,2009 p.39)

Neste caso, uma hipótese levantada neste trabalho consiste na pergunta: esse tipo de argumento, embora faça sentido em alguns contextos da nossa sociedade, não estaria assumindo uma feição reducionista quando generalizado para o conjunto do sistema educacional? Embora a realidade do racismo ainda se faça presente na sociedade brasileira (e portanto dentro da escola) entendemos que são poucos aqueles, no campo educacional, que concebem as relações raciais através da concepção idealizada de uma democracia racial conforme vigente no passado. Não há como negar que alcançamos um estágio histórico em que há um consenso generalizado de que existe racismo na sociedade brasileira<sup>22</sup>. Reduzir diferentes concepções sobre as relações raciais a manifestações concretas de uma sobrevivência do imaginário da democracia racial, dificulta o diálogo entre diferentes interpretações das relações raciais no Brasil e ao mesmo tempo leva a uma dicotomização onde os protagonistas das diretrizes elegem um “outro estático” no caso, o mito da democracia racial associado a todos aqueles que questionam a necessidade de vincular o anti-racismo a políticas de identidade e racialização das políticas públicas.

Quando examinamos as políticas públicas educacionais implementadas desde a década passada pelo MEC no âmbito dos currículos escolares, onde o

---

<sup>22</sup>Os dados sobre a desigualdade racial ilustrados por indicadores sociais relacionados a disparidade entre brancos e negros no mercado de trabalho, espaço escolar, renda, escolhas matrimoniais, tratamento no sistema jurídico, etc, não deixam dúvidas sobre o racismo como uma problemática que deve ser enfrentada. No entanto, não há consenso acerca da forma como deve ser resolvido o problema.



tratamento da questão étnico-racial se faz presente, constatamos que são políticas evidentemente necessárias e emergenciais dado a urgência que se tem em construir um sistema escolar que se desvincule de todas aquelas mentalidades que sustentaram durante décadas uma escola eurocêntrica em seus valores, práticas e conteúdos. Apesar da presença do continente africano na origem e constituição do Brasil contribuindo para a religiosidade, a língua, a culinária, a cultura popular e a arte brasileira dentre outros, os currículos escolares até bem recentemente estiveram ligados a um regime e interpretações negativas sobre a África, o negro e a cultura afro-brasileira. No entanto, falar dessas questões que remetem às culturas afro-brasileiras, a história do negro na sociedade brasileira e a questão do racismo leva a certas problemáticas relacionadas às relações raciais em suas formas específicas no contexto brasileiro.

Uma estratégia para contemplar esse objetivo é o levantamento nos registros dos GTs dos encontros anuais da ANPED, ANPOCS e ABA. Usando como filtros de busca conceitos e categorias como: cultura afro-brasileira, raça, etnicidade, relações interétnicas, identidade étnico-racial, etc. Numa leitura prévia, não sistemática, de alguns trabalhos encontrados no GT 12 - Currículo e no GT 21- Educação das relações étnico-raciais, no intervalo de nove anos (2005 – 2014) da ANPED pude perceber pesquisas que tratam das convergências entre temática étnico-racial e currículo, algumas delas lidando com sentidos e interpretações das diretrizes curriculares da Lei 10639/03. Um elemento comum nessas pesquisas quando tratam da relação da trajetória de professores e temática étnico-racial é a recorrência de narrativas que partem do reconhecimento da discriminação (em experiências concretas que os fazem rever a internalização de valores identificados como brancos), passando pelo reconhecimento da discriminação até

o desfecho através do reconhecimento de uma identidade afro-centrada. Percebe-se nestes trabalhos um formato recorrente de descoberta da centralidade da identidade coletiva autêntica para a identidade individual que pode ser pensado nos termos de processos que Kwame Anthony Appiah define como *manuscritos de identidade*:

*Uma característica desses manuscritos de identidade é a forma como fornecem normas ou modelos definidos que fazem essas identidades coletivas centrais para as suas identidades individuais. Em suma, as identidades fornecem o que podemos chamar manuscritos: narrativas que as pessoas podem usar ao moldar os seus planos de vida e ao contar as histórias das suas vidas. (APPIAH, 1994,p.175-176).*

O que fica evidente no discurso de diferentes vertentes desse protagonismo em torno da implementação da Lei 10639/03 é que é dada uma centralidade aos conceitos como raça, identidade e cultura. Essa centralidade tende a defender de forma incisiva conceitos que se afinam a concepções onde fronteiras de raça/cultura/ identidade aparecem coladas. As concepções formatadas a partir daí devem ser problematizadas em conexão com uma análise das diretrizes curriculares produzidas pelo Conselho Nacional de Educação para implementação da Lei 10639/03. Neste texto, respaldado pela condição de documento governamental implementado pelo MEC são disseminados sentidos e conceitos que merecem uma análise que vá além da percepção das diretrizes como algo que é objetivamente neutro uma coleção de sugestões práticas, conceituais e metodológicas para a implementação da Lei. Neste ponto, torna-se importante para a pesquisa entender como conceitos como *identidade, raça e cultura*, aparecem no que as diretrizes definem como *reeducação das relações étnico-raciais*. Nesse caso é preciso lidar com as críticas de autores que argumentam que

as diretrizes em questão instauram uma interpretação da questão racial no Brasil onde a sociedade brasileira é representada como dividida em dois mundos culturais rigidamente separados. Para esses, entre os quais podemos citar alguns autores como Peter Fry (2006, p.169-178), as diretrizes estariam trazendo uma interpretação das relações raciais que recalca e tira de contexto um componente peculiar à realidade brasileira que é a ideia de mistura. Em geral, os defensores das Diretrizes argumentam que autores como Fry, estariam resgatando uma concepção ultrapassada de cultura mestiça onde se retoma positivamente representações idealizadas das relações raciais. Seriam concepções vigentes em décadas passadas patrocinadas pelo Estado através de um discurso celebratório e heterofóbico (no sentido que bloqueava a visibilidade das diferenças culturais domesticando-as por baixo de uma ideia de cultura mestiça). Uma concepção de cultura mestiça que hierarquiza as matrizes culturais reproduzindo no âmbito da cultura, hierarquias existentes no plano da cidadania e oportunidades sociais.

No entanto, descontadas as representações idealizadas da mestiçagem, não se pode ignorar que as citadas críticas chamam atenção para uma reflexão necessária, tanto quando estivermos trabalhando com as percepções dos professores, como também, quando problematizarmos os sentidos das diretrizes através da bibliografia sociológica e antropológica que discute a temática étnico-racial: como lidar com a força que tem as representações de cultura mestiça no senso comum da vida cotidiana? Como encarar representações naturalizadas da cultura e identidade negra demasiado presas à modelos fixos de negritude, que interditam o olhar para elementos das trocas culturais no contexto da sociedade brasileira? Ou ainda, deixam de captar a própria dinâmica da constante construção de culturas negras no plural em diferentes contextos culturais. Talvez seja

importante discutir processos que tendem à subordinação das alteridades aos objetivos de uma Política de identidade que tenha um viés essencialista. Seria interessante aqui, dialogarmos com um tipo de crítica que se volta para a relação automática que se faz entre alteridade (enquanto diferença) e identidade como algo que tem que ser rigidamente demarcado.

Ao examinar situação parecida no universo da problemática indígena, Eduardo Viveiros de Castro (2007, p.200-224) alerta para certo aprisionamento inerente a determinadas dinâmicas, no sentido que operam os conceitos de cultura, etnia, diferença fazendo com que eles assumam na prática a função de um *essencialismo estratégico* onde acontece um uso instrumental da alteridade que passa a ser subordinada a políticas de identidade. Daí é importante refletir se não estamos estabelecendo maneiras regulatórias de "como deve ser um negro". Uma pergunta teórica que nos leva à pergunta de como escapar de um eurocentrismo cego sem cair na compulsão identitária. Como evitar as *ciladas da diferença* contidas nas tramas das identidades essencialistas e por outro lado, evitar o conservadorismo do universalismo cego que no nosso caso parece ter na mestiçagem algo que negam: um essencialismo universalista ou parodiando Lacan: um retorno do recalçado que recalcava.

Todos esse processo nos remete a um novo modelo de nação menos amparado na concepção de uma brasilidade homogênea e mais pluralizado num embate permanente de identidades e culturas distintas. Vimos nos capítulos anteriores que o Brasil viveu durante muitas décadas vinculado ao mito da democracia racial que sustentava uma interpretação do Brasil enquanto modelo de convivência pacífica entre os chamados grupos raciais. Nas últimas duas décadas

a esfera política passou por transformações com a emergência de novos grupos marcados por um discurso multicultural onde a luta pela igualdade universalista foi cedendo lugar a reivindicações específicas que valorizam a diferença através do empoderamento das identidades de gênero e raça. Lutas pela cidadania ancoradas em categorias como classe social, passam a conviver com novas pautas onde a questão da diferença (ou das diferenças) fica evidente. Esse novo campo discursivo inaugura novas narrativas de identidade que afetam o espaço político levando a processos como o descrito por Paula Montero:

*O que há em comum entre elas, a nosso ver, é a percepção de que a questão da “diferença” passa a exigir novas modalidades de gerenciamento e de partilha do espaço político. Pode-se talvez compreender, como sugere Semprini (1999), as reivindicações multiculturais como um sintoma das grandes mutações em curso nas sociedades pós-nacionais que se veem obrigadas a redefinir o lugar das diferenças no interior de seu sistema social. Propomo-nos, neste ensaio, a contribuir para o avanço desta reflexão desenvolvendo dois principais argumentos: a) Por um lado, tomando como referência um caso de reivindicação de direitos étnicos no Brasil, identificar a dinâmica desses novos processos jurídico-políticos de “respeito às identidades”, em particular, ressaltar o fato de que as identidades são construídas discursivamente e dependem de um trabalho de mediação cultural.(2012, p.82-83)*

Esse protagonismo e o papel dos direitos étnicos característico da ação dos grupos vinculados ao movimento negro emergiram com estratégias que em muitos

casos combinam a instrumentalização de uma ideia essencialista de cultura com a mobilização de uma linguagem jurídica política voltada para o reconhecimento de direitos coletivos de grupos étnico-raciais. Para Montero, esse processo demanda a construção de novas identidades constituídas discursivamente através de ações que tomam a identidade do campo da cultura e a usam de uma forma esgarçada ao máximo no campo político. Sendo assim, tanto na política de cotas (que cuidam do acesso de negros e pardos a universidade) quanto nas políticas curriculares as políticas educacionais são alvo de polarizações políticas onde pela primeira vez na nossa história educacional termos como educação das relações étnico-raciais, direitos a identidade etnicorracial são discutidos mobilizando um debate não apenas longo (pois já vem atravessando vários governos) como também intensos.

Um texto importante dessa politização e juridificação da identidade é o trabalho de José Maurício Arruti (2006,p. 70-97) que acompanha processos de etnogênese de identidades indígenas e quilombolas entre camponeses nordestinos (que resgatam de ancestrais perdidos no tempo identidades negras e indígenas). Nesse trabalho Arruti vai nos mostrar que o processo de construção de identidades e invenção de memórias busca sua legitimidade na demanda por direitos que atores sociais destituídos do mundo da cidadania passam a obter na medida que resgatam identidades ancestrais. Ou seja, o que não conseguem no exercício da condição camponesa passa a ser buscado estrategicamente na metamorfose que os faz passar de camponeses sem cidadania para indígenas e quilombolas que ao acionarem suas identidades quilombola e indígena passam a operar num campo político que combina direitos sociais e direitos culturais. Sendo assim num universo micro do interior do nordeste, a instrumentalização de certas práticas culturais tidas como de origem africanas nos faz lembrar a forma como o currículo escolar é palco

de disputas onde atores políticos elegem certos elementos da memória e tradições afro-brasileira para de fazer a educação das relações étnico-raciais e o direito à identidade étnico-racial pauta fundamental da política curricular. Reforçam uma identidade étnica e através dessa passam a reivindicar direitos. Assim, as identidades são projetadas do campo da cultura para o campo da política (MONTERO, 2012, p.87). Pode-se ver que as diretrizes curriculares da Lei 10639/03 incorporam todo um elenco de ações e bandeiras da agenda do Movimento Negro Unificado, uma culminância de uma luta iniciada décadas passadas no final dos anos setenta conforme descreveu Borges Pereira: *O movimento negro buscou a valorização dos quilombolas, promoveu o conhecimento e a exaltação do herói mítico Zumbi, hoje no panteão de heróis nacionais, estabeleceu a Semana da Consciência Negra, legitimada pelo calendário cívico do país.* (BORGES PEREIRA 2007 p. 97)

## 5- CONSIDERAÇÕES FINAIS

Há um pouco mais de uma década, em diálogo com a psicanalista Elisabeth Roudinesco, o filósofo Jacques Derrida, expressou suas preocupações com os processos culturais e políticos onde a tensão entre o universalismo republicano do Estado francês e as demandas de ordem multiculturais (que caracterizam a forma como grupos de origens étnico-culturais distintos) constroem seus espaços políticos e culturais no conjunto da sociedade francesa neste início de século 21, se apresentando como incontornáveis<sup>23</sup>. Atento ao que define como *culto identitário* e *narcisismo das minorias*, o autor ressalta suas restrições à lógica comunitarista das compulsões identitárias. Ao mesmo tempo, esclarece que essas restrições não o impedem, por outro lado, de exercer a responsabilidade política em apoiar e compreender a *urgência vital do reflexo identitário*, principalmente em situações onde a discriminação e a exclusão de um grupo tornam-se evidentes e se constata que esses tipos de desigualdades e discriminações não encontram soluções concretas nas políticas inclusivas de caráter universalista. Assim, Derrida propõe como saída ao intelectual crítico uma estratégia que se nega a estabelecer vínculos definitivos a um dos lados (seja esse lado o comunitarismo, seja o universalismo) e defende a adoção de uma estratégia flutuante que se traduz em: apoiar, ora uma lógica Republicana, ora uma lógica sensível às demandas identitárias. Quando o culto das identidades torna-se por demais essencialista e intolerante, no plano do convívio entre diferentes grupos culturais e deste com o Estado de Direito, se lança mão de princípios universalistas; mas quando, num

---

<sup>23</sup> **Políticas da diferença.** In: De que amanhã...Diálogo. Jacques Derrida; Elisabeth Roudinesco. p. 32-47.



contexto inverso, o universalismo dá sinais de ser indiferente ou insensível às demandas por igualdade e respeito, a alteridade reivindicada pelas minorias étnicas e culturais (incluindo-se as questões relacionadas a gênero e sexualidade), a saída para o filósofo é o apoio público à lógica diferencialista.

Embora Derrida reflita questões vinculadas ao contexto específico da França, acredito que essa estratégia proposta pelo autor, que nega o olhar cego do universalismo, mas ao mesmo tempo se protege dos *essencialismos estratégicos*<sup>24</sup> tem sido uma chave útil para pensar, em termos de sociedade brasileira, os contornos de um debate bastante visceral e polarizado<sup>25</sup>, das demandas políticas e culturais que articulam a diferença, como categoria central, e elegem a política de identidades como novo cerne de lutas que culminam em políticas públicas com foco em raça e etnia.

O objetivo dessa dissertação foi entender o contexto em que se deu a implantação de tais políticas à partir do local que foi mais impactado por elas: a escola. As narrativas das professoras contribuíram para nos mostrar como esse ainda é um assunto polêmico e multifacetado e como ainda há muito para se escrever sobre ele. Acreditamos que nosso trabalho pode servir como ponto de partida para novas pesquisas e funcionar como registro útil de um momento de

---

<sup>24</sup>Devo este termo ao antropólogo Eduardo Viveiros de Castro (2009, p. 200-224) que em sua crítica aos abusos de algumas políticas de identidade nos alerta que as alteridades não têm que estar necessariamente subordinadas à ideia de identidade. VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. **Encontros**. RJ: Azougue Editorial, 2007.

<sup>25</sup>No campo das ciências sociais deve-se destacar que embora seja consenso o diagnóstico da sociedade brasileira como atravessada pelos componentes estruturais da desigualdade racial, uma divisão se estabelece no plano de dois tipos de antirracismo: um de caráter universalista (que defende a desracialização da sociedade) e outro de caráter particularista (que concebe a racialização como positiva a superação do racismo). O debate é muito delicado, pois em algumas de suas dimensões nos leva a dois “regimes de verdade” (no sentido de Foucault) um amparado na racialização, nas políticas de identidade e outro numa concepção de Brasil mestiço vigente no passado que também foram de certa forma elementos de uma retórica de Estado e também leva (em sua dimensão mais radical) a uma forma de essencialismo da mestiçagem.

transformação.

## **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

ALGARVE, Valéria Aparecida. **Cultura negra na sala de aula**. Dissertação de mestrado. São Carlos, SP/PPGE, 2004.

APPIAH. *Examinando a Política de Reconhecimento Multiculturalismo*. Org. TAYLOR, Charles. Lisboa: Instituto Piaget, 1994

APPIAH. Kwame Anthony. **Na casa de meu pai**. RJ. Contraponto, 1997

ARRUTI, José Maurício. **Mocambo: Antropologia e História do processo de formação quilombola**. SP. EDUSC/ANPOCS, 2006

BALL, Stephen, - *Michael W. Apple, Stephen J. Ball*, Luís Armando (cols.) **Sociologia da Educação - Análise Internacional** . RGS: Artmed, 2013

BALL, Stephen. **Políticas Educacionais: Questões e Dilemas**. SP: Cortez Editora. 2011

BECKER, H. **Métodos de Técnica de Pesquisas em Ciências Sociais**. SP: Editora Hucitec, 1997

BECKER, H. **Segredos e truques de pesquisa**. RJ: Jorge Zahar. 2007

BHABHA, Homi K. **O local da cultura**. MG: UFMG, 1998.

BORGES PEREIRA, João Batista. Trajetória e identidade do negro em São Paulo. In. ZANINI, Maria Catarina Chitolina (Org.) **Por que “raça”? Breves reflexões sobre a “questão racial”** no cinema e na antropologia. RGS: Editora UFSM.,2007

BOURDIEU, Pierre. *As artimanhas da razão imperialista*. in **Estudos Afro Asiáticos**, UCAM. jan.abril., 2002. Rio de Janeiro: PALLAS, 2002.

BOURDIEU, Pierre. **Esboço de auto-análise**. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

BOURDIEU, Pierre. **O ofício do sociólogo. Metodologia de pesquisa na Sociologia**. RJ: Ed. Vozes, 2007

BOURDIEU, Pierre. **O Poder Simbólico**. Lisboa: Difel,1989.

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira. 2004.

CANCLINI, Néstor García. **Culturas Híbridas**. SP: EDUSP, 1997.

CANEN, A. O Multiculturalismo e o Papel da Pesquisa na Formação Docente: uma experiência de currículo em ação. **Currículo sem Fronteiras**, v. 8, p. 17-30, 2008.

CANEN, A. O Multiculturalismo e seus Dilemas: implicações na educação. **Comunicação & Política**, v. 25, p. 91-107, 2007.

CAVALLERO, Eliane. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar. Racismo, preconceito e discriminação na educação infantil.** Contexto. São Paulo: 2000

COSTA. Sérgio. **Dois Atlânticos.** MG: UFMG, 2006

FRY, Peter. **A persistência da raça. Ensaios Antropológicos sobre o Brasil e a África Austral.** RJ: Civilização Brasileira, 2003.

GIMENO SACRISTAN, J. **Educar e conviver na cultura global.** RGS: ARTMED, 2005.

GOMES, Nilma. In: HERINGER, Rosana (org). **Caminhos convergentes: Estado e Sociedade na superação das desigualdades raciais no Brasil.** RJ: Fundação Heinrich Boll, 2009

GOODSON, Ivor. **O Currículo em Mudança.** Porto: Porto Editora. 2001

GRIN, Monica. **“Raça”: Debate Público no Brasil.** RJ: Editora Mauad/FAPERJ.2010

GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. **Racismo e Anti-racismo no Brasil.** SP: Editora 34 Letras. 1999.

HALL,Stuart. **A questão da Identidade Cultural.** Campinas: IFCH/UNICAMP,1995.

HALL,Stuart. **Da Diáspora. Identidades e Mediações Culturais.** MG:UFMG, 2006.

HOFBAUER. Andréas. **Uma História do Branqueamento ou o negro em questão.** SP: UNESP, 2006.

JAMESON, Fredric. Sobre os Estudos de Cultura. **Novos Estudos CEBRAP,** São Paulo, n.39, jun. 1994.

KOFES, Suely. **Vida & Grafias,** RJ: Lamparina/FAPERJ, 2015

KUPER, Adam. **Cultura: a visão dos antropólogos.** Bauru, SP: EDUSC, 2002.

LOPES, Alice Casimiro & MACEDO, Elizabeth. **Teorias de Currículo.** SP: Cortez Editora, 2011

MCLAREN, Peter. **Multiculturalismo Revolucionário.** Porto Alegre: Artmed, 2000.

MONTERO, Paula. Multiculturalismo, Identidades discursivas e espaço público. Revista Sociologia & Antropologia. V.02/04. RJ. 2012

MOREIRA, Antonio Flavio Moreira. **Currículo: Questões Atuais.** São Paulo: Papirus, 1997.MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa & GARCIA, Regina Leite. **Currículo na contemporaneidade: incertezas e desafios.** SP:Cortez Editora. 2012

MOREIRA, Antonio Flavio Moreira. **Currículo: Questões Atuais.** São Paulo: Papirus, 1999.

PARÁISO, Marluce Alves. **Antonio Flavio Barbosa Moreira - Pesquisador em Currículo**. MG: Autentica Editora. 2011

PIERUCCI, Antônio Flávio. **Ciladas da diferença**. São Paulo: USP, Curso de Pós-graduação em Sociologia: Ed. 34, 1999.

RIBEIRO, Cristiane Maria. **Pesquisas sobre o negro e a educação no Brasil: uma análise de suas concepções e propostas**. Tese de doutorado. São Carlos, SP/ PPGE, 2005.

RIBEIRO, Rosa Maria Barros. **Etnias e educação: trajetórias de formação de professores frente à complexidade das relações étnicas no cotidiano escolar**. Tese de doutorado. Campinas, SP/ UNICAMP, 2001.

ROSEMBERG, Fúlvia. Relações raciais e rendimento escolar. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.º 63, p.19-23, nov.1987.

ROUDINESCO, Elisabeth; DERRIDA, Jacques. **De que Amanhã - Diálogo** – RJ: Jorge Zahar, 2009.

SAID, Edward. **Orientalismo. O Oriente como invenção do Ocidente**. SP: Companhia das Letras, 2001.

SAID, Edward. **Reflexões sobre o exílio e outros ensaios**. SP: Companhia das Letras, 2003.

SCHWARCZ, Lilia de Moritz. Nem preto nem branco, muito pelo contrário: cor de raça na intimidade. **História da vida privada no Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 1999. v.4.

SEYFERTH, Giralda. A Invenção da Raça e o Poder Discricionário dos Estereótipos. Anuário Antropológico 93. Rio de Janeiro: **Tempo Brasileiro**,1995.

SEYFERTH, Giralda. Construindo a Nação: hierarquias raciais e o papel do racismo na política de imigração e colonização. In: Maio, Marcos Chor , Santos, Ricardo Ventura. (Org.). Raça, Ciência e Sociedade. RJ: Editora Fiocruz 1996

SEYFERTH, Giralda. Nacionalismo e Imigração no Pensamento de Gilberto Freyre. In: E.V. Kosminsky; C. Lépine; F.A. Peixoto. (Org.). Gilberto Freyre em Quatro Tempos. 1 ed. Bauru - SP: EDUSC/Ed. UNESP/FAPESP, 2003

SEYFERTH, Giralda. A noção de raça no Brasil. In. ZANINI, Maria Catarina Chitolina (Org.) **Por que “raça”? Breves reflexões sobre a “questão racial”** no cinema e na antropologia. RGS: Editora UFSM.,2007

SEYFERTH, Giralda Pensamento social no Brasil, por Giralda Seyferth: notas de aula. Porto Alegre: Letra&Vida, 2015

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de Identidade**. Belo Horizonte: Autêntica,1999.

SKIDMORE, Thomas. **O Brasil visto de fora**. São Paulo: Paz e Terra, 1994.

VELHO, Gilberto. **Projeto e metamorfose**. RJ: Zahar. 1984

VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. **a Inconstância da Alma Selvagem**.SP: Cosac & Naify. 2002.

VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. **Encontros**. RJ: Azougue Editorial, 2007.