

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS
Instituto de Filosofia, Sociologia e Política
Programa de Pós-Graduação em Sociologia



Dissertação

Socialização e identidades raciais em Pelotas/RS:

A participação dos pais na construção da identidade dos estudantes negros na contemporaneidade

Marcelo Parmeggiani

Pelotas, 2016

Marcelo Parmeggiani

Socialização e identidades raciais em Pelotas/RS:

A participação dos pais na construção da identidade dos estudantes negros na contemporaneidade

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Sociologia, do Instituto de Filosofia, Sociologia e Política, da Universidade Federal de Pelotas, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Sociologia.

Orientador: Prof. Dr. Fernando de Figueiredo Balieiro

Pelotas, 2016

Universidade Federal de Pelotas / Sistema de Bibliotecas
Catalogação na Publicação

P111s Parmeggiani,
Marcelo

Socialização e identidades raciais em Pelotas/RS : a participação dos pais na construção da identidade dos estudantes negros na contemporaneidade / Marcelo Parmeggiani ; Fernando de Figueiredo Balieiro, orientador. — Pelotas, 2016.

181 f. : il.

Dissertação (Mestrado) — Programa de Pós-Graduação em Sociologia, Instituto de Filosofia, Sociologia e Política, Universidade Federal de Pelotas, 2016.

1. Socialização. 2. Identidade. 3. Lei 10.639/03. 4. Democracia racial. 5. Branquitude. I. Balieiro, Fernando de Figueiredo, orient. II. Título.

Elaborada por Simone Godinho Maisonave CRB: 10/1733

Marcelo Parmeggiani

Socialização e Identidades Raciais em Pelotas/RS:

A participação dos pais na construção da identidade dos estudantes negros na contemporaneidade

Dissertação apresentada, como requisito parcial, para obtenção do grau de Mestre em Sociologia, Programa de Pós-Graduação em Sociologia, Instituto de Filosofia, Sociologia e Política, Universidade Federal de Pelotas.

Data da defesa: 9/09/2016.

Banca examinadora:

.....
Prof. Dr. Fernando de Figueiredo Balieiro (Orientador)

Doutor em Sociologia pela UFSCAR
.....

Prof^a. Dra. Anna Paula Vencato

Dra. em Antropologia pela UFRJ
.....

Prof. Dr. Marcus Vinícius Spolle

Doutor em Sociologia pela UFRGS
.....

Prof. Dr. Sérgio Botton Barcellos

Doutor em Ciências Sociais pela UFRRJ
.....

Prof^a. Dra. Patrícia dos Santos Pinheiro (suplente)

Doutora em Ciências Sociais pela UFRRJ

Dedico este trabalho aos meus filhos,
Otávio e Tatiana.

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, agradeço o carinho e o apoio dispensados por minha esposa, Márcia Mendes dos Santos. Da mesma forma, agradeço aos meus pais e aos meus irmãos pelo interesse e o incentivo ao esforço por mim dispensado com vistas ao trabalho de conclusão da dissertação.

Aproveito o momento, também, para fazer um profundo agradecimento aos professores Dr. Pedro Robertt e Dr. Léo Peixoto Rodrigues, por suas críticas profissionais, conversas informais, incentivos, indicação e empréstimo de livros, bem como por suas boas aulas e pela grande demonstração e exemplo de profissionalismo no exercício da docência. Estendo este agradecimento ao professor Dr. Marcus Vinícius Spolle, por suas aulas de excelente qualidade, clareza, simplicidade e ótimo conteúdo, que se tornaram objeto de meu sincero elogio e admiração e também por sua participação, críticas e sugestões na qualidade de membro da banca. Do mesmo modo, aproveito para agradecer a participação da professora Dr^a. Anna Paula Vencato e do professor Dr. Sérgio Bottom Barcellos. Agradeço, ainda, à professora Dr^a. Patrícia dos Santos Pinheiro que, com muito desprendimento, aceitou participar da banca na condição de suplente.

Registro também um agradecimento muito especial ao meu orientador, o professor Dr. Fernando de Figueiredo Balieiro, não apenas por sua atuação profissional, marcada pela excepcional qualidade técnica, mas também pelo respeito, sinceridade e amizade. O trabalho de orientação do professor Fernando foi decisivo para o desenvolvimento do trabalho de pesquisa junto ao Programa de Pós-Graduação em Sociologia da Universidade Federal de Pelotas.

Por fim, também consigno os meus mais caros e sinceros agradecimentos para todas as pessoas que contribuíram de uma forma ou de outra, para a realização deste trabalho, em especial, os amigos Edemir Vellozo, Éverton Garcia da Costa e Sabrina Tavares.

RESUMO

PARMEGGIANI, Marcelo. **Socialização e Identidades Raciais em Pelotas/RS**: a participação dos pais na construção da identidade dos estudantes negros na contemporaneidade. 2016. 181f. Dissertação (Mestrado em Sociologia). Programa de Pós-Graduação em Sociologia, Instituto de Filosofia, Sociologia e Política, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2016.

A presente dissertação tem o objetivo de contribuir para o debate sobre relações raciais no Brasil contemporâneo a partir do estudo da participação dos pais na construção da identidade dos estudantes negros pelotenses com base nas suas experiências cotidianas, considerando o contexto social e cultural em que vivem e o acompanhamento dos trabalhos escolares realizados por seus filhos e previstos na Lei 10.639/03. A dissertação apresenta contextualização histórica e social das relações raciais brasileiras e destaca a construção do mito da democracia racial e sua convivência ambígua com o ideal de branquitude que foi disseminado pelo sistema educacional a partir do século passado. Também analisa a transformação do discurso do Movimento Negro a partir do final dos anos 70 do século passado, suas ações e influências para a elaboração do texto da CF/88 e para elaboração das políticas de ações afirmativas. Discute as relações entre a socialização familiar e escolar, trabalhando a questão dos currículos escolares e a proposta de problematização de identidade e diferenças, assim como as intersecções envolvendo escola e família. Aborda a discussão envolvendo identidade e os estudos pós-coloniais com destaque para as obras de Stuart Hall, ressaltando os aspectos diaspóricos da Cultura Afro-brasileira fundamentando assim, a análise dos dados empíricos obtidos através de entrevistas com os pais. A pesquisa, realizada no padrão qualitativo, procura compreender a importância conferida pelas famílias negras aos conteúdos escolares previstos pela Lei 10.639/03 e as tensões decorrentes das diferentes perspectivas entre famílias e escolas. Analisa as diversas formas de participação dos pais na formação da identidade dos filhos e a construção de diferenças. Por fim, aborda a cultura a partir de uma posição central para o contexto atual da luta contra o racismo, compreendida como nuclear no debate político contemporâneo e pautada pelos contextos transnacionais de ação.

Palavras-chave: socialização; identidade; Lei 10.639/03; democracia racial; branquitude.

ABSTRACT

PARMEGGIANI, Marcelo. **Socialization and Racial Identities in Pelotas/RS:** parental participation in the identity construction the black students in the contemporaneity. 2016. 181f. Dissertation (Master in Sociology). Post-Graduate Program in Sociology, Institute of Philosophy, Sociology and Politics. Federal University of Pelotas, Pelotas, 2016.

This work aims to contribute to the debate on the construction of the Afro-Brazilian identity in the contemporary world from the study of the parental participation in the construction of the black students identity based on their daily experiences, considering the context and monitoring of school-work established by Law 10.639/03. The text presents a historical and social contextualization of Brazilian race relations and emphasizes the construction of de racial democracy myth and its ambiguous coexistence with the ideal of whiteness, disseminated by the educational system. The dissertation also analyzes the transformation of the Black Movement discourse from the late 70's, its actions and influences to prepare the text of Federal Constitution/88 and also, and to prepare the affirmative action policies. From this, are discussed discusses the relations between family and school socialization, working the issue of school curricula and the proposal of a problem-based perspective of identity and difference, as well as the intersections involving school and family. The dissertation also discusses the debate on the issue of identity and postcolonial studies, emphasizing the work of Stuart Hall, and highlighting some diasporic aspects of Afro-Brazilian culture. This discussion serves as the basis for the analysis of empirical data, which were obtained through interviews with parents. The research, based on a qualitative approach, aims to understand the importance given by black families to school content established by Law 10,639/03, and the tensions arising from different perspectives between families and schools. Also analyzed are the various forms of participation of parents in shaping the identity of the children and the construction of differences. Finally, the text discusses the culture from a central position to the current context of the fight against racism, understood as nuclear in the contemporary political debate and guided by transnational contexts of action.

Keywords: socialization; identity; Law 10.639/03; racial democracy; whiteness.

LISTA DE SIGLAS

CF/88 - Constituição Federal Brasileira de 1988

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MNU - Movimento Negro Unificado

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
1 UM HISTÓRICO DAS RELAÇÕES RACIAIS E EDUCAÇÃO NO BRASIL	
REPUBLICANO	20
1.1 ENTRE O BRANQUEAMENTO E A DEMOCRACIA RACIAL	20
1.2 QUESTIONANDO A DEMOCRACIA RACIAL.....	36
1.3 DA CONSTITUIÇÃO FEDERAL BRASILEIRA À LEI 10.639/03	46
1.4 A IMPLEMENTAÇÃO DA LEI NO PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO	59
1.5 CONSIDERAÇÕES.....	60
2 SOCIALIZAÇÃO E IDENTIDADE	65
2.1 SOCIALIZAÇÃO FAMILIAR E SOCIALIZAÇÃO ESCOLAR	65
2.2 IDENTIDADE E DIÁSPORA	80
2.3 CONSIDERAÇÕES.....	103
3 ANÁLISE DOS DADOS EMPÍRICOS.....	105
3.1 COMENTÁRIOS PRELIMINARES.....	105
3.2 ANÁLISE DOS DADOS	107
3.2.1 Parte 1 - Participação conformista e/ou pessimista na formação da identidade dos estudantes negros.....	110
3.2.2 Parte 2 - Participação voltada para o incentivo e valorização dos valores liberais e princípios meritocráticos para a construção da identidade dos estudantes negros.....	118
3.2.3 Participação tensionada com a escola e/ou com outros canais socializadores, potencializadora da construção positivada da identidade dos estudantes negros a partir do enfrentamento de situações de racismo	126
3.2.4 Parte 4 - Participação não tensionada com a escola ou outros canais socializadores mas compromissada com a positivação da identidade dos estudantes negros.....	152
3.3 CONSIDERAÇÕES.....	162
CONSIDERAÇÕES FINAIS	165
REFERÊNCIAS.....	167
ANEXOS	177

INTRODUÇÃO

Um acontecimento social e religioso verificado em Pelotas tornou-se uma fonte de debates a partir da metade do ano de 2012 e que também passou a ser objeto de estudo acadêmico (RUBERT, 2014), de manifestações nas redes sociais, tendo recebido também na ocasião, especial atenção da mídia.

O fato, que chegou a ser objeto de apreciação judicial, teve como motivação, a realização de um ritual religioso afro-brasileiro no Mercado Público (prédio histórico, construído por escravizados na época imperial) que envolveu o sacrifício de animais. Segundo setores da imprensa pelotense, a cerimônia foi violenta, primitiva e fruto da ignorância (RUBERT, 2014).

Ora, este tipo de avaliação demonstra como ainda hoje existem manifestações preconceituosas e discriminatórias, obstáculos e reprovações às manifestações culturais e religiosas afro-brasileiras que dificultam a compreensão da riqueza cultural existente na cidade, favorecendo a edificação de barreiras para a construção da identidade positivada da população afrodescendente, cujo passado pautado pela dor e exploração escravocrata do passado, hoje continua a ser mitigado. Como lembrado em entrevista publicada na edição do dia 21 de junho de 2015, do Jornal Zero Hora¹, a antropóloga Lília Moritz Schwarcz asseverou: "O Brasil pratica uma política de eufemismos: nossa ditadura foi melhor, foi uma dita branda, nosso racismo é melhor, nossa escravidão é melhor. Essa política de negação é muito clara" (MELO, 2015, *online*).

De acordo com Rosane Aparecida Rubert (2014), o episódio do Mercado Público demonstra como a influência cultural africana sofreu (e continua a sofrer) em Pelotas, um processo marcado pela tentativa constante de ser anulada, invisibilizada o mais possível com o passar dos anos, ao passo que a cultura ocidental europeia, como a de origem portuguesa, manteve o seu *status quo*, sendo permanentemente elogiada. A cidade ainda exalta o passado, sobretudo da época imperial, glorificando assim, um contexto histórico e social marcado pela escravidão e pelo desenvolvimento das charqueadas, que foram alavancas para o forte

¹ Disponível em: <http://zh.clicrbs.com.br/rs/vida-e-estilo/noticia/2015/06/lilia-moritz-schwarcz-o-brasil-pratica-uma-politica-de-eufemismos-4785729.html#>. Acesso em: 21 agosto de 2015.

desenvolvimento econômico, político e cultural. Todavia, este desenvolvimento foi realizado mediante o emprego do trabalho dos escravizados nas charqueadas (LEITMAN, 1979), quase como se não pudesse ter sido feito de outro modo, como se a escravidão fosse algo natural e inevitável em outras épocas históricas.

Ora, deste modo, não parece ter sido por acaso, que o belo chafariz denominado *Fonte das Nereidas* (Anexo 1), uma obra de origem europeia cuja autoria é atribuída ao escultor francês Antoine Durenne (1822-1895) e que foi importada da França pela Companhia Hidráulica Pelotense, fosse instalado por volta dos anos de 1873-74, justamente na área onde está localizada hoje, em pleno coração da cidade, a Praça Coronel Pedro Osório, que é um dos mais famosos cartões postais de Pelotas. É importante dizer que no local onde hoje está a Praça Coronel Pedro Osório, antes da colocação do chafariz, estava instalado um Pelourinho, que era um local no qual, oficialmente, eram aplicadas as punições corporais aos criminosos comuns e também castigos aos cativos, como bem asseveram as estudiosas Cristiane Bartz de Ávila e Maria de Fátima Bento Ribeiro (2013, p. 02). O local também servia para a prática de algum comércio de escravos.

De acordo com as pesquisadoras citadas, a decisão de instalar o chafariz no aludido local pode ser compreendida como uma forma de tentar invisibilizar, ao menos em parte, o triste quadro de violência e opressão desferidos contra os despossuídos por parte do poder constituído. Assim, estariam sendo apagadas para o futuro as possibilidades de memória, sendo ainda feito o reforço e exaltação da cultura branca europeia num contexto já marcado pela desarticulação gradativa da ordem escravista em virtude do desenvolvimento do movimento abolicionista verificado na segunda metade do século XIX (FAUSTO, 2002).

Voltando ao episódio do Mercado Público, apesar de ter sido ele marcado pelo desprezo explícito de parte da mídia à Cultura Afro-brasileira em Pelotas (RUBERT, 2014), por outro lado, também demonstrou o esforço em prol da garantia constitucional da liberdade religiosa num município constituído por expressiva população afrodescendente. Teólogos, antropólogos, políticos, advogados, professores e lideranças do Movimento Negro mobilizaram-se como forma de assegurar e debater o direito constitucional de manifestação religiosa. Por fim, o caso foi resolvido com a intermediação do Ministério Público do Rio Grande do Sul.

Tais fatos, verificados a tão poucos anos atrás, em pleno século XXI e que se desenvolveram no centro de Pelotas, geraram a curiosidade do pesquisador acerca

do grau de valorização conferido aos elementos pertencentes à Cultura Afro-brasileira no município, como as suas manifestações artísticas, musicais, religiosas, estéticas, uma vez que tal valorização se apresenta umbilicalmente relacionada à construção da identidade da população afrodescendente de forma positivada.

É importante registrar, que nesta dissertação, conforme o estudo de Tatiane Cosentino Rodrigues (2005, p. 11), o termo *negro* pode ser compreendido no sentido de afrodescendente, muito a partir da resignificação que lhe foi conferida pelo Movimento Negro Unificado (MNU), fato que o qualifica como palavra de resistência, de orgulho e de fortes posicionamentos políticos manifestados por uma pessoa afrodescendente.

Assim, como forma de pesquisar a atual configuração das relações raciais de Pelotas, foi estabelecido como universo populacional de análise, a sua população afrodescendente. Delimitando este universo, para configurar o campo analítico dos dados empíricos da pesquisa obtidos mediante a realização de entrevistas com os pais e mães de estudantes afrodescendentes matriculados na rede escolar pública ou privada em algum nível da Educação Básica regular (pré-escola, nível fundamental ou nível médio, por exemplo). Por opção, não foram entrevistados pais de estudantes que cursam a Educação de Jovens e Adultos (EJA) até porque, a maioria destes estudantes já contam com mais de 18 anos de idade e, portanto, já são adultos.

O problema de pesquisa se apresenta da seguinte forma: como os pais participam da construção da identidade dos estudantes a partir das suas experiências de vida e do acompanhamento da vida escolar de seus filhos? De que forma o desenvolvimento dos conteúdos obrigatórios estabelecidos pela Lei 10.639/03 são percebidos pelos pais? Por meio dessas questões, busca-se adentrar nas seguintes problemáticas sociológicas: como a socialização familiar se imbrica com a socialização escolar no contexto da construção da identidade? Afinal, de que forma a socialização familiar é fundamental (se é que é) para a construção da identidade do estudante, em especial, considerando-se as questões raciais?

O objetivo básico da pesquisa é o de buscar compreender, numa perspectiva qualitativa, como os pais participam da construção da identidade dos jovens estudantes negros levando em conta as suas experiências de vida e o acompanhamento por eles dispensados aos trabalhos escolares, desenvolvidos no contexto da implementação da Lei 10.639/03. Por isso, o desiderato da pesquisa é o

de analisar, compreender, a partir da perspectiva pós-colonial, tendo por suporte teórico relevante, os estudos de Stuart Hall (2005) dentre outros estudiosos que serão apresentados, como se dá a participação dos pais na construção da identidade dos estudantes levando-se em consideração as experiências de vida e as eventuais tensões entre família e escola. Assim, esta participação se dá, muitas vezes, em virtude das distintas percepções dos pais quanto aos enfoques escolares no que tange às relações raciais, em especial, àqueles relativos aos conteúdos escolares obrigatórios previstos Lei 10.639/03 e desenvolvidos pelos estudantes, a partir da arte, música, manifestações culturais, fato que leva ao debate, ao tensionamento. A pesquisa visa compreender de que modo os pais contraditam os discursos articulados na escola ou outras agências, questões pertinentes à Cultura Afro-brasileira, racismo, preconceito, discriminação e religiosidade afro-brasileira.

De forma complementar ao objetivo principal, são apresentados os seguintes objetivos específicos:

I. Analisar qual a importância atribuída pelos pais aos conteúdos de História da África e Cultura Afro-brasileira, desenvolvidos nas salas de aula para a construção da identidade dos estudantes negros pelotenses;

II. Analisar a existência de percepção crítica por parte dos pais ao enfoque escolar concedido a um determinado trabalho; se ele é percebido como simpático ao ideal de branqueamento ou se permite o estabelecimento de uma nova dimensão cultural, social e identitária para o estudante;

III. Compreender a existência de outras agências socializadoras, além da escolar, que são apresentadas pelos pais aos estudantes, como forma de auxiliar a construção da identidade afro-brasileira positivada;

IV. Analisar como se apresentam os regimes de representação pertinentes à população afrodescendente e à Cultura Afro-brasileira, tanto na escola como em outras agências, verificando a existência de práticas de desconstrução discursiva e a construção das diferenças;

V. Compreender a percepção dos pais a respeito do cumprimento ou não, da Lei 10.639/03 nas escolas públicas ou privadas de Pelotas.

Assim, hipoteticamente, temos que a participação dos pais na construção da identidade dos estudantes negros, as possibilidades de tensões entre família e escola (ou outras agências) voltadas para a positivação da identidade, estariam na

razão direta do grau de comprometimento dos próprios pais com os movimentos sociais e religiosos afro-brasileiros.

Como justificativas com relação à relevância e atualidade do tema, é possível destacar:

I. A construção da identidade se dá num contexto social e cultural marcado pela globalização, onde a discussão envolvendo o binômio cultura e identidade, adquirem uma posição central no debate político da contemporaneidade conforme Stuart Hall (2011);

II. A implementação da Lei 10.639/03 nos municípios brasileiros (apesar do enfrentamento de múltiplas dificuldades como ficará demonstrado) pode permitir, com o desenvolvimento dos conteúdos obrigatórios nela previstos, que os atores sociais envolvidos tenham melhor conhecimento da Cultura Afro-brasileira e da História da África, favorecendo a valorização destes saberes e a construção da própria identidade dos estudantes de forma positivadas, com elevada autoestima e orgulho;

III. O universo social pesquisado é constituído pela população afrodescendente de Pelotas, cidade marcada no seu passado colonial e imperial, pela dor e exploração inescrupulosa do trabalho de milhares de escravizados nas Charqueadas, as quais, eram caracterizadas por serem grandes propriedades rurais localizadas na sua grande maioria, próximas das margens do chamado Arroio Pelotas, sendo o local onde era realizado o preparo do charque (carne salgada) mediante a larga utilização do trabalho de escravizados para o abate dos animais e preparação do produto (LEITMAN, 1979; PESAVENTO, 1984) mas que agora no presente, ironicamente, tornaram-se ponto de atração de diversos roteiros turísticos, sendo apresentadas como se fossem verdadeiras catedrais medievais aos turistas nacionais e estrangeiros), glorificadas como símbolos de uma época pautada pela riqueza e luxo (MAGALHÃES, 1993). E a riqueza obtida foi fruto da venda do charque para as regiões produtoras de café, já que o charque era um alimento que atendia as necessidades da escravaria, principalmente do Sudeste brasileiro (PESAVENTO, 1984).

IV. A produção acadêmica voltada para a investigação sobre a construção da identidade afro-brasileira a partir da participação dos pais de estudantes negros mediante suas experiências de vida, além do acompanhamento por eles

dispensados aos trabalhos escolares feitos por seus filhos e previstos pela Lei 10.639/03, ainda se apresenta hoje como relativamente escassa;

V. O estudo das relações raciais brasileiras a partir da Educação, dos trabalhos escolares, se revela importante uma vez que o sistema de educação pública foi historicamente utilizado no Brasil como um centro de disseminação de valores e estratégias voltados para a construção de uma nação social e culturalmente branca (DÁVILA, 2005, p. 36).

Por tais razões, a presente pesquisa pode favorecer o desenvolvimento de outros estudos acadêmicos pertinentes às relações raciais brasileiras. Ademais, por todo o Brasil, existem diversos obstáculos que são fruto da falta de políticas públicas para a implantação da Lei 10.639/03. Como exemplo, é possível citar os obstáculos descritos na dissertação de Aline Batista de Paula (2011), *Construindo discursos que constroem sujeitos: Uma discussão sobre a contribuição da Lei 10.639/03 e seu corolário para a afirmação de uma identidade racial positiva no Brasil*, no qual a autora aponta as dificuldades encontradas no cotidiano escolar para implementação da Lei 10.639/03 por falta de políticas efetivas desenvolvidas pelo poder público.

Aproveitando, também é importante dizer que Aline Batista de Paula investiga como a escola, vista como espaço privilegiado para a socialização, tanto pode contribuir para a transformação da sociedade, como pode servir para a manutenção das bases hierárquicas que possibilitam as desigualdades sociais.

Artigos acadêmicos e publicações didáticas veiculadas em revistas especializadas de Educação, também apresentam um rol de obstáculos para implementação da Lei 10.639/03. Como exemplo, é possível citar a *Revista Escola Pública* que na sua edição de nº 41/2014, apresenta e analisa obstáculo para implementação da referida lei, sendo concedido destaque à falta de interesse público dos poderes municipais.

Ora, quando se pesquisa a respeito da participação dos pais na construção da identidade dos estudantes negros envolvendo os trabalhos escolares e as famílias, adentra-se no campo da Sociologia que se debruça sobre a socialização.

Assim, é importante dizer que existem diversos estudos sobre a socialização de famílias de afrodescendentes no Brasil, como por exemplo, de Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva (1987) e Ângela Ernestina Cardoso de Brito (2003); estudos envolvendo a construção de identidade de famílias inter-raciais como o de Irene

Maria Ferreira Barbosa (1987) e de socialização de estudantes afrodescendentes como o de Sandra Tosta e Pollyanna Nicodemos (2013). No que diz respeito à socialização das famílias afrodescendentes merecem destaque o estudo de Irene Maria Ferreira Barbosa (1979) que trabalhou a relação entre a socialização de famílias afrodescendentes e identidade racial, abordando as vivências das crianças e dos jovens na escola. Com relação às relações étnicas e raciais e as práticas educativas, podem ser aqui destacados os estudos de Valéria Aparecida Algarve (2004).

A presente dissertação, elaborada numa perspectiva de verdadeiro trabalho intelectual artesanal (GONDIM; LIMA, 2010) está organizada em capítulos.

No primeiro capítulo, a dissertação retrata posicionamentos de estudiosos das relações raciais em diferentes momentos históricos do Brasil republicano, merecendo destaque a construção do discurso de democracia racial, objeto de crítica por parte das Ciências Sociais a partir de 1960. Este enfoque permitirá compreender a construção discursiva de raça no Brasil e sua historicidade, contextualizando-a. Almejando articular um conjunto de aspectos discursivos com as instituições e a política no país, o capítulo vestibular também apresenta a posição contrária do Movimento Negro Unificado (MNU) ao discurso da democracia racial, que foi incentivado pelos governos militares durante a Ditadura Militar (1964-85).

Com base na reflexão de Tatiane Cosentino Rodrigues (2005, p.11), na presente dissertação o Movimento Negro Unificado é compreendido como um conjunto de associações, entidades, clubes, revistas, jornais, companhias de dança, etc., de diferentes orientações políticas, mas que possuem em comum, o compromisso de lutar contra a discriminação racial e o racismo, concedendo grande importância para a educação, construção da identidade negra positivada e afirmação da Cultura Afro-brasileira no cenário nacional. Também é importante dizer que, se almeja tentar compreender a construção da identidade a partir de um contexto histórico, social e cultural próprio do cenário contemporâneo. Destarte, o MNU empenhou seus esforços para contribuir decisivamente na elaboração do texto da CF/88 (como ficará demonstrado) e em prol do estabelecimento de ações afirmativas, como a Lei 10.639/03, que pode esta, ser compreendida como a resultante da própria articulação do MNU, do advento de pesquisas e do envolvimento de pesquisadores voltados à desigualdade racial e à percepção do caráter excludente do currículo escolar brasileiro com relação aos conteúdos de

Cultura Afro-brasileira e História da África, tornando-os obrigatórios para toda a Educação Básica brasileira.

Por fim, o primeiro capítulo apresenta a descrição de como a Lei 10.639/03 foi inserida no Plano Municipal de Educação de Pelotas, realçando neste sentido, a importância da problemática da pesquisa, contextualizando as relações raciais em termos sócio históricos, além de abordar a centralidade da educação em sua configuração.

Já o segundo capítulo, voltado para questões mais teóricas, é inaugurado com uma breve discussão sobre socialização familiar para depois abordar a socialização familiar de forma concomitante com a socialização escolar (na qual, também, a questão dos currículos escolares é desenvolvida) em meio a um cenário social globalizado atualmente marcado pela cultura de massas, por complexas tecnologias de informação, além da importância constantemente crescente das redes sociais. Nele é trabalhado de forma específica a socialização das famílias de estudantes negros, para, posteriormente, apresentar uma discussão sobre identidade e diáspora (aqui entendida não como mera dispersão populacional mas dentro de um contexto de natureza cultural, com se verá a seguir) em meio a uma contemporaneidade marcada por contradições e tensões sociais crescentes relacionadas ao desemprego, às migrações, além das realizações de inúmeros debates, cada vez mais centrais na esfera política, sobre direitos humanos, sexualidade, gênero, identidade e relações raciais.

O segundo capítulo apresenta também, com destaque para os estudos de Sérgio Costa (2006), dentre outros autores, a perspectiva pós-colonial sobre identidades e diferenças levando em conta, discurso e regimes de representação, trabalhando ainda questões sobre Diáspora Negra, Atlântico Negro, regimes transnacionais de ação e suas legitimações.

Conforme Valter Roberto Silvério², a Diáspora Negra pode ser compreendida numa perspectiva transnacional, que reelabora a visão da África e de suas populações descendentes, distanciando-a da chave explicativa do escravo e inserindo-a numa visão crítica e cultural promovedora do entrelaçamento do seu passado, do seu presente e do seu futuro, valorizando a sua diversidade e riqueza

² Ver palestra proferida pelo autor, disponível no link: <https://www.youtube.com/watch?v=LYkObtuCepo>.

cultural e estabelecendo uma posição de protagonismo para os africanos e todos os afrodescendentes. Ainda, de acordo com Valter Roberto Silvério, as novas pesquisas centradas na questão afrodiaspórica, permitem pensar sobre quais regimes de representação os afrodescendentes estão construindo agora para eles mesmos para oferecerem contraposição às formas como tradicionalmente foram representados (a partir da chave explicativa do escravo e do seu trabalho, somados a uma cultura considerada exótica e mística, significativamente distanciada daquilo que é considerado moderno) no Brasil e em outros países do Novo Mundo.

É importante dizer também, que a Diáspora Negra não pode ser resumida apenas aos aspectos relacionados, no passado, à movimentação populacional forçada via tráfico negreiro ou, também, às práticas artísticas e musicais de grande relevo reduzidas a um contexto nacional, uma vez que estão ainda presentes as tensões entre a busca da homogeneidade impingida pelo contexto histórico dos Estados-nações que, desde os tempos escravistas, de forma ambivalente, trataram de reduzir para o campo da inferioridade, todas as manifestações de origem africana, excluindo sistematicamente os afrodescendentes da vida política (COSTA, 2006) bem como os seus movimentos existentes nos diversos continentes hoje, em especial, na América e na Europa.

No terceiro capítulo, é apresentada a análise dos dados empíricos coletados através das entrevistas, acompanhadas das devidas considerações. A análise foi trabalhada a partir da organização de quatro grandes grupos de categorias de participação dos pais na construção da identidade afro-brasileira dos jovens estudantes afrodescendentes pelotenses, construídos a partir de uma classificação preliminar elaborada pelo pesquisador de acordo com as questões norteadoras da pesquisa.

Metodologicamente, com esta classificação inicial (e não antes dela) foram estabelecidos eixos diferenciados quanto ao tipo de participação dos pais na construção da identidade dos estudantes negros, cujos elementos são apropriadamente detalhados no terceiro capítulo. São eles:

A. Participação conformista e/ou pessimista na construção da identidade dos estudantes negros.

B. Participação voltada para o incentivo dos valores liberais e princípios meritocráticos para a construção das identidades dos estudantes negros.

C. Participação tensionada com a escola e/ou outros canais socializadores e potencializadora da construção positivada da identidade dos estudantes negros a partir do enfrentamento de situações de racismo.

D. Participação não tensionada com a escola ou outros canais socializadores, mas compromissada com a construção positivada da identidade dos estudantes negros.

Deve ser salientado que a análise das percepções dos pais estabelece papel de destaque para a agência socializadora família, que, embora não seja a única, se revela como importante na construção da identidade dos jovens.

Assim, a participação dos pais, seja em seu envolvimento com a escola, como na influência no posicionamento de seus filhos no seu dia a dia, impacta no processo de construção da identidade, relacionando-se com o contexto de implementação da Lei 10.639/03 a partir do acompanhamento dos trabalhos escolares, tensionamentos e debates, seja com a escola, ou com outras agências.

1 UM HISTÓRICO DAS RELAÇÕES RACIAIS E EDUCAÇÃO NO BRASIL REPUBLICANO

1.1 ENTRE O BRANQUEAMENTO E A DEMOCRACIA RACIAL

Segundo o historiador Boris Fausto (2002), durante os períodos colonial e imperial da História brasileira, chegaram mais de 3,6 milhões de seres humanos escravizados provenientes da África que foram transportados em condições ultrajantes na condição de mercadoria nos denominados navios negreiros. O tráfico foi desenvolvido oficialmente para o Brasil até meados do século XIX quando então, foi proibido pela Lei Eusébio de Queirós em 1850 (SCHWARCZ, 2015, p. 274; CALDEIRA, 1997, p. 195-7), sendo mantido, entretanto, o tráfico interprovincial (GORENDER, 1985, p. 325; FAUSTO, 2002, p. 112). Segundo Lilia Moritz Schwarcz (2015, p. 83), no século XIX, foram usados, além dos tradicionais veleiros, navios a vapor bem mais rápidos do que aqueles e que transportavam da África para o Brasil, cerca de 350 escravos por viagem.

Os africanos escravizados não tinham uma única origem, pertencendo a diversos povos africanos (MAESTRI, 1988) e que não se identificavam como negros, mas sim, como integrantes deste ou daquele povo específico. A origem dos escravizados provenientes da África era muito variada (SCHWARCZ, 2015, p. 79-89). Portanto, a população afrodescendente brasileira não tem uma única origem e não é fruto de uma única etnia africana (ALGARVE, 2004, p. 41). Segundo Kabengele Munanga (1999, p. 12), uma etnia: “é um conjunto de indivíduos que, histórica ou mitologicamente, têm um ancestral comum, têm uma língua em comum, uma mesma religião ou cosmovisão, uma mesma cultura e moram geograficamente num mesmo território.”

A partir da segunda metade do século XIX, durante o longo reinado do imperador Dom Pedro II (1840-1889), ocorreu a expansão dos cafezais para o oeste paulista (FAUSTO, 2002, p. 111). Com a expansão, foi introduzida gradativamente a mão-de-obra assalariada nas lavouras, com o aproveitamento do braço imigrante europeu, principalmente, dos italianos (FAUSTO, 2002, p. 115).

Paralelamente, desenvolviam-se as Campanhas Abolicionista e Republicana, ambas, responsáveis pelo o enfraquecimento gradativo do poder imperial que via-se às voltas também, com o Exército e com a Igreja Católica em virtude de diversos

atritos geradores de desgastes que auxiliaram o processo de enfraquecimento da base de sustentação política da monarquia (FAUSTO, 2002, p. 128-9).

Em 1888, a Abolição tornou-se uma realidade através da assinatura da Lei Áurea (13 de maio). Segundo Herbert S. Klein (1987, p. 275): "Foi a política de confrontação, adotada pelos abolicionistas no período pós-1885, que finalmente desmantelou a instituição escravidão". Um pouco mais tarde, no dia 15 de novembro de 1889, foi proclamada a República a partir de ações protagonizadas por lideranças do Exército (FAUSTO, 2002, p. 132-3), responsáveis pela derrubada do regime monárquico.

Proclamada a República, Dom Pedro II e a família real partiram para o exílio na Europa (FERREIRA, 1995, p. 280). O Brasil deixava a sua condição monárquica e escravista chancelada pela Constituição imperial de 1824 (BRASIL, 1986, p. 17-37) e passava a ser um país sem escravos, republicano e presidencialista, comandado inicialmente por um Governo Provisório (1889-91) e em meio a um cenário social e político muito conturbado (FAUSTO, 2002, p. 143-7). A organização jurídica e política da jovem república latino-americana deu-se então, a partir da promulgação da Constituição de 1891 (FAUSTO, 2002; BRASIL, 1986, p. 65).

Apesar da queda da monarquia no final do ano de 1889, no novo regime republicano, o Brasil permaneceu como um país detentor de uma matriz social e econômica rural, pautada pelo latifúndio agro-exportador, bem própria do período que antecedeu a Proclamação da República (LOPEZ, 1984, p. 38-40). O café continuou a ser o principal produto da economia nacional (FAUSTO, 2002, p. 151) e a maior parte da população brasileira continuou a ser constituída por pessoas com pouca, ou quase nenhuma instrução formal, como no século XIX (FAUSTO, 2002, p. 134).

Segundo Renato Ortiz (1994, p. 30):

[...] se a Abolição significa o reconhecimento da falência de um determinado tipo de economia, ela não coincide ainda com a implantação real do trabalho livre, ou sequer apaga a tradição escravocrata da sociedade brasileira. Por outro lado, a nação vive o problema da imigração estrangeira, forma através da qual se procura resolver a questão da formação de uma economia capitalista. A questão da raça é a linguagem através da qual se apreende a realidade social, ela reflete inclusive o impasse da construção de um Estado nacional que ainda não se consolidou. Nesse sentido, as teorias 'importadas' têm uma função legitimadora e cognoscível da realidade. Por um lado, elas justificam as condições reais de uma República que se implanta como nova forma de organização político-econômica, por outro, possibilitam o conhecimento nacional projetado para o futuro: a construção de um Estado brasileiro.

Assim, no final dos oitocentos, em meio ao novo contexto jurídico-político republicano, o africano escravizado trazido para o Brasil ainda na época do Império, ou os seus descendentes já nascidos em solo brasileiro, antes, todos projetados pela elite como mão de obra essencial para a economia, passaram à condição de problema social que deveria ser resolvido com atenção redobrada sob pena de, futuramente, ocorrerem graves prejuízos para o desenvolvimento da nação (DÁVILA, 2005).

Estudiosos de posições racialistas correntes no período (DÁVILA, 2005) e que concebiam a humanidade como dividida em raças biológicas se deparavam na época com um dilema: afinal, como organizar uma nação marcada por uma tão significativa população não branca (CARVALHO, 1987, p. 153), na qual os negros eram considerados como inferiores e os mestiços, como degenerados? Os modelos evolucionistas de matriz darwinista predominavam na época, e a partir deles, eram analisados os povos, racialmente hierarquizados à luz do conhecimento científico de então. Segundo a antropóloga Lilia Moritz Schwarcz (2015, p. 20):

Vinculados e legitimados pela biologia, a grande ciência desse século, os modelos darwinistas sociais constituíram-se em instrumentos eficazes para julgar povos e culturas a partir de critérios deterministas e, mais uma vez, o Brasil surgia representado como um grande exemplo – desta feita um 'laboratório racial'. Se o conceito de raça data do século XVI, as teorias deterministas raciais são ainda mais jovens, surgem em meados do XVIII.

No Brasil, as doutrinas racialistas se difundiram especialmente a partir do final dos oitocentos, coincidindo com a problemática da abolição da escravidão. Raimundo Nina Rodrigues, na sua obra *Os africanos no Brasil* (2010, p. 14), compreendia a existência do negro como um problema social para o Brasil e não admitia qualquer mistura de raças. Segundo Raimundo Nina Rodrigues, o problema deveria ser resolvido para o bem da prosperidade e harmonia da nação brasileira. Raimundo Nina Rodrigues era adepto de um desdobramento específico do pensamento evolucionista de cunho determinista; um determinista racial. Citando estudo de Abel Hovelacque, Raimundo Nina Rodrigues (2010, p. 14) asseverou que: "Os negros africanos, ensina Hovelacque, são o que são; nem melhores, nem piores do que os brancos; pertencem apenas a uma outra fase de desenvolvimento intelectual e moral".

Contemporâneo de Raimundo Nina Rodrigues (2001), Sílvio Romero, via com menos pessimismo a problemática racial no contexto brasileiro. Assim como Raimundo Nina Rodrigues, de acordo com o estudo realizado por Tatiane Cosentino Rodrigues (2005, p. 20), Sílvio Romero comungava da tese de que os brancos eram superiores, mas dado o alegado caráter dominante do branco na esfera genética, bem como a defesa da entrada de imigrantes estrangeiros de origem europeia, como de fato, ocorreu em grande quantidade no começo do século XX, até o começo dos seus anos 20 (FAUSTO, 2002, p. 156-57), acreditava que seria certo o branqueamento da população.

Portanto, Sílvio Romero (2001) discordava de Raimundo Nina Rodrigues, que considerava a miscigenação como algo danoso, sendo impossível aos negros, o desenvolvimento de práticas sociais, econômicas e culturais de qualquer espécie que seriam próprias (segundo aquilo que considerava como superior) dos brancos. Na obra de 1894, *As raças humanas e a responsabilidade penal no Brasil*, do final do século XIX, Raimundo Nina Rodrigues (2011) impugnou categoricamente qualquer possível mistura de brancos, negros e índios, considerando os dois últimos grupos como incapazes, bem como aqueles produtos da miscigenação.

Na mesma obra, Raimundo Nina Rodrigues defendia também diferenciações no que diz respeito à responsabilização penal, visto que índios, negros e mestiços eram por ele considerados como inferiores e incapazes de compreender e agir em sociedade como os brancos, considerados como superiores. Para Raimundo Nina Rodrigues, por não serem considerados plenos em capacidade na prática de seus atos, principalmente, os índios e negros, não deveriam sofrer o mesmo grau de responsabilização que os brancos pois seriam pessoas sem plena capacidade; dotados de livre-arbítrio limitado. Portanto, para este autor, os brancos seriam superiores, com livre-arbítrio na sua plenitude, com boas condições físicas e intelectuais, hígidos e, por isso, imputáveis na forma da lei penal, pois cômicos absolutamente de seus atos, porém, de acordo com o estudioso citado, o mesmo não se podendo dizer dos negros e índios.

Desta forma, segundo Tatiane Cosentino Rodrigues (2005, p. 20), Raimundo Nina Rodrigues teria formulado uma tese muito parecida com a visão de segregação presente nos Estados Unidos, país que também foi marcado pela exploração escravocrata e que teve a liquidação legal do regime escravista apenas pouco mais de vinte anos antes do que o ocorrido no Brasil (ADAMS, 1985, p. 99-101), muito

embora, principalmente nos estados do sul daquele país norte-americano, como os estados do Alabama e do Mississippi, as lutas em prol de direitos civis se desenvolveram com força contra as medidas de segregação especialmente nos anos 60 dos noventa (ADAMS, 1985, p. 377-378).

É notório que tanto Raimundo Nina Rodrigues, médico da Faculdade de Medicina da Bahia, quanto Sílvio Romero, jurista da Faculdade de Direito de Recife, foram estudiosos de relevo do período, com reconhecimento em âmbito nacional. No entanto, foi a perspectiva assimilacionista do branqueamento de Sílvio Romero que se revelou predominante historicamente como forma de conceber as relações raciais do país (DÁVILA, 2005).

Tal perspectiva apresentava como critério valorativo o ser humano branco europeu considerado superior em todos os sentidos aos demais: em termos biológicos, morais, culturais e estéticos (DÁVILA, 2005). Portanto, estabelecer uma política de branqueamento em prol do futuro da nação brasileira seria o mesmo que aprimorar suas condições de progresso. Segundo Andreas Hofbauer (2006), a visão de branqueamento já estava presente nas práticas políticas no Brasil desde o começo do Império com o incentivo oficial à imigração alemã em 1824. Porém, foi após a Abolição e Proclamação da República, que a discussão tomou corpo e a partir daí a visão defensora do branqueamento foi bastante difundida no meio intelectual brasileiro. Politicamente, o país vivia atribulações protagonizadas, por exemplo, por revoltas como a Revolta da Vacina (CARVALHO, 1987, p. 91-140) e a Revolta da Chibata (LOPEZ, 1987, p. 47; SCHWARCZ, 2015, p. 331), que apresentaram recorte de contestação social popular com forte presença de cidadãos negros e que foram sufocadas com violência pelas forças oficiais.

A época (fim dos oitocentos e começo dos noventa) coincidiu com a entrada no Brasil, de imigrantes (FAUSTO, 2002, p. 158), a grande maioria, europeus como já destacado. O branqueamento foi defendido por aqueles que acreditavam que a melhoria do corpo social brasileiro estaria na razão direta da constituição de uma futura sociedade brasileira sem negros.

Além de Sílvio Romero, é possível citar como exemplo também, João Batista Lacerda, que no 1º Congresso Internacional das Raças, que ocorreu em Londres no ano de 1911, que contou com a sua participação e onde apresentou sua tese *Os mestiços do Brasil*, na qual profetizou que em apenas um século, o Brasil não teria mais negros e que mestiços estariam na ordem de 3% da população do país,

aproximadamente (SCHWARCZ, 2015, p. 343). De acordo com Lilia Moritz Schwarcz (2012, p. 25), João Batista Lacerda teria afirmado que "é lógico supor que, na entrada do novo século, os mestiços terão desaparecido do Brasil, fato que coincidirá com a extinção paralela da raça negra entre nós".

A visão eugenista de matriz biológica e o desejo de imaginar a nação brasileira constituída apenas por brancos num futuro próximo, também fez com que o antropólogo Edgar Roquette Pinto, no I Congresso Brasileiro de Eugenia defendesse, conforme Lilia Moritz Schwarcz (2012, p. 26), o princípio de que o Brasil seria um país majoritariamente branco no começo do século XXI, por volta de 2012.

Em síntese, segundo Richard Miskolci (2012, p. 50) *apud* Fernando de Figueiredo Balieiro (2014, p. 14), pode-se dizer:

Entre várias interpretações e proposições, pode-se dizer que uma se tornou dominante: um projeto de branqueamento da população seja via miscigenação ou pelo incentivo de imigrantes europeus ao país (HOFBAUER, 2006, p. 213). A mudança de regime de trabalho e a proclamação da república, na última década dos oitocentos, apenas reforçou saberes hegemônicos desejosos de controlar a pretensamente perigosa população negra e pobre brasileira, com um projeto sempre voltado para o modelo de civilização europeu. Uma república higienista e autoritária tinha como objetivo a busca pela modernidade, o que compreendia 'estar em dia com a Europa', impondo um ideal de brancura como conteúdo moral, rejeitando experiências outras que não as de ascendência europeia como distintivas da nacionalidade a se construir. Em síntese, a questão racial poderia ser compreendida a partir de uma chave temporal: à negritude caberia o passado e à branquitude, o porvir (MISKOLCI, 2012, p. 50).

Segundo Jerry Dávila (2005, p. 31), a eugenia foi um conjunto de estudos voltados para as tentativas de aperfeiçoamento da população, a partir de pesquisas genéticas vinculadas às características hereditárias. Com efeito, a eugenia foi muito desenvolvida nos anos 20 e 30 do século passado, tanto na Europa, como nos Estados Unidos da América. Era considerada uma ciência de larga abrangência. Registre-se que além dos estudos voltados para a melhoria, conforme Jerry Dávila (2005, p. 31), outras premissas radicais de eugenia, baseadas "na remoção do acervo reprodutivo de indivíduos que possuíam traços indesejados por meio da esterilização ou do genocídio" foram desenvolvidas não apenas pelo regime nazista alemão, mas em outros países, como EUA e Grã-Bretanha. Há diferenças dessas experiências em relação àquela desenvolvida no Brasil, caracterizada como uma eugenia "leve", pois, segundo Jerry Dávila (2005, p. 53):

Os eugenistas 'leves' aceitavam a melhoria racial por meio da atenção à saúde, influências ambientais, valores culturais e circunstâncias de reprodução. Os eugenistas 'pesados' não aceitavam a modificação de traços, e se concentravam na eliminação de traços indesejáveis por meio do controle de reprodução.

Assim, o entendimento majoritário presente nos primeiros 30 anos após a Proclamação da República, implicava em conceber a partir do determinismo racial biológico, a raça branca como a única dotada de valores civilizatórios e que o país deveria marchar na direção de possuir, no futuro, um povo branco. Conforme Jerry Dávila (2005, p. 55), "os eugenistas brasileiros diferiam dos de outros países no grau em que levavam a eugenia para fora do laboratório e para dentro das políticas públicas".

Trata-se do estabelecimento de um "ideal de branquitude" das elites letradas do contexto nacional:

[...] um ideal criado pelas elites brasileiras entre o final do XIX e o início do século XX, o qual adquire mais importância no regime republicano. (...) a branquitude era um ideal presente em vários discursos, dos políticos aos médicos e literários, os quais encontravam nela um denominador comum do desejo da nação, valor fundamental que guiava as demandas elitistas de branqueamento de nosso povo. Branquear não era apenas ou exatamente um projeto de transformação demográfica, mas também – e principalmente – de moralização coletiva. A despeito de seu foco em toda a população, tratava-se de um desejo das elites dirigentes, esmagadoramente formada por homens, e que interpretavam a branquitude como um valor próprio que a caracterizava e distinguia do povo. (MISKOLCI, 2012, p. 51, *apud* BALIEIRO, 2014, p. 16).

Para tanto, estabeleceu-se como necessário, o planejamento da transformação, da realidade social do país marcado por uma maioria não branca de pessoas que constituíam a sua população. Seria preciso branquear a raça, mas a partir de um branqueamento no plano dos valores, do comportamento, pela cultura, pela melhoria das condições de higiene e saúde de um modo geral. De acordo com Jerry Dávila (2005, p. 56):

Os eugenistas consagravam seus objetivos como o ideal de uma 'raça brasileira'. A raça era um processo em desenvolvimento – uma etnicidade comum a que todos os brasileiros iriam pertencer assim que removessem as condições culturais e higiênicas inferiores.

Por isso, os considerados inferiores poderiam ser curados de sua inferioridade e também seria evitada a degeneração dos brancos pobres. Neste

contexto, a rede escolar, teria um importante papel. Conforme Jerry Dávila (2005, p. 33):

Os líderes dos reformadores educacionais que construíram ou expandiram os sistemas de escolas públicas pelo Brasil no período entre-guerras, não eram só pedagogos. Na verdade, poucos tinham treinamento pedagógico. Eles eram médicos e cientistas sociais atraídos pela perspectiva de utilizar a educação pública como arena para a ação social. Esses reformadores estabeleceram uma visão de valor social que privilegiava a aparência, comportamento, hábitos e valores brancos, de classe média. Eles transformaram o sistema escolar em uma máquina que, de modo tanto deliberado (fornecendo aos brasileiros pobres e não-brancos, as ferramentas da branquidão) quanto inconsciente (estabelecendo barreiras ao reificar seus valores estreitos) criou uma hierarquia racial no sistema escolar que espelhava sua própria visão de valor social. Essa hierarquia foi especialmente estável, eficaz e duradoura porque se fundava em valores inquestionáveis da ciência e do mérito. As escolas que esses homens construíram (embora a esmagadora maioria de professores fosse constituída por mulheres, todos os principais formuladores de políticas educacionais eram homens) forneceram uma educação elementar fortemente impregnada de noções de nacionalismo, higiene, forma física e treinamento pré-vocacional.

A posição eugenista intervencionista de base cultural passou a ser objeto de estudos e a receber crescente aceitação. A educação e os bons hábitos de higiene eram por ela incentivados e assim, seria possível pensar em melhorar a raça, sem considerar-se elementos puramente vinculados às argumentações fundamentadas nas teses biológicas (DÁVILA, 2005). Portanto, a adesão da elite nacional brasileira aos projetos de melhoria do corpo social a partir da elaboração de projetos sociais autoritários pautados pela educação e saúde não foram fruto por acaso, mas sim, reflexos do que estava a ocorrer no mundo, com especificidades contextuais demarcadas (DÁVILA, 2005).

Este posicionamento representou uma virada no projeto político e social da elite brasileira. Embora fosse mantido o rumo na direção do branqueamento, este não mais seria encaminhado com bases puramente alicerçadas nas questões biológicas, mas sim, através de um sistema complexo de afirmação dos valores brancos, pela imposição cultural (DÁVILA, 2005).

A entrada de milhões de imigrantes europeus (FAUSTO, 2002) também favoreceu o conjunto de argumentações em prol da política de branqueamento do povo brasileiro. Para implementar este novo quadro de ação, foi utilizado o sistema de ensino, responsável por disseminar a mensagem de que os valores ocidentais europeus eram superiores ao passo em que os valores contidos na cultura afro-

brasileira eram primitivos. Assim, para compreender de que forma se deu o processo de implementação dos valores brancos nas escolas, tidos como superiores, Jerry Dávila, na sua obra *Diploma de Brancura*, segundo análise de Tatiane Cosentino Rodrigues (2005, p. 23), dividiu o seu estudo em três partes, a saber:

A primeira fase, de 1917 a 1930, é marcada pela emergência de reformas educacionais estaduais e uma crescente discussão sobre a importância da educação na formação e definição do perfil brasileiro, que precisava ser construído para atender às mudanças das condições sociais e econômicas da sociedade brasileira. A segunda fase, de 1930 a 1937, compreende a eleição de Getúlio Vargas, a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública (MES) e as crescentes discussões acerca de um novo consenso sobre raça na sociedade brasileira, respondendo aos limites e consequências das teorias raciológicas. Nesse período a principal reforma educacional nacional foi empreendida por Francisco Campos, influenciado pelo movimento de educadores chamado Pioneiros da Escola Nova. A terceira fase abrange o período correspondente ao Estado Novo; caracteriza-se portanto, pela instituição do regime totalitário e pela extensão dos princípios consolidados no período anterior.

Deste modo, conforme a análise de Tatiane Cosentino Rodrigues (2005), Jerry Dávila pôde verificar como, no curso dos anos compreendidos no recorte temporal de sua pesquisa, a africanidade era sinônimo de sujeira, feiura e atraso, mas que tinha remédio: era preciso embranquecer a nação. E a escola servia como alicerce do projeto que acabou por se perpetuar no tempo em virtude do incentivo oficial concedido à democracia racial, muito fortalecida com a implantação da ditadura militar (FAUSTO, 2002, p. 249-59), menos de 20 anos após a queda do Estado Novo (CARONE, 1976, p. 319).

Neste sentido, Jerry Dávila (2005, p. 26) asseverou que:

Na virada do século, as elites brasileiras, seguindo a moda do determinismo racial na Europa, adotaram prontamente a crença científica racista de que os brancos eram superiores e as pessoas de ascendência negra ou mista eram degeneradas. Mas, por volta da segunda década do século XX, as mesmas elites começaram a tentar escapar da armadilha determinista que prendia o Brasil ao atraso perpétuo por causa de sua vasta população não-branca. Em substituição, abraçaram a noção de que a degeneração era uma condição adquirida - e, portanto, remediável. A negritude ainda conservava todas as suas conotações pejorativas, mas os indivíduos podiam escapar à categoria social da negritude por meio de sua saúde, nível de educação e cultura ou classe social. Inversamente, os brancos podiam degenerar por meio da exposição à pobreza, vícios e doenças. Em outras palavras, dinheiro, educação, status de celebridade e outras formas de ascensão social aumentavam a brancura.

Apesar das teses eugenistas amparadas em estudos biológicos e os ideais propagados pela branquitude, apenas a partir do ano de 1933, após a publicação do clássico de autoria de Gilberto Freyre, *Casa-Grande & Senzala*, que a análise eugenista estribada no contexto eminentemente racial-biológico passou a ser majoritariamente substituída por um paradigma de ordem cultural (COSENTINO RODRIGUES, 2005).

A partir deste novo paradigma, o Brasil passou a ser apresentado ao mundo, como uma terra marcada pela concórdia, mestiçagem e miscigenação. Conforme Gilberto Freyre (2001), o Brasil era o país dos mestiços. Diferentemente das teses alinhadas ao determinismo racial, ele buscou na cultura, principalmente, através da obra do antropólogo Franz Boas³, as bases para estabelecimento de seus estudos. Para Gilberto Freyre, o quadro social brasileiro seria totalmente diferente do norte-americano, o qual, foi utilizado como paradigma para seus estudos. Para este estudioso, a mistura de raças e cultura presente no Brasil, seria positiva, país no qual, comparativamente, as relações escravistas brasileiras, tinham sido muito mais benignas do que as que ocorreram nos Estados Unidos da América (SCHWARCZ, 2012, p. 55).

Priscila Martins Medeiros e Paulo Alberto dos Santos Vieira (2015, p. 168) salientam que "a obra freyreana sintetiza o desejo de afirmação da nação enquanto mestiça", destacando que:

O mestiço foi transformado em patrimônio imaterial do Brasil, 'marca da brasilidade' que tem uma dupla função, tal qual uma carta curinga utilizada conforme a conveniência: por um lado para aproximar e causar ilusão de que somos harmoniosamente misturados; de outro, para demarcar muros e manter as distâncias sociais.

Por sua vez, Tatiane Cosentino Rodrigues (2005, p. 21) analisa que:

A ideia de democracia racial encobre os conflitos raciais possibilitando a todos se reconhecerem como brasileiros, afastando das comunidades subalternas a tomada de consciência de suas características culturais que teriam contribuído para a construção e expressão de uma identidade própria. Freyre, deixando de tratar das relações assimétricas de poder entre senhores e escravos, das quais surgiram os primeiros mestiços, concretizou na ideologia da democracia racial, o nacionalismo necessário à modernização, à formação do Estado Nacional. De acordo com Hanchard, desde a publicação original de Freyre até quase o fim da década de 1970, a

³ Antropólogo alemão radicado nos EUA, falecido em 1942. Freyre foi seu aluno.

democracia racial enraizou-se no discurso da ciência social e nas visões legais das relações raciais no Brasil, o que gerou a incapacidade de muitos cidadãos brasileiros de identificar aqui quaisquer problemas raciais. (HANCHARD, 2001, p. 93).

No mesmo sentido, analisando a valorização da mestiçagem na época, Lilia Moritz Schwarcz (2012, p. 28) destaca que:

Foi nos anos 1930 que o mestiço transformou-se definitivamente em ícone nacional, em um símbolo de nossa identidade cruzada no sangue, sincrética na cultura, isto é, no samba, na capoeira, no camdomblé, na comida e no futebol. Redenção verbal que não se concretiza no cotidiano: a valorização do nacional é acima de tudo uma retórica que não encontra contrapartida fácil na valorização das populações mestiças e negras, que continuam a ser, como veremos, discriminadas nas esferas da justiça, do direito, do trabalho e até do lazer.

Jerry Dávila (2005, p. 30), ao comentar a obra de Gilberto Freyre, destaca que o estudioso brasileiro procurou valorizar a diversidade racial presente no Brasil para explicar a construção da nação:

Gilberto Freyre tornou-se o principal expoente da idéia de que a diversidade racial do Brasil era uma força e não uma fraqueza, descentrando aquela fraqueza da raça e atribuindo-a à baixa saúde e cultura. Em claro exemplo deste argumento, Freyre prefaciou Casa-Grande & Senzala descrevendo uma cena que presenciou em Nova York. Ele viu marinheiros brasileiros - 'mulatos e cafuzos' - descendo do encouraçado para a neve macia próximo ao estaleiro do Brooklyn. Ele ponderou que: Faltou quem me dissesse então, como em 1929, Roquette Pinto aos arianistas do Congresso Brasileiro de Eugenia que não eram simplesmente mulatos e cafuzos os indivíduos que eu julgava representarem o Brasil, mas cafuzos e mulatos doentes.

Criticando a obra de Gilberto Freyre, o sociólogo Luiz A. de Castro Santos (1985, p. 95), destaca que Gilberto Freyre idealizou o mestiço e folclorizou o negro:

Até mesmo enquanto história da cultura afro-brasileira, a obra de Gilberto Freyre apresenta problemas. A esse respeito, Alberto Guerreiro Ramos, raras vezes um crítico imparcial de autores cujas posições divergissem das suas, esteve certo, não obstante, ao condenar o que lhe pareceu ser uma folclorização do negro brasileiro na obra freyreana. Guerreiro Ramos denunciou esta ênfase nos aspectos puramente exóticos ou pitorescos do passado cultural do escravo, argumentando, ainda, que a ênfase sobre o pitoresco, longe de apontar soluções para os problemas confrontados até hoje pela população de cor, acabaria por gerar - ou reforçar - vários mitos sobre o negro brasileiro (Guerreiro Ramos, 1957:128, 147-14, 162-163, 184-185). Roger Bastide acrescentou, na mesma linha de argumentação de Guerreiro Ramos, que Freyre acentuou demasiadamente o sincretismo cultural entre escravos e senhores, em detrimento da análise de uma cultura negra *per se* (Bastide, 1974:111, 114, 117-118).

Assim, o ideal projetado por Gilberto Freyre, presente na sua obra *Casa Grande & Senzala*, de valorizar a mestiçagem a partir da existência de um suposto clima cordial entre senhores e escravos, entre brancos e negros desde o período colonial, constituiria no Brasil, um quadro de sincretismo cultural ímpar no mundo (SCHWARCZ, 2015, p. 342).

Ademais, no Brasil, estaria ausente a segregação racial, tão presente nos Estados Unidos da América, fato destacado por Antônio Sérgio Alfredo Guimarães (2009). A segregação e também a discriminação foram consideradas como inexistentes no Brasil, segundo o sociólogo norte-americano Donald Pierson, responsável por um exaustivo estudo no estado da Bahia. Donald Pierson destacou que no Brasil, principalmente, na sua tese, *Branços e pretos na Bahia* (1971), estariam ausentes os elementos pertinentes à discriminação racial efetiva e que as desigualdades sociais estavam baseadas muito mais em questões econômicas, de classe entre negros e brancos (GUIMARÃES, 2009, p. 75-81). Esta afirmação partindo de quem partiu, ou seja, de um estudioso respeitado e reconhecido mundialmente, ajudou a corroborar o discurso de democracia racial no país pois afastava a ideia da existência de preconceito racial (GUIMARÃES, 2009, p. 81).

Segundo Antônio Alfredo Sérgio Guimarães (2009, p. 100), foi, principalmente com os estudos de Florestan Fernandes, que passou a prevalecer a "ideia de que o preconceito de cor era, de fato, racial e não de classe e que a democracia racial no Brasil, era, a um só tempo, um ideal e um mito". Todavia, o discurso articulado no campo social se disseminava no seio da sociedade brasileira e era marcado por ambiguidade, pois exaltava o mestiço, mas tinha por esteio a cultura ocidental do velho continente, admitida como a única protagonista da construção da civilização brasileira (DÁVILA, 2005).

Assim, se está diante de um quadro discursivo complexo e ambíguo, no qual se valorizou a mestiçagem ao mesmo tempo em que o futuro oficialmente projetado para o povo brasileiro deveria ser branco. De acordo com Jerry Dávila (2005), a mistura racial e cultural era elogiada pelo governo, disseminada na sociedade, mas, paradoxalmente, nas escolas persistiam práticas pedagógicas calcadas no ideal de branquitude, com o desenvolvimento de medidas higienistas, defesa e afirmação dos valores eurocêntricos, práticas de disciplinamento e exaltação do nacionalismo.

Segundo Jerry Dávila (2005, p. 27), o ideal de branquitude, naquele contexto, pode ser compreendido da seguinte maneira:

A brancura era uma forma de afirmar a europeidade, que, por sua vez, carregava todas as armadilhas da modernidade - da urbanização à industrialização, racionalismo, ciência e virtude cívica. Além disso, a brancura transmitia um senso racial de saúde, vigor e superioridade darwiniana. A brancura era também, contudo, a ausência da negritude, que era uma afirmação negativa de virtude racial [...].

A paradoxal coexistência da democracia racial com a prática institucionalizada da branquitude manifestada no sistema de ensino, gerava uma situação ímpar: o Brasil era comandado por um governante que a partir de 1937, por força de uma prática golpista, tornou-se um ditador (CARONE, 1976, 253-284). O país então, passou a se apresentar como um país marcado por centralização política e administrativa de inspiração fascista (LOPEZ, 1986, p. 87-93), que celebrava o nacionalismo, defendia e que se vangloriava de não ter conflitos raciais.

Paralelamente ao discurso de paz social no campo das relações raciais (democracia racial) e a partir dos bancos escolares, o governo imprimia práticas de branqueamento cultural aos estudantes, também os incentivando sempre a defenderem um ideal nacionalista (DÁVILA, 2005). Ao analisar o estudo empreendido por Jerry Dávila, Tatiane Cosentino Rodrigues (2005, p. 37) considera, que para este estudioso:

[...] o mito da democracia enquanto tal, permitiu a operacionalização, no interior do sistema educacional brasileiro, desde de sua origem, de um discurso racionalista e modernizante tributário do eugenismo no qual as contribuições das culturas indígenas e negras, por serem inferiores, deveriam ser apagadas.

Por outro lado, Tatiane Cosentino Rodrigues (2005, p. 37), considerou que para o sociólogo Sérgio Costa: “o valor do mito da democracia racial estaria na sua capacidade de gerar uma coesão social na qual possíveis conflitos raciais deram lugar a uma ideologia nacional que prepara as bases para uma sociedade moderna e antirracista.”

Assim, a nova compreensão da brasilidade marcada pela democracia racial conviveu por décadas, com reminiscências até os dias de hoje, iniciando-se anos antes do regime político ditatorial comandado por Getúlio Vargas ser implantado em 1937, o Estado Novo (CARONE, 1976, p. 253).

Uma polêmica da época, segundo Jerry Dávila (2005, p. 47-8), retrata a visão teleológica estabelecida pela elite dirigente do país com relação ao desenvolvimento do povo brasileiro: nela o Ministro da Educação e Saúde do governo do Presidente

Getúlio Vargas, senhor Gustavo Capanema, certa feita, encomendou ao escultor Celso Antônio Mariano, uma estátua.

Destarte, a obra de arte deveria representar o idealizado e denominado "Homem brasileiro" e deveria ficar exposta bem na frente do moderno edifício do Ministério da Educação e Saúde. Conforme Jerry Dávila (2005, p. 48), a estátua seria o testemunho, "o produto da engenharia racial e social que era a responsabilidade especial de Capanema".

Porém, para indignação e decepção do Ministro Gustavo Capanema, a obra retratava um caboclo baixo e barrigudo, e não um homem de porte atlético, branco, forte e instruído dentro de um modelo nacionalista de inspiração europeia como deveriam ser todos os brasileiros no futuro (DÁVILA, 2005, p. 47-49).

Destarte, a estátua jamais foi inaugurada, o que permite perceber que no imaginário da elite da época, bem como nos ideais propagados pelo governo, a despeito da valorização da mestiçagem, os valores europeus eram tidos como superiores, o ideal da branquitude espelhava progresso e os valores culturais afro-brasileiros deveriam se apagados, considerados resquícios do passado (DÁVILA, 2005).

Assim como o desprezo aos valores da Cultura Afro-brasileira, toda sorte de obstáculos eram colocados no sentido de impedir a ascensão e conscientização da população afrodescendente na sociedade brasileira. A branquitude tratava de assegurar os espaços sociais e políticos para a elite nacional e para os brancos em geral, impedindo o acesso dos afrodescendentes a serviços até bem comuns, dentro da máquina pública. Como exemplo, é possível destacar um depoimento dado por um militante da Frente Negra, com relação aos critérios de ingresso na Guarda Civil no Rio de Janeiro (polícia) e citado por Jerry Dávila (2005, p. 180), retrata bem este quadro. Nele, o candidato a uma vaga de trabalho, destacou que "exigiam do negro uma certa altura; sabíamos que era só para nos impedir". Jerry Dávila (2005, p. 180) também destacou, na mesma passagem, o comentário de que: "Muitos dos julgamentos eram estéticos". Portanto, obstáculos nunca faltaram para impedir a participação do afrodescendente na sociedade, até porque, a pobreza e a falta de condições de boa saúde também eram tidas como características inerentes à sua pessoa como fruto de uma degenerescência social e racial na época. Ao afrodescendente, era reputada a natural incompetência, a falta de higiene, a falta de condições intelectuais e a total falta de beleza estética.

Com efeito, a Frente Negra denunciou os obstáculos construídos contra os negros e lutou em prol dos direitos do afrodescendente no mercado de trabalho. Isto pode ser observado pelo estudo de Petrônio Domingues (2009, p. 976). A Frente Negra defendeu a inserção do afrodescendente no mercado de trabalho e em instituições oficiais, como na polícia, além de ter incentivado as artes, o teatro e as atividades culturais. Um dos seus principais objetivos, sempre foi o de denunciar o preconceito de cor no mercado de trabalho brasileiro (DOMINGUES, 2009, p. 976). Ademais, a Frente Negra era uma associação de caráter social, cultural, recreativo, beneficente e político. Caracterizava-se por uma atuação combativa em prol dos direitos da população afrodescendente, embora seu discurso tenha corroborado, ao menos em parte, o discurso de branquitude (quando, por exemplo, criticava as manifestações religiosas de origem africana, consideradas primitivas), teve um papel combativo em prol dos direitos da população afrodescendente (DOMINGUES, 2009).

Todavia, segundo Andreas Hofbauer (2006, p. 404), é possível destacar a diferenças entre o discurso da Frente Negra e o discurso articulado pelo Movimento Negro Unificado que se desenvolveu a partir do final da década de 1970:

Pode-se afirmar que o alvo principal da preocupação da militância negra ao longo do século XX tem sido a luta por igualdade e contra a discriminação do 'cidadão negro'. Se, na década de 1930, os frente-negrinos apostavam na estratégia de 'elevar' - via um processo de aprendizado e aculturação - a 'raça negra' aos patamares das 'raças adiantadas', a nova militância negra, que se forma a partir do final da década de 1970, rejeita totalmente essa postura. Ocorreram, portanto, com o decorrer do tempo, mudanças na análise das causas da desigualdade e da discriminação e nas estratégias de luta que têm sido acompanhadas também por processos de ressemantização da 'ideia de negro'.

Deve ser levado em conta a especificidade do momento histórico e social no qual a Frente Negra atuou, muito caracterizado pela radicalização política na esfera internacional e pela forte centralização e autoritarismo empreendido por Getúlio Vargas no Brasil, líder carismático detentor de um discurso pautado por forte nacionalismo. Além disso, é preciso contextualizar os movimentos sociais dentro dos sistemas discursivos do período. Assim, a própria contestação política afrodescendente se dava em um enquadramento que valorizava de forma ambígua a mestiçagem e, em termos de costumes e de moral, o legado branco e europeu. A Frente Negra chegou a acreditar na época, como no caso da questão religiosa, que

a aculturação poderia levar o afrodescendente a uma melhor condição de vida (DOMINGUES, 2009).

Com a implantação do Estado Novo em 1937, a Frente Negra (DOMINGUES, 2009), assim como os partidos políticos da época foram, todos, colocados fora da lei (CARONE, 1976, p. 172). Getúlio Vargas, ainda em 1937, também tratou de enfraquecer as identidades regionais brasileiras e a exaltar o nacionalismo, bastando lembrar a denominada Cerimônia das Bandeiras, na qual, todas as bandeiras dos estados brasileiros foram queimadas solenemente (OLIVEN, 1992) já que somente o pavilhão nacional deveria ser reverenciado, conforme o artigo 2º da Constituição de 1937 (BRASIL, 1986, p. 156).

Observando uma característica de um Estado unitário e ditatorial, o regime do Estado Novo teve sua legitimação jurídico-constitucional pautada pela outorga da Constituição de 1937, de orientação fascista (CARONE, 1976, 156-161; PORTO, 1993, p. 43-56) e de lavra de Francisco Campos.

A Constituição de 1937 incentivou, no campo da educação, a disseminação do ensino profissionalizante como forma de adequar e formar mão de obra para os projetos industrializantes articulados pelo governo (DÁVILA, 2005, p. 110) e também deixou claro no seu artigo 129, que tanto indústrias como sindicatos deveriam organizar escolas profissionalizantes para que os filhos dos operários pudessem estudar e ter uma profissão. Por outro lado, para o filho de alguém da elite, o sistema escolar deveria preparar o indivíduo para um outro papel: o de administrar, mandar, dirigir (DÁVILA, 2005, p. 298).

Para o Estado Novo, portanto, nas linhas gerais, ser brasileiro (pouco importando a condição social) era ser alguém nacionalista, bem afinado com o projeto político e econômico da ditadura de Vargas. O governo ditatorial procurou fortalecer a centralização administrativa, a censura e desenvolvimento industrial pesado (SKIDMORE, 1982, p. 64-71). Qualquer eventual contestação ao regime era censurada e punida com rigor (LOPEZ, 1984, p. 92). Nada era discutido livremente e muito menos, as questões raciais. Exemplos não faltam de prisões de intelectuais, bastando lembrar as dos escritores Jorge Amado, que foi preso na Era Vargas e depois, exilado, e Graciliano Ramos, autor da obra *Memórias do Cárcere* (obra publicada postumamente em 1953) e que definia com muita ironia o Estado Novo como "nosso pequenino fascismo tupinambá" (SCHWARCZ, 2015, p. 375).

Em meio a este quadro de prisões, repressão e violência, Getúlio Vargas também foi o responsável pela criação do Departamento de Imprensa e Propaganda (DIP), órgão responsável por organizar a censura nos meios de comunicação e em outros setores da sociedade (CARONE, 1976, p. 169-72. De acordo com o discurso oficial do governo de Getúlio Vargas, é possível pensar que todos brasileiros eram integrantes de uma nação mestiça, onde nacionalismo era muito valorizado, um país rico em natureza e em cultura, onde o seu povo vivia em plena democracia racial.

Como forma de buscar unificação, defesa de princípios da democracia racial, além do Dia do Trabalho, Vargas chegou a estabelecer, segundo Lilia Moritz Schwarcz (2012, p. 59), o denominado Dia da Raça (30 de maio de 1939), como forma de exaltar a tolerância existente na sociedade brasileira. O discurso de democracia racial portanto, ganhou corpo em meio a um contexto social e político marcado pela ambiguidade: uma conjuntura social pautada por um discurso autoritário e nacionalista, no qual era valorizada a mestiçagem mas, que, por outro lado, em termos práticos, incentivava o projeto de branqueamento a partir da educação, valendo-se do sistema educacional (DÁVILA, 2005).

Através do discurso de democracia racial as demandas sociais que não fossem aquelas identificadas com o ideal do branqueamento eram esvaziadas, pois demandas sociais da população afrodescendente foram paulatina e metodicamente sufocadas, fato que tornou o afrodescendente brasileiro cada vez mais invisível na sociedade.

1.2 QUESTIONANDO A DEMOCRACIA RACIAL

Em 1945, com o término da 2ª Guerra Mundial e do Estado Novo, o Brasil passou por um processo de reorganização política e social. Getúlio Vargas foi deposto pelos militares (CARONE, 1976, p. 310-319) e a partir de 1946, o país já passou a contar com uma nova Constituição, responsável por estabelecer parâmetros democráticos para a vida nacional a partir de eleições livres para todos os níveis e sacramentando a obrigatoriedade do voto feminino.

No curto período compreendido entre os anos de 1946 a 1964, o Brasil passou por um processo de urbanização acelerado, principalmente, de suas duas grandes metrópoles, São Paulo e Rio de Janeiro. Também nasceram empresas estatais como a Petrobras e na região Centro-Oeste do país, foi construída uma

nova capital, Brasília, que foi inaugurada em 1961 pelo então Presidente Juscelino Kubistchek de Oliveira. Politicamente, o período foi bastante conturbado e marcado pela forte presença de lideranças carismáticas inseridas num contexto populista, como o próprio Getúlio Vargas, Juscelino Kubistchek de Oliveira, Jânio da Silva Quadros e João Goulart (FAUSTO, 2002; SKIDMORE, 1982).

Justamente após o fim da 2ª Guerra, detentor de uma Constituição democrática, como a de 1946 (BRASIL, 1986, p. 257-306), e tornando-se famoso em virtude da disseminação do discurso de democracia racial, o Brasil passou a despertar a curiosidade mundial. Com efeito, a sociedade brasileira era considerada como, ao menos, aparentemente, marcada pela cordialidade no sentido de não existir tensão, violência racial, segregação, discriminação além de ser caracterizada por sua forte miscigenação. Por isso, no começo dos anos 50, a Organização das Nações Unidas (ONU), nascida a partir das Conferências de Dumbarton Oaks, de 1944 e São Francisco, ocorrida na metade do ano de 1945 (VIZENTINI, 2003, p. 153), por intermédio da Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), procurou financiar estudos para compreender o que se passava na sociedade brasileira (GUIMARÃES, 2009, p. 76).

Neste sentido, segundo Lilia Moritz Schwarcz (2012, p. 68-9), é possível destacar que:

De toda forma, nesse movimento de nacionalização uma série de símbolos vão virando mestiços, assim como uma alentada convivência cultural miscigenada se torna modelo de igualdade racial. Segundo esse modelo, pautado em uma visão oficial, a desigualdade e a violência do dia a dia até parecem questões a serem menosprezadas. O impacto e a penetração desse tipo de interpretação, que destacava a situação racial idílica vivenciada no país, levaram em 1951, à aprovação de um projeto de pesquisa financiado pela UNESCO e intermediado no Brasil, por Alfred Métraux. Confiante nas análises de Freyre e Pierson, a instituição alimentava o propósito de usar o caso brasileiro como material de propaganda, e com esse objetivo inaugurou o Programa de Pesquisas Raciais no Brasil. A hipótese sustentada era que o país representava um exemplo neutro na manifestação de preconceito racial e que seu modelo poderia servir de inspiração para outras nações cujas relações eram menos 'democráticas'. Para tanto, foram especialistas reconhecidos como C. Wagley, Thales de Azevedo, René Ribeiro, Costa Pinto, Roger Bastide, Oracy Nogueira e Florestan Fernandes, entre outros, que deveriam pesquisar 'a realidade racial brasileira'.

Segundo Fernando de Figueiredo Balieiro (2013, p. 30), o cenário brasileiro e mundial da época podia ser configurado da seguinte forma:

O fim da segunda Guerra Mundial e da experiência nazista representou um ponto de viragem, uma inflexão a partir dos horrores que resultaram das práticas embasadas nesse olhar hegemônico sobre as diferenças, respaldado por um saber biologista do social, cada vez mais contestado nas esferas acadêmicas. No momento histórico pós-holocausto, há uma inflexão do saber e das políticas sobre a diferença, primeiramente, a 'racial', em decorrência das trágicas consequências das políticas ancoradas nas teorias pela ideia de existência de uma superioridade racial. A UNESCO patrocinou pesquisas nas quais o saber 'racialista' foi desmontado (Hofbauer, 2006). Progressivamente, as diferenças (raciais, sexuais e de gênero) foram alvo de saberes e projetos políticos de organizações internacionais e de órgãos governamentais que procuraram combater preconceitos e discriminações arraigados.

Sobre a revisão acadêmica da forma de se compreender as relações raciais naquele período, segundo Lilia Moritz Schwarcz (2012, p. 69):

[...] se algumas obras como *As Elites de Cor* (1955), de Thales de Azevedo se engajavam no projeto de ideologia antirracista desenvolvido pela organização, outras, passaram a efetuar uma revisão nos modelos assentados. Este é o caso das análises de Costa Pinto para o Rio de Janeiro e de Roger Bastide e Florestan Fernandes para São Paulo, que nomearam as falácias do mito: em vez de democracia surgiam indícios de discriminação, em lugar da harmonia, o preconceito.

Destarte, a partir de seus estudos sobre a cidade de São Paulo, Florestan Fernandes, demonstrou que o discurso da democracia racial era mito que impedia a ascensão social e política do afrodescendente. Segundo Florestan Fernandes (2008, p. 319), é possível destacar que:

Na medida em que contribuía para resguardar as velhas elites da obrigação de introduzir inovações efetivamente radicais e liberalizadoras nas relações dos 'brancos' com os 'negros', ele as auxiliou a manter quase intacto o arcabouço em que se assentava a dominação tradicionalista e patrimonialista, base social da hegemonia da camada senhorial, da autonomia da 'raça branca' e da heteronomia da 'raça negra'. Ao se ligar a esse efeito, é evidente que o mito da democracia racial assumiu importância específica como componente dinâmico das forças de inércia social, que atuavam no sentido de garantir a perpetuidade de esquemas de ordenação das relações sociais herdadas do passado. Teve, assim, uma parte ativa na protelação das prerrogativas e privilégios sociais dos grupos dominantes, que exprimiam e mantinham a distância social existente entre os vários segmentos da sociedade. Desse ângulo, o mito em apreço aparece como um fator de retenção do desenvolvimento da ordem social competitiva e democrática. Em vez de ser um elemento de dinamização modernizadora das relações raciais, era uma fonte de estancamento e de estagnação, solapando ou destruindo tendências de caráter inovador e democratizador nessa esfera da convivência social humana.

Portanto, ao invés de sacramentar direitos e igualdades, a democracia racial se apresentou como repressora, favoreceu a articulação e estabelecimento da

crença geral da inexistência de preconceito e de discriminação racial na sociedade brasileira. Segundo Maria Arminda do Nascimento Arruda (1995, p.196 e 200):

A rápida transformação da cidade de São Paulo, ocorrida entre o século XIX e começo do século XX, impossibilitou a inserção dos negros ao estilo urbano de vida. Deixados à própria sorte, os egressos da situação cativa não seriam capazes de mobilizar as novas regras sociais, condição indispensável à sua transformação em agentes livres do trabalho. Deslocados da seara da competição por ocupações, os negros não conseguiram enfrentar os imigrantes, por estarem infensos às normas intrínsecas da sociedade em emergência. Marcados pela pauperização e desorganização. Em suma, não se construiu no Brasil uma ordem burguesa aberta e democrática, como ocorreu em outros países, mas uma ordem burguesa enrijecida e tendente ao autoritarismo. Na gênese da sociedade de classes no Brasil imiscuem-se os traços do passado, dificultando a plena constituição da ordem social competitiva, apesar do movimento paulatino de integração. Configura-se o dilema racial brasileiro, patente no modo fragmentário e incompleto de absorção, evidente na crença da inexistência do preconceito, conformando um fenômeno social de natureza 'sociopática'.

Para Lilia Moritz Schwarcz (2012, p. 72) os estudos de Florestan Fernandes, "diagnosticaram a existência de um racismo dissimulado e assistemático, percebido através dos dados estatísticos". Além disto:

Nos resultados do censo de 1950, o sociólogo encontrava não só diferenças regionais (com uma grande maioria de negros e mulatos no Nordeste) como concentrações raciais de privilégios econômicos, sociais e culturais. O conjunto das pesquisas apontava, portanto, para novas facetas da 'miscigenação brasileira'. Sobrevivia como legado histórico um sistema enraizado de hierarquização social que introduzia gradações de prestígio com base em critérios de como classe social, educação formal, localização regional, gênero e origem familiar e em todo um *carrefour* de cores e tons. Quase como uma referência nativa, o 'preconceito de cor' fazia as vezes das raças, tornando ainda mais escorregadios os argumentos e mecanismos de compreensão da discriminação. Chamado por Fernandes de 'metamorfose do escravo', o processo brasileiro de exclusão social desenvolveu-se a ponto de empregar termos como preto ou negro - que formalmente remetem à cor da pele - em lugar da noção de classe subalterna, um movimento que com frequência apaga o conflito e a diferença.

Também, na mesma época, nos anos 50, para o sociólogo Oracy Nogueira (2006), estudioso das relações raciais brasileiras, diferentemente dos EUA, onde o preconceito seria construído muito a partir da origem do indivíduo, no caso brasileiro, o preconceito se daria muito mais em virtude da marca físico-corporal a partir da cor da pele, dos traços corporais e estéticos. Segundo Márcia Lima (2007, p. 283-285), para Oracy Nogueira, o preconceito seria prejudicial para o desenvolvimento da cidadania do afrodescendente no Brasil.

Com as pesquisas, ficou mais claro que, historicamente, o afrodescendente foi excluído da sociedade brasileira, ficou sem condições de competir no mercado de trabalho e de ocupar espaços em virtude das práticas de discriminação de ordem racial. Paralelamente ao desenvolvimento do processo de exclusão, o racismo não deixou de ser objeto de atenção oficial, apesar de ser a sua ocorrência considerada uma exceção à regra. Com efeito, a ocorrência do racismo não era admitida legalmente como algo grave, já que a Lei Afonso Arinos (Lei 1.390/51) definiu sua tipificação no campo das contravenções penais (e não, como um crime), ou seja, como algo de pouca relevância no contexto punitivo tão próprio do Direito Penal (NUCCI, 2003).

Para se ter uma ideia do que foi efetivamente a Lei Afonso Arinos, por exemplo, vale lembrar as palavras do jurista Christiano Jorge Santos (um dos mais importantes na área de estudos sobre racismo e discriminação, cujos estudos são referenciados em acórdãos do Supremo Tribunal Federal do Brasil), responsável por fazer a seguinte citação (2001, p. 3):

Segundo Valdir Sznick, até meados de 1987 (ou seja, trinta e seis anos após a promulgação da 'Lei Afonso Arinos'), foram verificadas apenas quatro ocorrências criminais de preconceito de cor nos tribunais pátrios. (Nova contravenção sobre preconceito: raça, cor, sexo. In: Revista de Jurisprudência do Tribunal do Estado de São Paulo, v. 107, p. 12-15, jul./ago. 1987.)

Portanto, com base nas informações contidas nesta citação, a Lei Afonso Arinos pode ser considerada como uma lei sem efeitos práticos no campo social. Como lei vinculada à seara do Direito Penal, não possuía caráter minimamente intimidatório (BRUNO, 1978, p. 205-206; COSTA JUNIOR, 1991, p. 18). Segundo Marcos Chor Maio e Mônica Grin (2013) *apud* Priscila Martins Medeiros e Paulo Alberto dos Santos Vieira (2015, p. 170), a Lei Afonso Arinos, carregando em si determinada concepção sobre as relações raciais brasileiras, também foi uma forma de legitimar a democracia racial e silenciar o Movimento Negro.

Deste modo, o discurso da democracia racial saiu mais ainda fortalecido, já que racismo nem como crime era considerado no país, visto como uma terra sem conflitos raciais, salvo casos excepcionais. Assim, apenas a eventual ocorrência de casos excepcionais e isolados, fruto de ações individuais, muito mais no âmbito da injúria racial e preconceito e que seriam enquadrados juridicamente, em

conformidade com a Lei Afonso Arinos. Seria, por assim dizer, quase como um deslize de conduta de alguém, fato que deveria ser relevado a uma instância menor, sem a envergadura jurídica de um fato criminoso. Derivaria de uma expressão individual preconceituosa, e não algo que perpassasse a configuração social brasileira e os seus valores.

A despeito dos estudos acadêmicos que a questionavam, a democracia racial perpassou o curto período histórico de 1945 a 1964, tendo por companhia o discurso nacionalista, ambos, incentivados pelos governos militares que governaram o país a partir do golpe de 1964 até 1985 (FAUSTO, 2002). A propaganda oficial militar apresentava o país como um gigante que finalmente estava despertando para o crescimento econômico e social. Era o considerado "milagre brasileiro" (FAUSTO, 2002, p. 268-69; CALDEIRA, 1997, p. 329).

O Brasil, para os defensores da propaganda oficial militar, era uma terra de gente trabalhadora, sem conflitos raciais, uma terra para ser amada. Por isto, muito em virtude da conjuntura pautada pela repressão e censura empreendidas pela ditadura, o discurso da democracia racial apenas sofreu significativo ataque a partir das ações do Movimento Negro Unificado e que podem ser verificadas a partir do final dos anos 70 (COSENTINO RODRIGUES, 2005; COSTA, 2006), época na qual o poder ditatorial militar já apresentava forte desgaste (FAUSTO, 2002, p. 276-285).

Segundo Antônio Alfredo Sérgio Guimarães (2009, p. 102):

Apenas a partir de 1978, surgirá um ator político, o Movimento Negro Unificado, a golpear esse discurso nacional de maneira mais contundente. Ainda que a crítica da 'democracia racial', ao denunciá-la como mito, date de 1964, a repressão política impediu qualquer reação organizada. Por que o MNU irá golpear de forma tão contundente a 'democracia racial'? Porque ele vai reintroduzir a ideia de raça, vai reivindicar a origem africana para identificar os negros. Começa-se a falar de antepassados, de ancestrais, e os negros que não cultivam esta origem africana seriam alienados, pessoas que desconheciam suas origens, que não sabiam o seu valor, que viveriam o mito da democracia racial. Para o MNU, um negro, para ser cidadão, precisa, antes de tudo, reinventar sua raça. A ideia de raça passa a ser parte do discurso corrente, aceito e absorvido de certo modo pela sociedade brasileira, o que não se explica senão pelas mudanças que ocorreram também na cena internacional, que tornaram este discurso bastante poderoso internacionalmente. Mas o fato é que se introduz de novo a ideia de raça no discurso sobre a nacionalidade brasileira.

Para Antônio Alfredo Sérgio Guimarães (2009), o Movimento Negro Unificado se apropriou da categoria raça dentro de um contexto político de luta e numa perspectiva transnacional. Como forma de estabelecer um discurso que destoava do

articulado pela ditadura, o MNU passou a ser mais combativo e politizado (FAUSTO, 2002, p. 235), operando a partir de outro registro discursivo.

Também Lilia Moritz Schwarcz (2012, p. 33-34), tratou de demonstrar a importância da ressignificação feita pelo Movimento Negro da categoria raça para o debate político na sociedade brasileira. Através desta ressignificação, é possível compreender as representações sociais e as hierarquias impostas, pois:

Demonstrar as limitações do conceito biológico, desconstruir o seu significado histórico, não leva a abrir mão de suas implicações sociais. Com efeito, raça persiste como representação poderosa, como um marcador social de diferença – ao lado de categorias como gênero, classe, região e idade, que se relacionam e retroalimentam – a construir hierarquias e delimitar discriminações [...] Raça é, pois, uma categoria classificatória que deve ser compreendida como uma construção local, histórica e cultural, que tanto pertence à ordem das representações sociais – assim como são fantasias, mitos e ideologias – como exerce influência real no mundo, por meio da produção e reprodução de identidades coletivas e de hierarquias sociais politicamente poderosas.

O Movimento Negro também ressignificou o dia 13 de maio (data da assinatura da Lei Áurea em 1888 pela filha de D. Pedro II, a Princesa Isabel), como o Dia Nacional da Luta Contra o Racismo, sendo que o dia 20 de novembro passou a ser um dia feriado em muitas cidades brasileiras (em Pelotas⁴, o feriado até chegou a ser comemorado, mas foi revogado depois de ter sido comemorado por algum tempo com base na Lei Municipal 4.718/2001) a partir do ano de 1995, como o Dia da Consciência Negra (COSENTINO RODRIGUES, 2005) e morte de Zumbi, líder negro do Quilombo dos Palmares que foi articulado no Nordeste brasileiro no século XVII, ainda, portanto, durante o período colonial (LOPEZ, 1984, p. 45-50).

A partir do final da década de 70 dos noventa, o regime ditatorial militar, que perseguiu lideranças muito importantes do Movimento Negro, como Abdias do Nascimento (COSENTINO RODRIGUES, 2005, p. 22), começou a apresentar marcas de esgotamento e o "milagre brasileiro" começou a ser questionado (FAUSTO, 2002). Em 1979, dois anos após a publicação da Lei do Divórcio (Lei 6.515/77) foi promulgada a Lei 6.683/79, que ficou conhecida com Lei da Anistia (SCHWARCZ, 2015, p. 479), fato que permitiu o retorno para o Brasil, de muitas lideranças políticas, artistas e intelectuais que estavam no exílio, como, por exemplo Leonel de Moura Brizola (SCHWARCZ, 2015, p. 479).

⁴ Ver: <http://www.webcid.com.br/calendario/2016/rio-grande-do-sul/pelotas>.

Já no começo dos anos 80, cresceu a movimentação da sociedade em prol da redemocratização (FAUSTO, 2002). Defendendo legítimas demandas, tais como, a reforma agrária e a luta contra o racismo e a discriminação racial, movimentos sociais, como o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) e o Movimento Negro Unificado (MNU), desenvolveram um conjunto amplo de ações políticas que foram fundamentais para a elaboração do texto da Constituição Federal Brasileira de 1988 (COSENTINO RODRIGUES, 2005).

Segundo Petrônio Domingues (2009, p. 984), o Movimento Negro, teve como uma de suas bandeiras a "educação voltada para os valores e interesses do povo negro e de todos os oprimidos". Ainda, de acordo com Petrônio Domingues (2009), é possível perceber que o Movimento Negro passava a dar atenção às questões educacionais como forma crucial de combate ao racismo, fato também asseverado por Nilma Lino Gomes (2012, p. 735), que destacou que o Movimento Negro "sempre deu atenção à questão educacional". Conforme Nilma Lino Gomes (2012, p. 738):

Esta organização de caráter nacional elege a educação e o trabalho como duas importantes pautas na luta contra o racismo. O MNU talvez seja o principal responsável pela formação de uma geração de intelectuais negros que se tornaram referência acadêmica na pesquisa sobre relações étnico-raciais no Brasil.

Por sua vez, de acordo com Helena do Socorro Campos da Rocha e Jorge Abdul Massih Viana (2011, p.135-136), apenas a partir dos anos 60 dos noventa, a população afrodescendente passou a ocupar de modo crescente os bancos escolares em virtude do desenvolvimento da rede pública de ensino no país. Este desenvolvimento da rede pública integrou o projeto de modernização e melhoria do nível de escolaridade visando a capacitação de mão de obra, especialmente a técnica, sendo uma estratégia articulada pela ditadura militar (FAUSTO, 2002).

Neste contexto, as organizações do Movimento Negro passaram a discutir o modelo de ensino e as diretrizes educacionais da ditadura que referendavam o mito da democracia racial, fato que deixava a Cultura Afro-brasileira na marginalidade.

Assim, os debates sobre relações raciais e educação já eram articulados pelo Movimento Negro antes da Constituição Federal de 1988 ter sido promulgada (COSENTINO RODRIGUES, 2005).

O Movimento Negro posicionou-se criticamente em relação ao discurso contra a democracia racial, contra a histórica discriminação sofrida pela população afro-brasileira e contra o racismo e no final do século passado, percebeu que, no plano quantitativo, de acordo com os dados estatísticos ao menos, estava clara a situação de brutal desigualdade social, onde os cidadãos brancos invariavelmente se apresentavam como privilegiados pois, de acordo com Andreas Hofbauer (2006, p. 379):

Na sua luta por ascensão social, muitos negros passaram por experiências dolorosas de discriminação e exclusão. Para este grupo, com grau de educação formal acima da média, tornou-se evidente que apostar apenas na formação profissional e/ou intelectual não é suficiente para ser tratado da mesma forma como pessoas com cor de pele clara no mercado de trabalho. Aos poucos, novos estudos acadêmicos (cf. tese de Hasenbalg, 1979) revelariam que, ao contrário das projeções esperanças de Fernandes, nas décadas de 1950 e 1960, a desigualdade social entre negros e brancos não diminuiu com os processos de modernização social e econômica. Hasenbalg tentaria mostrar que tais desigualdades estão relacionadas com a presença do preconceito e da discriminação raciais que, longe de serem mera herança do antigo regime, assumiriam, numa sociedade de classes, novos significados e funções. Com o decorrer do tempo, os protestos e as reivindicações políticas da nova militância poder-se-iam apoiar em mais e mais dados quantitativos que comprovam a contínua situação desprivilegiada dos negros em relação aos brancos em todos os indicadores socioeconômicos.

Portanto, o quadro de modernizações econômicas e sociais não afastou o quadro de desigualdades sociais entre brancos e negros no Brasil, que foi mantido também pela força adquirida pelo discurso de democracia racial.

Por sua vez, segundo a reflexão de Joaze Bernardino (2002, p. 252), é possível constatar que a democracia racial esteve, de forma paradoxal, ligada ao ideal de branqueamento, pois:

O mito da democracia racial apoiava-se, e ainda se apoia, na generalização de casos de ascensão do mulato, este, nas palavras de Carl Degler, encontrara uma saída de emergência, o que significa dizer que se desenvolveu um reconhecimento social do mestiço no Brasil. Todavia, a assimilação e o reconhecimento social do mestiço ocorria à custa da depreciação dos negros. O que está por de trás deste mecanismo brasileiro de ascensão social é a concordância da pessoa negra em negar sua ancestralidade africana, posto que está socialmente carregada de significado negativo.

Assim, o que parece se apresentar em voga no contexto abordado por Joaze Bernardino, é a pressão na direção a um branqueamento de comportamento social e

cultural do negro brasileiro. Há formas distintas (muitas vezes articuladas) nas quais o branqueamento foi acionado no contexto brasileiro; pôde ser pensado como uma forma via miscigenação, de transformação de um país negro ou mestiço em um país branco, como um processo ao mesmo tempo cultural e biológico (mudança de fenótipo), aspecto perceptível no pensamento social brasileiro pelo menos desde os oitocentos, constatado pelo incentivo à imigração europeia no final do XIX e na virada para o século XX, até o começo de sua década de 20. Mais voltado ao contexto e aos objetivos aqui abordados, o branqueamento também pode ser pensado como uma forma de educação que exclui as origens culturais africanas, branqueando culturalmente o ser humano e até mesmo, como uma forma de ascensão social por meio da adoção do estilo de vida branco e burguês, conforme foi abordado por Jerry Dávila (2005, p. 368).

Refletindo em sentido semelhante, Lilia Moritz Schwarcz (2012, p. 71), destaca que há:

[...] confusão de miscigenação com ausência de estratificação, além da construção de uma idealização voltada para o branqueamento. Chegamos, de tal modo não só ao 'quanto mais branco melhor' como à já tradicional figura do 'negro de alma branca'; branca na sua interioridade, essa figura representou, sobretudo até os anos 1970, o protótipo do negro leal, devotado ao senhor e sua família, assim como à própria ordem social.

Segundo Andreas Hofbauer (2006), no Brasil o ideal de branqueamento guarda relações historicamente relacionadas às práticas de favores políticos, fruto de ações políticas que não se pautam pela impessoalidade, sem condições de assegurar igualdade. E a garantia de direitos, como a preconizada na reflexão de Andreas Hofbauer (2006), para todos, era impensável com a existência da ditadura militar.

Na luta por direitos humanos, garantias de direitos igualdade, liberdade de expressão, como já alertado, instituições como a Ordem dos Advogados do Brasil (OAB), a Igreja Católica, Sindicatos e Centrais Sindicais, Organizações Estudantis como a União Nacional dos Estudantes (UNE) e diversos partidos políticos, expressaram, publicamente a defesa por novas demandas como a defesa dos Direitos Humanos, defesa de amplos direitos políticos e de voto, eleições livres e direito de ampla participação política sem censura (FAUSTO, 2002).

Neste contexto, o direito dos quilombolas, a defesa pela conscientização social, proporcionaram muita visibilidade para as ações protagonizadas pelo Movimento Negro Unificado, que passou a incentivar a consciência política a partir da visão de transformação da identidade com base no reconhecimento da diferença.

Conforme Andreas Hofbauer (2006, p. 394):

[...] os novos movimentos negros dos anos 1970, 1980 e 1990 já não defendem a 'assimilação' e 'aculturação'. A busca de delimitação reflete-se também na criação de uma nova estética. Inspiradas em modelos africanos e norte-americanos, são lançadas novas modas de roupa e, sobretudo, de cortes de cabelo. No lugar das 'cabelisadoras' dos anos 1930, surgem salões especializados em 'cabelo afro' e tranças e penteados 'rastafari'. Além disso, propõe-se dar um nome africano aos filhos, em vez de batizá-los com nomes cristãos.

O Movimento Negro Unificado passou a estabelecer um nexos causal entre identidade e diferença, capaz de auxiliar os afrodescendentes brasileiros a perceberem dentro de uma perspectiva positivada de sua condição humana não-branca os seus direitos e a valorizar a Cultura Afro-brasileira. Neste sentido, apostou numa perspectiva que questiona, ao mesmo tempo, o ideário de branqueamento e o mito de democracia racial. Trata-se de uma proposta de ação dentro de uma perspectiva transnacional (COSTA, 2006) na medida em que nega os valores estéticos ocidentais, além de valorizar, por exemplo, a cultura de base africana ao dar nomes para os filhos que não estão contemplados tradicionalmente no bojo da cultura cristã ocidental de matriz europeia.

1.3 DA CONSTITUIÇÃO FEDERAL BRASILEIRA À LEI 10.639/03

Durante a elaboração da Constituição Federal de 1988, assim como durante a elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996, o Movimento Negro Unificado, como já alertado, tratou de denunciar o mito da democracia racial e defender políticas de ações afirmativas como meio de assegurar uma visão distante da idealizada pelo discurso de democracia racial presente na escola brasileira (COSENTINO RODRIGUES, 2005).

Um conjunto de demandas sociais e culturais foi defendido pelo Movimento Negro Unificado. Segundo Válder Roberto Silvério e Cristina Teodoro Trinidad (2012, p. 894):

Na Assembleia Nacional Constituinte, em 1987, mesmo em uma correlação desfavorável de forças, pudemos observar que os vários encontros organizados pelo movimento negro tinham como foco a participação nos debates. A temática étnico-racial foi incorporada à Comissão 'Da Ordem Social', a partir das discussões ocorridas na 'Subcomissão dos Negros, Populações Indígenas, Pessoas Deficientes e Minorias'. Segundo Rodrigues (2005), o movimento negro conseguiu debater e elaborar importantes propostas das quais é possível destacar as seguintes: a) reconhecimento e demarcação das terras das comunidades negras remanescentes de quilombos; b) criminalização da prática de racismo e preconceito racial; c) comprometimento da política educacional no combate ao racismo e todas as formas de discriminação, respeito à diversidade e obrigatoriedade do ensino de história das populações negras do Brasil. Somada a essas propostas, foi discutida a importância de ações afirmativas voltadas à população negra. O texto final da Constituição incorporou a proposta de que o currículo deveria abarcar, com igualdade, as contribuições das diferentes etnias e grupos que participaram do processo de formação do povo brasileiro.

Por sua vez, para Priscila Martins Medeiros e Paulo Alberto dos Santos Vieira (2014, p. 174), com a Constituição Federal de 1988, principalmente, nos seus artigos 215 e 216, ocorreu o reconhecimento oficial por parte do Estado Brasileiro da diversidade cultural. A Constituição também passou a considerar a prática do racismo um crime grave (art. 5^a, XLII) e seu texto procurou reconhecer as heranças culturais das populações negra e indígena na formação do país, conforme o seu artigo 216 (BULOS, 2002, p. 1254-57).

O debate protagonizado pelo Movimento Negro Unificado demonstrou um avanço no enfrentamento do racismo no Brasil (COSENTINO RODRIGUES, 2005). O MNU defendeu mudanças no campo educacional e não foi por acaso, que o estudo da História do Brasil esteja contemplado no artigo 242, § 1º, da CF/88. Segundo este artigo 242 da CF/88, no estudo da História do Brasil, as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro devem ser contempladas, discutidas. Aqui, cabe o registro que o texto da Constituição Federal não problematiza e nem conceitua a expressão "povo brasileiro"; apenas a cita.

No texto constitucional da CF/88, também está contemplada literalmente a defesa da construção de uma sociedade livre, justa e solidária, a garantia o desenvolvimento nacional, a erradicação da pobreza e da marginalização e a redução das desigualdades sociais e regionais, além da promoção do bem de todos, sem preconceito de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação.

No que diz respeito ao campo das Relações Internacionais do Brasil, a CF/88 estabeleceu no seu artigo 4º, inciso IV, de forma explícita, o repúdio ao racismo.

Portanto, o texto constitucional deixou clara a intolerância legal com relação ao racismo, sendo que, após um ano da promulgação da CF/88, a Lei 7.716/89 definiu os crimes resultantes de preconceito de raça ou de cor foi publicada. Tais mudanças favoreceram discussões na sociedade sobre o racismo e sobre a Lei 7.716/89. Porém, isto não evitou que o racismo estivesse presente na sociedade brasileira pois, conforme Antônio Sérgio Alfredo Guimarães (2009, p. 225-6):

O racismo brasileiro operou quase sempre, depois da escravidão, por meio de mecanismos de empobrecimento, ou seja, de destituição cultural e econômica dos negros, e de mecanismos de abuso verbal, utilizando-se, sobretudo, dos carismas de classe e cor. Em geral, o racismo brasileiro, quando publicamente expresso, aparece em discursos sobre a inferioridade cultural dos povos africanos e do baixo nível cultural das suas tradições de seus descendentes. Grosso modo, esse racismo atravessou duas grandes fases: a discriminação racial aberta, mas informal e secundada pela discriminação de classe e sexo, que gerava segregação, de fato, em espaços públicos e privados (praças e ruas, clubes sociais, bares e restaurantes, etc.); e a fase atual, em que, com a discriminação e a segregação raciais sob mira, apenas os mecanismos restritos do mercado (discriminação do indivíduo e não de grupos) ou psicológicos, de inferiorização de características individuais (autodiscriminação), permitem a reprodução das desigualdades raciais. Assim, o grande problema para combater ao racismo, consiste na iminência de sua invisibilidade, posto que é reiteradamente negado e confundido com formas de discriminação de classe.

Ainda, com relação ao racismo no Brasil, segundo Antônio Sérgio Alfredo Guimarães (2009, p. 51), é necessário considerar que:

Qualquer análise do racismo brasileiro deve considerar de início, três grandes processos históricos. Primeiro, o processo de formação da nação brasileira e seu desdobramento atual; segundo, o intercruzamento discursivo e ideológico da ideia de 'raça' com outros conceitos de hierarquia como classe status e gênero; por último, as transformações da ordem socioeconômica e seus efeitos regionais.

E neste contexto da formação da nação brasileira, é necessário lembrar que ela foi imaginada num contexto pautado pela homogeneidade e calcado na ideia de mestiçagem. Conforme Antônio Sérgio Alfredo Guimarães (2009, p. 52):

A nação brasileira foi imaginada numa conformidade cultural em termos de religião, raça, etnicidade e língua. Neste contexto nacional, o racismo brasileiro só poderia ser heterofóbico, isto é, um racismo que 'é a negação absoluta das diferenças', que pressupõe uma avaliação negativa de toda diferença, implicando um ideal (explícito ou não) de homogeneidade (Taguieff, 1987:29).

Por isto, o discurso de democracia racial explicita a visão de unidade, de homogeneidade, de negação de diferenças, no qual todos vivem em harmonia e sem conflitos, onde todos são, no fundo, mestiços. Como já abordado, ambigualmente, tal concepção favorece a exclusão e a negação de diferenças, próprias do racismo brasileiro. De acordo com Antônio Sérgio Alfredo Guimarães (2009, p. 55):

'Embranquecimento', passou portanto, a significar a capacidade da nação brasileira (definida como uma extensão da civilização europeia, em que uma nova raça emergia) de absorver e integrar mestiços e pretos. Tal capacidade requer, de modo implícito, a concordância das pessoas de cor em renegar sua ancestralidade africana ou indígena. 'Embranquecimento' e 'democracia racial' transformaram-se pois, em categorias de um novo discurso racista. O núcleo racista desses conceitos reside na ideia, às vezes totalmente implícita, de que foram três as 'raças' fundadoras da nacionalidade, que aportaram diferentes contribuições, segundo suas qualidades e seu potencial civilizatório. A cor das pessoas assim como seus costumes são portanto, índices do valor positivo ou negativo dessas 'raças'. No cerne deste modo de pensar a nacionalidade, a marca de cor torna-se indelével, não porque sinalize uma ancestralidade inferior, mas porque 'explica' a posição inferior atual das pessoas em causa.

Assim, caracterizando o racismo brasileiro, Antônio Sérgio Alfredo Guimarães (2009, p. 60) destaca que:

Assim é o racismo brasileiro: sem cara. travestido em roupas ilustradas, universalistas, tratando-se a si mesmo como antirracismo, e negando, como antinacional, a presença integral do afro-brasileiro ou do índio-brasileiro. Para este racismo, o racista é aquele que separa, não o que nega a humanidade de outrem; desse modo, racismo, para ele, é o racismo do vizinho (o racismo americano).

Com relação aos aspectos legais para o combate ao racismo, além do que estabelece o texto constitucional, merece destaque a Lei 7.716/89, que, como lei especial, define os crimes resultantes de preconceito de raça e de cor e que ficou conhecida como Lei Caó⁵. Diga-se de passagem, que Caó é apelido do ex-deputado Carlos Alberto Oliveira dos Santos, jornalista e advogado baiano que caracterizou sua prática política através da luta contra o racismo, tendo sido um dos principais responsáveis pela consideração do racismo como crime inafiançável, sem direito ao pagamento de fiança e imprescritível, ou seja, que nunca prescreve, onde, não importa o passar dos anos, o Estado sempre terá preservada a possibilidade de vir a

⁵ Esta Lei também pode ser compreendida como a resultante de esforços dispensados pelo MNU.

julgar e punir (NUCCI, 2003; JESUS, 2002). Segundo o estudioso Christiano Jorge Santos (2001, p. 2-3), é possível destacar que:

No âmbito jurídico, verdadeiro marco na história da defesa dos discriminados e também do direito positivo pátrio, a denominada 'Lei Afonso Arinos' (Lei nº1.390 de 1951) foi o primeiro estatuto legal brasileiro a erigir à categoria de infração penal a prática de algumas condutas tidas como racistas, denominadas 'atos resultantes de preconceitos de raça ou de cor'. Apesar de sua relevância, transformou-se em objeto de críticas por conta de sua sistemática de tipificação de condutas assemelhadas entre si e pouco abrangentes, que resultou numa mínima aplicação concreta. Também foi duramente atacada por tratar as condutas como meras contravenções penais, sujeitas a penas brandas (em geral de quinze dias a três meses de prisão simples ou multa). Com vistas a tornar mais rigorosas as punições o legislador constituinte de 1988 fez inserir no artigo 5º, inciso XLII do Texto Magno que, nos termos da lei, 'a prática do racismo constitui crime imprescritível e inafiançável, sujeito à pena de reclusão'. Como consequência, aos 05 de janeiro de 1989, ou seja, apenas três meses depois, foi promulgada a denominada 'Lei Caó' (Lei nº 7.716/89), que formalmente erigiu à categoria de crime os 'atos resultantes de preconceitos de raça ou de cor'. Em seu texto original, reproduziu boa parte do diploma legislativo anterior, a chamada 'Lei Afonso Arinos' (Lei 1.390/51), prevendo várias condutas típicas assemelhadas, incidindo na mesma sistemática casuística já criticada com razão pelos movimentos de grupos discriminados e pela doutrina especializada. Alguns aperfeiçoamentos legislativos foram sendo verificados desde então, através das Leis nºs. 8.081/90, 8.882/94 e 9.459/97, esta última a mais relevante das três, principalmente por incluir a norma penal incriminadora até hoje prevista no artigo 20, *caput*, qual seja, 'Praticar, induzir ou incitar a discriminação ou preconceito de raça, cor, etnia, religião ou procedência nacional. Pena – reclusão, de um a três anos e multa'. Outra inovação advinda da última reforma do texto da Lei 7.716/89 foi a previsão da injúria qualificada pelos elementos de raça, cor, etnia, religião e origem, inserida no artigo 140, §3º, do Código Penal, com mesma pena do delito do artigo 20, *caput*, da Lei especial. Em decorrência da criação dos dois 'novos' tipos penais, passaram a surgir mais registros de ocorrências policiais e, conseqüentemente, processos criminais. Com a aplicação concreta das normas, todavia, algumas situações passaram a gerar dúvidas aos intérpretes, no que tange ao enquadramento de determinadas condutas como crime previsto no artigo 20 da 'Lei Caó' ou como injúria qualificada.

Em 1995, passados sete anos da promulgação da Constituição Federal de 1988, e seis anos da publicação do texto original da Lei Caó, como forma de combater o racismo, ocorreu uma grande comemoração pela passagem dos 300 anos do Quilombo dos Palmares e também a Marcha Zumbi dos Palmares ambas, organizadas pelo Movimento Negro Unificado (COSENTINO RODRIGUES, 2005). A Marcha Zumbi dos Palmares denunciou a ausência de políticas públicas voltadas para a parcela da população brasileira afrodescendente, além de ter efetivado a denúncia pública contra o racismo existente na sociedade brasileira, sendo que a comemoração pela passagem dos 300 anos do Quilombo dos Palmares pode ser

compreendida como uma celebração em prol do heroísmo, em prol da luta contra racismo, por liberdade e direitos sociais (COSENTINO RODRIGUES, 2005).

Em 1996, um ano depois da Marcha Zumbi dos Palmares, foi publicada a Lei 9.394/96, que ficou conhecida por ser a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que estabeleceu as finalidades da Educação Básica composta, basicamente, pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio.

Em conformidade com o artigo 22 da LDB, é possível destacar que "a Educação deve desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em seus estudos posteriores". Aqui também se revela como importante, a ação do Movimento Negro ao defender demandas educacionais valorizadoras do papel do afrodescendente na sociedade brasileira, como a defesa da escolarização e progresso para todos os brasileiros (COSENTINO RODRIGUES, 2005).

Em 2001, ano da publicação do Plano de Educação Nacional, o Brasil participou oficialmente da Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e Formas Correlatas de Intolerância, sob a responsabilidade da Organização das Nações Unidas (ONU). Esta Conferência Mundial aconteceu na cidade de Durban, na África do Sul no ano de 2001 (COSENTINO RODRIGUES, 2005; COSTA, 2006). Com base nos compromissos firmados na Conferência Mundial, o Brasil passou a expressar uma posição de caráter internacional contra o racismo, condenando qualquer situação de inequívoca de sua prática.

Da mesma forma, a partir das decisões emanadas da Conferência de Durban, disponíveis no *site* do Observatório Brasil⁶ para a Igualdade de Gênero, órgão oficial vinculado à Secretaria de Políticas para as Mulheres da Presidência da República, é possível destacar que:

É afirmado que o racismo, a discriminação racial e a intolerância correlata constituem uma negação dos propósitos e princípios da Carta das Nações Unidas e reafirma os princípios de igualdade como direito de todos e todas, sem distinções. É reafirmado, também, o dever do Estado de proteger e promover os direitos humanos e as liberdades fundamentais de todas as vítimas. É, ainda, apontada a necessidade de se adotar uma perspectiva de gênero e reconhecer todas as inúmeras formas de discriminação a que são suscetíveis as mulheres nos âmbitos social, econômico, cultural, civil e político.

⁶ Ver: <http://www.observatoriodegenero.gov.br/menu/quem-somos>.

Assim, os compromissos firmados pelo Brasil em 2001 em Durban, guardaram íntima relação com artigo 5º, da CF/88 que elenca os direitos e deveres individuais e coletivos e prevê punição a qualquer discriminação atentatória dos direitos e liberdades fundamentais (BULOS, 2002).

Da mesma forma, os acordos internacionais assumidos pela diplomacia brasileira em Durban, também impulsionaram o estabelecimento de políticas de ações afirmativas que acabaram por proporcionar maior visibilidade para as demandas políticas do Movimento Negro Unificado que historicamente defendeu o trabalho escolar voltado para a valorização da Cultura Afro-brasileira (COSENTINO RODRIGUES, 2005).

Em meio a esta conjuntura, no dia 9 de janeiro de 2003, a Lei 10.639 foi sancionada pelo então Presidente da República, Luiz Inácio Lula da Silva e entrou em vigor na data de sua publicação, um dia depois, em 10 de janeiro alterando, em parte, a LDB.

A Lei 10.639/03 oficialmente estabeleceu em toda a rede de ensino do país a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira e de forma pioneira, literalmente como seu texto destaca, tornou "obrigatório o estudo da História da África e dos povos africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional".

A Lei 10.639/03 ainda, segundo o seu texto, também apresenta literalmente, a preocupação de resgatar as diversas contribuições do povo negro nas áreas social, econômica e política no contexto da História do Brasil. Quanto aos conteúdos obrigatórios por ela previstos, devem ser desenvolvidos principalmente junto às aulas das disciplinas de Arte, Literatura e História Brasileiras. Ainda, a Lei 10.639/03, estabeleceu para o calendário escolar brasileiro, o dia 20 de Novembro como o Dia da Consciência Negra, tratando de valorizar a figura histórica de Zumbi dos Palmares (LOPES, 1984, p. 45-50).

Portanto, após a participação do Brasil na Conferência de Durban (COSTA, 2006), ficou patente a preocupação oficial com a questão envolvendo as relações raciais e a educação. Destarte, no dia 21 de março de 2003, foi criada pelo Governo Federal, a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial - SEPPIR, no âmbito das políticas públicas brasileiras. Segundo a própria Introdução do documento denominado *Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de*

História e Cultura Afro-brasileira e Africana (MEC, 2004a, p.13), sua criação representa:

[...] a materialização de uma histórica reivindicação do movimento negro em âmbito nacional e internacional - a questão racial é incluída como prioridade na pauta de políticas públicas do País. É uma demonstração do tratamento que a temática racial passaria a receber dos órgãos governamentais a partir daquele momento. A SEPPIR é responsável pela formulação, coordenação e articulação de políticas e diretrizes para a promoção da igualdade racial e proteção dos direitos dos grupos raciais e étnicos discriminados, com ênfase na população negra. No planejamento governamental, à pauta da inclusão social foi incorporada a dimensão Etnicorracial e, ao mesmo tempo, a meta da diminuição das desigualdades raciais como um dos desafios de gestão. O papel indutor do Ministério da Educação: Em fevereiro de 2004, o Ministério da Educação, na perspectiva de estabelecer uma arquitetura institucional capaz de enfrentar as múltiplas dimensões da desigualdade educacional do país, criou a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade.

Inserida no contexto das políticas de ação afirmativa, a Lei 10.639/03 procura assegurar o desenvolvimento de possibilidades de construção da identidade e compreensão das diferenças presentes na sociedade a partir dos trabalhos escolares. As ações afirmativas visam reparar desigualdades na esfera social. Segundo o ex-ministro do Supremo Tribunal Federal brasileiro, Joaquim Barbosa Gomes (2007, p. 51), ações afirmativas podem ser definidas como:

As ações afirmativas se definem como políticas públicas (e privadas) voltadas à concretização do princípio constitucional da igualdade material e à neutralização dos efeitos da discriminação racial, de gênero, de idade, de origem nacional e de compleição física. Na sua compreensão, a igualdade deixa de ser simplesmente um princípio jurídico a ser respeitado por todos, e passa a ser um objetivo constitucional a ser alcançado pelo Estado e pela sociedade. [...] Impostas ou sugeridas pelo Estado, por seus entes vinculados e até mesmo por entidades puramente privadas, elas visam a combater não somente as manifestações flagrantes de discriminação, mas também a discriminação de fato, de fundo cultural, estrutural, enraizada na sociedade. De cunho pedagógico e não raramente impregnadas de um caráter de exemplaridade, têm como meta, também, o engendramento de transformações culturais e sociais relevantes, aptas a inculcar nos atores sociais a utilidade e a necessidade da observância dos princípios do pluralismo e da diversidade nas mais diversas esferas do convívio humano.

Dando seguimento, ainda no campo da questão pertinente às ações afirmativas, citando o Parecer do CNE/CP 3/2004, o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana (MEC,

2004a, p. 14), que teve na professora Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva sua relatora, merece ser destacado um trecho da sua Introdução que diz:

[...] para a educação das relações Etnicorraciais e para o ensino de história e cultura afrobrasileira e africana. O Parecer CNE/CP nº 003/2004, homologado em 19 de maio de 2004 pelo Ministro da Educação, expressa em seu texto que as políticas de ações afirmativas, no campo educacional, buscam garantir o direito de negros e negras e de todos os cidadãos brasileiros ao acesso em todos os níveis e modalidades de ensino, em ambiente escolar com infra-estrutura adequada, professores e profissionais da educação qualificados para as demandas contemporâneas da sociedade brasileira, e em especial capacitados para identificar e superar as manifestações de preconceitos, racismos e discriminações, produzindo na escola uma nova relação entre os diferentes grupos etnicorraciais, que propicie efetiva mudança comportamental na busca de uma sociedade democrática e plural. O parecer procura oferecer uma resposta, entre outras, na área da educação, à demanda da população afrodescendente, no sentido de políticas de ações afirmativas, isto é, de políticas de reparações, e de reconhecimento e valorização de sua história, cultura, identidade. Trata, ele, de política curricular, fundada em dimensões históricas, sociais, antropológicas oriundas da realidade brasileira, e busca combater o racismo e as discriminações que atingem particularmente os negros. Nesta perspectiva, propõe à divulgação e produção de conhecimentos, a formação de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos orgulhosos de seu pertencimento Etnicorracial - descendentes de africanos, povos indígenas, descendentes de europeus, de asiáticos – para interagirem na construção de uma nação democrática, em que todos, igualmente, tenham seus direitos garantidos e sua identidade valorizada. (Parecer 3/2004).

O objetivo maior da política de ação afirmativa, segundo os documentos citados, é o de assegurar a construção de uma nação democrática, onde a igualdade e direitos passam pela valorização da própria identidade étnica e racial do cidadão. E a Lei 10.639/03 se ocupa claramente da questão relacionada à identidade afro-brasileira positivada. Com relação às determinações de caráter normativo para fins do cumprimento efetivo da Lei 10.639/03, estão presentes no Parecer 003/2004 do Conselho Federal de Educação:

A obrigatoriedade de inclusão de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nos currículos da Educação Básica trata-se de decisão política, com fortes repercussões pedagógicas, inclusive na formação de professores. Com esta medida, reconhece-se que, além de garantir vagas para negros nos bancos escolares, é preciso valorizar devidamente a história e cultura de seu povo, buscando reparar danos, que se repetem há cinco séculos, à sua identidade e a seus direitos. A relevância do estudo de temas decorrentes da história e cultura afro-brasileira e africana não se restringem à população negra, ao contrário, dizem respeito a todos os brasileiros, uma vez que devem educar-se enquanto cidadãos atuantes no seio de uma sociedade multicultural e pluriétnica, capazes de construir uma nação democrática.

É importante destacar que não se trata de mudar um foco etnocêntrico marcadamente de raiz européia por um africano, mas de ampliar o foco dos

currículos escolares para a diversidade cultural, racial, social e econômica brasileira. Nesta perspectiva, cabe às escolas incluir no contexto dos estudos e atividades, que proporciona diariamente, também as contribuições histórico-culturais dos povos indígenas e dos descendentes de asiáticos, além das de raiz africana e europeia. É preciso ter clareza que o Art. 26A acrescido à Lei 9394/1996 provoca bem mais do que inclusão de novos conteúdos, exige que se repensem relações étnico-raciais, sociais, pedagógicas, procedimentos de ensino, condições oferecidas para aprendizagem, objetivos tácitos e explícitos da educação oferecida pelas escolas.

Logo após a sua publicação, a Lei 10.639/03 gerou impacto com debates na sociedade, sendo que muito já foi escrito sobre ela, inclusive, sobre a gama de obstáculos para a sua inserção nos Planos Municipais de Educação. Artigos demonstraram que a Lei 10.639/03 pode ser um dos potentes instrumentos para a transformação da educação das relações raciais no país, até porque, inserida no contexto das ações afirmativas, se apresentando como vetor capaz de permitir a remoção de barreiras historicamente destinadas aos afrodescendentes. Como exemplo, é possível destacar que segundo Válder Roberto Silvério e Cristina Teodoro Trinidad (2012, p. 893):

[...] a obrigatoriedade da educação das relações étnico-raciais e do ensino de história e cultura afro-brasileira em toda a educação básica é resultado tanto do reconhecimento da discriminação racial e do racismo como constitutivos da nossa formação social quanto permite desvendar as contribuições das culturas africanas na constituição da nossa brasilidade para além do trabalho escravo.

A Lei 10.639/03 possibilita a construção de um novo paradigma cultural e pedagógico ao privilegiar os conteúdos de História da África e Cultura Afro-brasileira, fato já defendido pelo Movimento Negro nas últimas décadas do século passado, pois, segundo Tatiane Cosentino Rodrigues (2005), o Movimento Negro Unificado sempre procurou dar atenção especial para a questão da educação, defendendo a característica multicultural do Brasil, pautando sua conduta pela a valorização da Cultura Afro-brasileira, atacando a visão eurocêntrica e homogeneizadora estabelecida pela matriz educacional enaltecida do discurso de democracia racial.

Entretanto, apesar de todos os esforços para assegurar o desenvolvimento dos conteúdos previstos pela Lei 10.639/03, de ser quebrado o paradigma eurocêntrico das redes escolares (que valoriza hegemonicamente a cultura ocidental), persistem hoje muitas dificuldades envolvendo o seu efetivo cumprimento.

Tais dificuldades devem-se à demora existente para o cumprimento efetivo da Lei 10.639/03, até sua inserção nos Planos de Educação Municipais pelo país afora. Como exemplo disso, cabe destacar uma notícia veiculada pelo Jornal Correio do Povo, da cidade de Porto Alegre, na sua edição do dia 28/06/2015, a qual destaca a preocupação com o mapeamento do estudo da cultura afro e indígena, como forma de verificar quantas escolas no Rio Grande do Sul estariam seguindo as diretrizes legais, já que "milhares delas não tinham inserido o estudo nas suas diretrizes de Ensino" isto, segundo testemunho da professora Carla Beatriz Meinerz, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul e que foi apresentado na matéria jornalística.

Outro fator prejudicial, é o grau de desinformação e falta de preparo dos professores para lidar com a temática das relações raciais, com os conteúdos listados pela Lei, como já demonstrado por Marcieva da Silva Moreira (2012) em pesquisa realizada no interior do Piauí.

Por sua vez, José Valdir Jesus de Santana (2010, p. 1-18), procurou compreender as tensões e desafios que se colocam para a implantação da Lei 10.639/03 no contexto das ações afirmativas, demonstrando a dificuldade de efetivar as políticas públicas pela absoluta falta de projeto e de preparo dos professores.

Caminhando no mesmo sentido, o professor Dennis de Oliveira⁷(2013), em breve balanço sobre os 10 anos do lançamento da Lei 10.639/03, destacou que o cenário não era nada animador, elencando minuciosamente os seguintes elementos:

- a) Nos cursos superiores voltados para a licenciatura e de pedagogia (portanto, responsáveis pela formação de professores do ensino básico), há resistência em implantar esses conteúdos nos seus currículos. Observa-se essa dificuldade em maior grau nas grandes universidades, como a USP. Revela-se aí o caráter eurocêntrico e racista hegemônico no pensamento acadêmico. O eurocentrismo aparece com força nas áreas de História, Literatura e Artes. Professores e pesquisadores que se aventuram em refletir e produzir cientificamente nestes campos por fora da hegemonia europeizante são poucos e costumeiramente, marginalizados. Consequência disso: poucos profissionais da educação formados para dar conta das exigências da legislação e também a dificuldade de se criar uma massa intelectual crítica para pensar esses temas.
- b) O sucateamento do ensino público no qual se concentra a maior parte do corpo docente mais engajado politicamente coloca, muitas vezes, essa discussão fora das prioridades da agenda política do movimento. Condição de trabalho, salários defasados, falta de material de apoio, estrutura precária, violência, entre outros, acabam ganhando prioridade nos

⁷ Ver <http://www.revistaforum.com.br/2013/10/28/ok-um-breve-balanco-dos-dez-anos-da-lei-10-63903/>

movimentos sociais do campo da Educação. Em geral, a luta pela Lei 10.639/03, acaba se restringindo a alguns docentes que têm vinculações com o movimento antirracista.

c) O diagnóstico (correto) de que a dificuldade de aplicação da lei se deve, entre outras coisas, à ausência da formação do professor para esse tema, mobilizou várias organizações e até mesmo projetos empresariais tocados pelos militantes antirracistas que propõem “cursos de qualificação e formação” dos mais variados tipos e cargas horárias. Assim, o atendimento a uma demanda garantida em lei fica na dependência de iniciativas e do voluntarismo de militantes, desobrigando o poder público. Sintomático que em vários planos de Educação em nível municipal e estadual – e até mesmo a primeira versão do Plano Nacional de Desenvolvimento da Educação (PNDE), que distribuiu verbas federais para municípios melhorarem suas estruturas educacionais – não se colocam ações necessárias dos poderes públicos para a aplicação da lei. A forma como ela vem sendo tratada – apenas como atendimento a uma demanda específica do movimento negro – é problemática. É importante observar que as Leis 10.639/03 e 11.645 alteram a Lei de Diretrizes e Bases da Educação e, portanto, representam modificações na normatividade da Educação nacional. Essa alteração não se resume apenas a ser mais um mecanismo para combater a intolerância no meio escolar, mas visa, sim, a formar futuros cidadãos com uma consciência de que a sociedade brasileira é multiétnica, culturalmente diversa e que foi formada sob a exploração brutal de africanos escravizados e a destruição de experiências societárias originárias indígenas) e civilizatórias (dos povos africanos). Por essa razão, os conteúdos da lei valem tanto para as escolas públicas de bairros periféricos, onde há grande presença de alunos negros e negras, como também em escolas particulares de elite. Para tanto, é necessário redirecionar as energias do movimento antirracista para que as políticas educacionais, tocadas pelos órgãos públicos, façam cumprir a lei e atendem a todas as demandas necessárias para tanto. Somente o voluntarismo de educadores negros e negras por mais louvável que seja, não será suficiente para tamanha tarefa.

Com se percebe, muitas foram (e ainda são) as dificuldades para a implementação da Lei 10.639/03: resistência da implantação dos conteúdos nos currículos, o eurocentrismo predominante, o sucateamento do ensino público, a deficiência na formação dos professores, elementos que prejudicam a efetividade do cumprimento da Lei 10.639/03.

Além da Lei 10.639/03, é importante mencionar que uma outra também alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: a Lei 11.645/2008 que foi a responsável por estabelecer a inclusão do estudo da História e da Cultura Indígena Brasileira em toda a Educação Básica Nacional, sem prejuízo das alterações estabelecidas pela Lei 10.639/03. Fica aqui o registro, muito embora a questão indígena não seja o objeto de estudo nesta dissertação.

No ano de 2010, foi promulgado o Estatuto da Igualdade Racial (Lei 12.288/10), que, no seu artigo 1º, se apresenta para a sociedade brasileira como "destinado a garantir à população negra a efetivação da igualdade de oportunidades,

a defesa dos direitos étnicos individuais, coletivos e difusos e o combate à discriminação e às demais formas de intolerância étnica".

O texto do Estatuto da Igualdade Racial ressalta o estudo da Cultura Afro-brasileira e da História da África, valoriza a cultura, a diversidade de âmbito regional de cada região brasileira, resgata a importância do samba, da capoeira e das comunidades quilombolas, tratando de descentralizar responsabilidades governamentais e ainda criminaliza a discriminação racial, defende os direitos culturais e religiosos, exigindo respeito dos meios de comunicação às manifestações culturais e religiosas afro-brasileiras.

Assim como cada estado-membro da federação brasileira deve ter a sua Constituição Estadual, cada estado-membro deve ter, também, o seu Estatuto da Igualdade Racial. Como exemplo, da estadualização do Estatuto da Igualdade Racial, é possível apontar o caso do Rio Grande do Sul, com a aprovação da Lei Estadual 13.694/2011 que instituiu o Estatuto Estadual da Igualdade Racial do Rio Grande do Sul.

O Estatuto do Rio Grande do Sul procurou seguir os passos do Estatuto Federal na defesa de políticas afirmativas e busca de respeito às diversidades culturais, étnicas e religiosas existentes na sociedade.

Destarte, do ponto de vista das relações raciais, o Estatuto da Igualdade Racial, no âmbito federal (assim como os seus congêneres estaduais), apresenta-se como um documento que estabelece garantias e direitos voltados para o combate efetivo ao racismo e ao preconceito na sociedade brasileira. Por sua vez, a Lei 10.639/03 pode ser compreendida neste contexto, como um diploma legal que imprime oposição e resistência à presença do discurso da democracia racial na sociedade brasileira pois, conforme Válter Roberto Silvério (1999, p. 67) *apud* Valéria Aparecida Algarve (2004, p. 24), o racismo:

[...] refere-se não somente a todas ações e inações, a todos os sentimentos e silêncios que sustentam a subordinação 'negra', mas também a uma estrutura de esquizofrenia que todo povo 'branco' tem, no sentido da totalidade da experiência de seu ser no mundo. Em resumo, todos os povos 'brancos' estão universal e inevitavelmente adoecidos pelo racismo.

Analisando o conceito acima, Valéria Aparecida Algarve (2004, p. 24) chama a atenção que "Silvério destaca como o racismo prejudica quem sofreu com ele e,

também, quem faz uso deste para manter seus privilégios, o que vem justificar e incentivar as iniciativas que buscam combatê-lo [...].

E este combate aumentou justamente após o fim do período ditatorial em 1985, uma vez que o Estado brasileiro, jurídica e constitucionalmente foi rearticulado mediante a promulgação da Constituição Federal em outubro de 1988 e assim, passou a reconhecer legalmente a existência do racismo, tratando de desenvolver políticas públicas (aqui entendidas como ações e programas oficiais administradas por entes públicos como o objetivo de combater o racismo) e políticas de ações afirmativas, campanhas oficiais de defesa em prol do respeito às diferenças, sistema de quotas nas universidades e novos paradigmas na política educacional, sendo as Leis 10.639/03 e 11.645/08 exemplos claros. Neste sentido, aponta-se para a potencialidade de surgimento de novas formas de compreensão do legado afro-brasileiro, novas formas de conceber as relações raciais no Brasil e, em concomitância, novas possibilidades de construção da identidade afro-brasileira.

1.4 A IMPLEMENTAÇÃO DA LEI NO PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

No dia 24 de junho de 2015, o Plano Municipal de Educação de Pelotas foi objeto de ampla discussão numa sessão da Câmara de Vereadores do município que se estendeu por mais de sete horas e que teve as suas dependências lotadas por populares, representantes de movimentos sociais, lideranças religiosas e integrantes da Secretaria Municipal de Educação.

Após longas discussões, a polêmica sessão passou para o momento das votações, onde foram aprovadas 18 (dezoito) Emendas Parlamentares que passaram a integrar o Plano Municipal de Educação de Pelotas.

Aqui, merecem destaque as Emendas 17 e 18 (MARASCO, 2015).

A Emenda de nº 17, de autoria do Vereador Ricardo Santos, que na época integrava a bancada do Partido Democrático Trabalhista (PDT) e que atualmente, integra a bancada do Partido Comunista do Brasil (PC do B), foi aprovada e inseriu no texto do Plano Municipal de Educação, a prática de "Superação e erradicação de todas desigualdades, em especial as educacionais, com ênfase na promoção dos princípios de respeito aos direitos humanos, à diversidade étnico-racial, regional, social, religiosa, de gênero e de orientação sexual".

A Emenda Parlamentar de nº 18, de autoria do Vereador Adhemar Ornel (único vereador negro do município atualmente e que integra a bancada do Partido Democratas (DEM); partido que, nacionalmente, se posiciona contrariamente às políticas de ação afirmativa), uma vez aprovada, inseriu no texto do Plano Municipal de Educação, a Lei 10.639/03 (e também, a Lei 11.645/08) tudo para sistematização de estudos e melhor compreensão das Culturas Afro-brasileira, Africana, Cigana e dos povos itinerantes e indígenas.

Portanto, as Emendas Parlamentares nº 17 e nº 18, disciplinaram questões educacionais e curriculares que não estavam contempladas pelo Plano Municipal de Educação de Pelotas, estabelecendo garantias para o efetivo cumprimento da Lei 10.639/03. As Emendas demonstram também, que não existiu o cuidado necessário pelo poder público para que fosse procedida a inclusão da Lei 10.639/03 com maior celeridade anteriormente.

As Emendas Parlamentares apresentam clara posição em prol da promoção da igualdade, respeito aos direitos humanos, às questões relacionadas ao gênero, diversidade étnico-racial, liberdade religiosa, orientação sexual e garantia de melhores condições de estudos dos conteúdos relacionados à Cultura Afro-brasileira, dentre outras.

O presente registro é importante, uma vez que somente a partir do ano letivo de 2016, justamente por força das Emendas Parlamentares 17 e 18, é que a Lei 10.639/03, teve sua inclusão assegurada no Plano Municipal de Educação de Pelotas.

1.5 CONSIDERAÇÕES

Assim, neste primeiro capítulo, é possível inferir que as relações raciais no Brasil após a Abolição e Proclamação da República foram inicialmente pautadas pelo discurso racista, que apontava para aspectos biológicos no sentido de ser construída uma raça; um povo brasileiro, isto, a partir de um quadro privilegiador do modelo evolucionista centrado na valorização do branco europeu.

Destarte, o afrodescendente passou a ser visto como um problema social e, na medida em que a maior parte da população era constituída por não brancos, a discussão por parte dos estudiosos da época, girou, a partir de um enfoque

discriminatório no campo racial, em apontar caminhos de como branquear a população da jovem nação republicana da América do Sul.

Na época, a supremacia racial e cultural do branco a partir de modelos europeus evolucionistas não era questionada, mas compreendida como um ideal a ser perseguido por medidas eugenísticas. Em virtude da realidade existente no país, portador de milhões de cidadãos que não são brancos, o modelo eugenista mais radical foi adaptado para uma perspectiva mais leve; de ordem cultural, na qual, os aspectos sociais e culturais deveriam se sobressair aos eminentemente físicos.

Assim, seria possível branquear a população a partir da educação, com a implementação de mudanças de hábitos, higienismo, incentivo à ginástica, defesa de boa e saudável alimentação, além do estabelecimento de um padrão cultural que anulasse paulatinamente tudo o que não fosse identificado como eurocêntrico, razão pela qual, a Cultura Afro-brasileira recebeu uma posição de subalternidade. Por sua vez, o cidadão afrodescendente foi alijado do espaço público, sem representatividade política e cultural, discriminado, as suas comunidades, em processo de enfraquecimento, a sua cultura sendo negada paulatinamente, fazendo com que sua invisibilidade e subordinação no meio social fosse a tônica do processo, naturalizando ainda, um discurso preconceituoso contra o afrodescendente e a Cultura Afro-brasileira.

Por isto, o ideal de branquitude foi disseminado a partir do sistema escolar, encampado que foi oficialmente por uma política governamental durante a Era Vargas (1930-45), adquirindo um formato de dimensões nacionais, no sentido de estabelecer para o futuro, uma raça brasileira, a tal ponto que foi estabelecido durante o governo de Getúlio Vargas, como já alertado, o Dia da Raça.

Com efeito, nos anos 30, com o estudioso Gilberto Freyre – autor da clássica obra *Casa Grande & Senzala*, publicada em 1933, os aspectos culturais pautados pela miscigenação, se afirmaram no contexto nacional, fazendo com que fosse possível a articulação do discurso de democracia racial.

Deste modo, num país que seria marcado pela miscigenação e mestiçagem e, no qual, não existiria racismo, passou a ocorrer a defesa de um modelo de discurso de unicidade cultural que anulava as diferenças. Este discurso passou a conviver de forma paradoxal com o ideal de branquitude pois, devido às práticas ambíguas de um governo que alardeava uma realidade mítica de um país que seria pautado pela

diversidade, cordialidade e sem conflitos sociais de ordem racial, na prática, lutava para empreender uma gigantesca empreitada no sentido de moldar a sociedade brasileira projetada para o futuro numa perspectiva europeia de comportamento social, tornando-a a mais branca possível tanto no aspecto físico-biológico como cultural.

O discurso do governo também foi favorecido pela entrada maciça de imigrantes estrangeiros até os anos 20 dos noventa, sendo a maioria deles europeus, além de árabes e japoneses em bem menor quantidade.

Após o término da 2ª Guerra Mundial e fim do Estado Novo Brasileiro em 1945, o mito da democracia racial começou a ser desmontado principalmente com as críticas feitas por Florestan Fernandes nas décadas seguintes.

Porém, menos de 20 anos após o fim do Estado Novo em 1945, ocorreu o golpe viabilizou a implantação da Ditadura Militar em 1964 (FAUSTO, 2002).

Durante a ditadura, o discurso de democracia racial foi alçado a uma condição privilegiada, juntamente com o nacionalismo ufanista por parte dos militares. A repressão, a censura e o controle dos meios de comunicação dificultaram as ações no sentido de ser estabelecida uma oposição forte e organizada ao brutal regime político. Somente a partir do final dos anos 70, quando o regime passou a enfrentar uma crise crescente de sustentação, com o questionamento veemente dos efeitos sociais decorrentes do "milagre brasileiro", as bandeiras em prol da democracia e liberdades passaram a ganhar mais espaço nas ruas das cidades brasileiras.

A sociedade pressionou e testemunhou, na época, transformações sociais como a luta pelo direito ao divórcio, que foi contemplada com a aprovação da chamada Lei do Divórcio (Lei 6.515/77). Já em 1979, foi publicada a Lei de Anistia (Lei 6.683/79) revelando o franco enfraquecimento do governo militar. Nesta época também, o Movimento Negro foi rearticulado, originando o Movimento Negro Unificado e assim, passou a assumir na condição de movimento social de ponta, um papel muito relevante na defesa de demandas populares e em especial, da população afrodescendente brasileira. O MNU passou a defender educação de qualidade, sendo coerente com a defesa de uma de suas principais bandeiras. Nesta conjuntura, outros movimentos sociais foram articulados, como o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), tendo como centro de suas atividades o forte reclamo e a defesa em prol da luta pela terra através da defesa da reforma agrária.

Com o processo de redemocratização em curso e com fim da Ditadura Militar em 1985, o Estado brasileiro, passou a assumir a defesa de direitos das populações menos privilegiadas, em condição de vulnerabilidade social, como as populações indígenas e afro-brasileiras. Paralelamente ao processo de reconstitucionalização após o fim do poder militar, discussões no Congresso Nacional encaminharam a mudança de diretrizes educacionais nacionais que, gradativamente, foram concretizadas, primeiramente, a partir da própria CF/88 e após, por leis, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) que foi fruto de um intenso debate. Também, as ações afirmativas começaram a ser propostas no sentido de recompor as históricas desigualdades raciais econômicas e sociais presentes no país, principalmente entre brancos e afrodescendentes, além de defender direitos de indígenas e outras minorias.

Já a partir do começo deste século XXI, com a participação do Brasil na Conferência de Durban (2001) na África do Sul, o país assumiu uma série de compromissos internacionais no sentido de combater o racismo.

Em 2003, foi publicada a Lei 10.639/03 numa formatação de ação afirmativa e propondo uma valorização da Cultura Afro-brasileira e da História da África nas escolas, tornando estes conteúdos obrigatórios em toda a Educação Básica Nacional em meio a uma conjuntura mundial cada vez mais globalizada e marcada pela compressão da noção de espaço-tempo, pelos novos desafios educacionais, pela articulação de novas formas de socialização que não apenas família e escola, além do crescente papel da cultura de massas e redes sociais, estabelecendo cada vez mais, um sistema de complexas imbricações envolvendo o local, regional, nacional e transnacional.

Ademais, com a contextualização deste capítulo, ficou flagrante a pouca importância concedida à Cultura Afro-brasileira no curso do século passado, mas não apenas isto: ficou flagrante que neste começo de novo milênio, o modelo eurocêntrico caracterizado pelo elogio à cultura ocidental, ainda permeia os discursos hegemônicos, bastando lembrar o episódio do Mercado Público de Pelotas.

No seu final o primeiro capítulo abordou a gama de dificuldades para o cumprimento da Lei 10.639/03, descreveu um conjunto de problemas, ilustrou a posição de estudiosos e também, apresentou a conjuntura de Pelotas com as discussões oficiais para inclusão da Lei 10.639/03 no seu Plano de Municipal de

Educação por força de emenda parlamentar decorrente dos debates e aprovações na sua Câmara Municipal de Vereadores.

Deste modo, o primeiro capítulo, procurou contextualizar as relações raciais, bem como o papel da Lei 10.639/03 como importante para a reconfiguração dos aspectos curriculares e formas de socialização dos jovens estudantes afrodescendentes.

Na medida em que a Lei 10.639/03 oportuniza a realização de trabalhos antes ausentes na rede escolar, fica evidente a proposta social e política de transformação da política pedagógica com a construção de diferenças que permitem aos estudantes uma nova leitura da realidade social por eles vivida, no caso, deixando de ser os *Outros*, para também tornarem-se agentes protagonistas da construção de saberes escolares, e não meros receptores e/ou reprodutores de conhecimentos ou simples informações. A partir daí, se estabelece a possibilidade de surgimento de um novo discurso, no qual a Cultura Afro-brasileira deixa de ser "a estranha" que deve ser conhecida como se fosse uma colcha de curiosidades exóticas, para tornar-se uma cultura central para a elaboração da identidade nacional brasileira na contemporaneidade, pois a identidade é construída a partir da diferença, em meio a um mundo pautado pelo sincretismo; pela hibridez cultural.

Assim, avançando, o próximo capítulo inicialmente trabalha as questões teóricas pertinentes às socializações familiar e escolar (incluindo a questão dos currículos) e de que forma as famílias negras enfrentam as situações de racismo, preconceito e discriminação. Por isso, é apresentada a discussão da socialização das famílias e estudantes negros a partir da participação das famílias, dos pais.

Como demonstração da diversidade cultural presente na Cultura Afro-brasileira, é ressaltada a riqueza da Diáspora Negra no continente americano, os estudos na perspectiva pós-colonial que envolvem também o corpo como meio de representação, uma vez que "no corpo as relações de dominação são tornadas visíveis" (FANON, 1965, p. 113, *apud* COSTA, 2006, p. 120).

Os elementos teóricos do segundo capítulo, somados ao que foi apresentado neste capítulo inicial, adquirem juntos, uma condição de suporte teórico para a análise dos dados empíricos coletados através das entrevistas feitas com os pais dos estudantes pelotenses e que são apresentadas no terceiro e último capítulo desta dissertação.

2 SOCIALIZAÇÃO E IDENTIDADE

2.1 SOCIALIZAÇÃO FAMILIAR E SOCIALIZAÇÃO ESCOLAR

No mundo contemporâneo, diferentemente do passado não muito distante, tanto a família como a escola, deixaram de ser apresentadas como as únicas ou principais instituições detentoras do oferecimento de condições concretas para o desenvolvimento do processo de socialização (SETTON, 2005). E isto se deve à nova configuração social e cultural mundial globalizada, marcada por novas tecnologias de comunicação (SIMÕES, 2009) e cultura de massas. Apesar de tais elementos, a socialização familiar, compreendida aqui como primária e, portanto, anterior (ao menos por lapso temporal), a todas as outras formas de socializações (que são secundárias) tem como marca, a alta carga emocional que envolve os seus atores sociais. Segundo Peter Berger e Thomas Luckmann (1976, p.176), a socialização familiar:

Ocorre em circunstâncias carregadas de alto grau de emoção [...] A criança se identifica com os outros significativos por uma multiplicidade de modos emocionais. Quaisquer que sejam, a interiorização só se realiza quando há identificação. A criança absorve os papéis e as atitudes dos outros significativos, isto é, interioriza-os, tornando-os seus.

Portanto, a partir da socialização familiar, a criança absorve papéis, valores e regras sociais e os interioriza. Basicamente, o indivíduo em muita tenra idade aprende com os seus familiares, muito embora deva ser considerado o fato de que a família não é um grupo isolado na sociedade pois reflete valores mais amplos.

Por sua vez, conforme Ângela Ernestina Cardoso de Brito (2013, p. 80), é possível destacar que:

Na família, como em qualquer outro grupo social, grande ou pequeno, desenvolvem-se padrões, e cada indivíduo passa a ter uma relação diferente com os outros, conforme posições hierárquicas, tais como raça, grupo social, nacionalidade e afiliação étnica. Isto significa que a criança incorpora determinadas normas e valores e acaba por se identificar com um grupo particular, diversificado em relação a outros, mas aprende a se relacionar com outros. Cabe destacar que alguns padrões de comportamento apreendidos pelas crianças embutem características da cultura e do meio em que ela se encontra, ao passo que outros são peculiares à própria família. A criança aprende valores, sentimentos e expectativas de posição, por intermédio de cada membro de sua família e de outras pessoas com que convive. É preciso considerar que a família

exerce, desde muito cedo, grande influência na transmissão de valores e crenças a respeito dos grupos raciais.

Assim, é possível considerar que a socialização familiar desempenha um papel importante para o desenvolvimento das crianças, com destaque especial para sua compreensão de si, a valorização ou não de suas especificidades no que tange ao seu pertencimento racial.

No que diz respeito aos estudos acadêmicos envolvendo as famílias de afrodescendentes a partir delas mesmas, é perceptível um interesse relativamente recente sobre o tema, pois, segundo Ângela Ernestina Cardoso de Brito (2013, p. 80):

Silva (1987) foi uma das primeiras pesquisadoras que buscaram apreender as famílias negras contemporâneas a partir delas mesmas, não tendo como referência famílias brancas. Em narrativas de suas experiências em uma comunidade de negros trabalhadores rurais em Limoeiro, desvenda o fato de como as pessoas que ali vivem se educam, vasculham, ordenam e reordenam suas vidas e a de sua comunidade, identificando motivos que se agrupam para formar a identidade e a socialização do grupo. Para a autora, a formação da identidade, na socialização desses negros, tem se dado através do trabalho dessas pessoas como empregados em uma fazenda. Tanto a identidade econômico-social (trabalhador) quanto a racial (negra) se apresentam como identidades de seres humanos oprimidos.

Com o passar do tempo, concomitantemente se desenvolvem com a socialização familiar, outras formas de socialização, todas num plano secundário, como a escolar. No Brasil, as crianças agora estão indo mais cedo para a escola se comparado com o final do século passado, pois a Educação Infantil tornou-se obrigatória e a partir dos quatro anos de idade, sendo também gratuita. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) teve o seu texto alterado pela Lei 12.796/13 que estabeleceu obrigatoriedade da presença da criança na escola a partir dos quatro anos de idade e ainda deu outras providências, como no caso da formação dos professores. Assim, pode-se dizer que o desenvolvimento da socialização escolar no Brasil está começando mais cedo no presente, do que no passado bem próximo.

Por sua vez, conceituando e comentando o termo socialização, Anthony Giddens e Philip Sutton (2016, p. 208, 209), o fazem da seguinte maneira:

Processos sociais pelos quais novos membros da sociedade tomam ciências das normas e valores sociais, contribuindo para que adquiram um senso distinto de si próprio (*self*). Os processos de socialização são contínuos pela vida toda. Socialização se refere ao processo que transforma uma criança desamparada em uma pessoa bem informada e consciente de si, capacitada nos moldes da cultura de sua sociedade. A socialização é

essencial para a reprodução social, mantendo a continuidade da sociedade ao longo do tempo. Não só as crianças aprendem com os adultos durante a socialização, mas os adultos também aprendem como lidar com bebês e crianças. A criação dos filhos conecta as atividades dos adultos às crianças, normalmente pelo resto da vida, e o mesmo se repete com os avós. Em geral, socialização é debatida em termos de socialização primária, que é particularmente intensa e ocorre nos primeiros anos de vida, e socialização secundária, que continua por todo o curso de vida.

Complementando e atualizando os comentários e a definição dos autores citados, Maria da Graça Jacintho Setton (2005, p. 346-7) sustenta que ocorre atualmente a emergência de novas formas de socialização que fogem do modelo clássico envolvendo o binômio família-escola, tal como a mídia e as redes sociais.

Quanto ao modelo clássico, pode ser bem exemplificado a partir da obra do sociólogo Émile Durkheim. De acordo com Émile Durkheim, (1978, p. 41), a educação consiste “numa socialização metódica das novas gerações”. Émile Durkheim definiu educação, como uma ação praticada pelas gerações adultas sobre as novas gerações e que tem por objeto desenvolver na criança, uma preparação reclamada pela sociedade e pelo meio a que a criança se destine.

Neste sentido, a partir deste clássico da Sociologia da Educação, é possível compreender de que forma eram incorporados os valores sociais por meio de práticas educacionais na visão presente no final dos oitocentos e começo do século passado. Émile Durkheim pensava a escola como um complemento da família. Sua matriz, no contexto da socialização, era operada pelo caráter reprodutor a partir da imposição dos valores às novas gerações. A escola era, primordialmente, uma transmissora de valores. Destarte, a lição de Émile Durkheim, ilustra a importância conferida ao papel da escola já na época da construção da modernidade (GIDDENS, SUTTON, 2016; FERNANDES, 2004), sobretudo, na Europa.

Conforme Maria da Graça Jachinto Setton (2005, p. 337), Émile Durkheim considerava a escola como o complemento essencial da família, “como uma instituição responsável pela construção de indivíduos morais e eticamente comprometidos com o ideal público”. De acordo com a análise de Maria da Graça Jachinto Setton, a posição de Émile Durkheim demonstrava a preocupação deste autor, com a formação de um cidadão obediente às leis, instrumentalizado com valores cívicos e morais, treinado em hábitos nos quais a escola era capaz de oferecer e reproduzir, além de torná-lo a ser capaz de cumprir tarefas e a desenvolver trabalhos de modo metódico.

Registre-se ainda, que o aprendizado moderno tinha deixado de levar em conta, exclusivamente, o berço do sujeito como tal qual, se dava no cenário social anterior; o aristocrático, tornando o processo de socialização a partir da escola algo novo e carregado de expectativas democratizantes.

Entretanto, apesar de sua importância histórica e paradigmática, não parece razoável considerar a sociologia de Émile Durkheim como pertinente para análise e compreensão da atualidade globalizada. Ademais, outras formulações mais complexas da relação entre indivíduo e sociedade foram elaboradas na teoria social com o passar dos anos, em especial, considerando não os aspectos supostamente funcionais da socialização, mas como a socialização também reitera divisões sociais e raciais da sociedade.

Conforme Anthony Giddens e Philip Sutton (2016, p. 209): "Nas sociedades modernas, a posição social não é herdada no nascimento, mas a etnia, o gênero e a classe social das famílias, bem como o local de nascimento, influenciam de fato os padrões de socialização".

Atualmente, está presente uma nova configuração das relações sociais mediante a compressão do binômio espaço-tempo (FERNANDES, 2004, p. 20), a existência de intensos movimentos populacionais além da complexidade estabelecida a partir da grande diversidade de cultural e étnica presente no mundo, sobretudo, nas grandes metrópoles e que fogem das possibilidades teóricas clássicas, muito marcadas pelo modelo dominante do Estado-nação (COSTA, 2006, p. 122).

De modo similar, em meio a estas características próprias da contemporaneidade, a própria instituição escola está diante de inúmeros desafios ainda mais por ser, no campo do ensino formal obrigatório, a instituição que acaba por realizar, conforme Anthony Giddens e Philip Sutton (2016, p. 127) a "transmissão de conhecimentos e habilidades de uma geração para outra, quase sempre por meio do ensino compulsório nas escolas".

Avaliando as transformações sofridas na escola e na educação, o estudioso argentino, Juan Carlos Tedesco (1998), na sua obra, *Novo Pacto Educativo*, destaca o fato de que a escola, tradicionalmente entendida como uma instituição comprometida com a transmissão e produção do conhecimento, apresenta para as crianças um padronizado conjunto de valores, costumes e hábitos sociais, está frente aos novos desafios sociais pedagógicos.

Assim, em virtude das transformações presentes no mundo globalizado, Juan Carlos Tedesco destaca a necessidade de readequação dos conteúdos, a apresentação de enfoque interdisciplinar, o estabelecimento de novas metodologias para a construção do conhecimento nas salas de aula, além da necessidade de se refletir sobre as formas de avaliação e sobre o papel do professor no contexto do ensino-aprendizagem.

A escola pode proporcionar melhores condições para que uma pessoa compreenda, através dos conhecimentos que adquire, a sociedade a que pertence, sua cultura, elementos que favorecem a construção contínua da sua identidade. Assim, a escola ainda se revela como um palco importante - mas não o único - e tampouco autônomo, para a construção do conhecimento, para a disseminação de informações, conhecimentos e para a construção da identidade dos estudantes. Evitando uma análise da realidade como escolar, como fechada em si mesma, pretende-se abordar aqui a participação dos pais no processo de construção da identidade dos seus filhos estudantes em um contexto de mudanças na legislação escolar a partir da Lei 10.639/03 e no que tange às relações étnico-raciais.

Conforme Marília Pontes Sposito (2003, p. 210-26), a socialização dos estudantes também é marcada por seus contatos sociais fora dos muros da escola, instituição que atualmente está recebendo forte crítica por ainda estar, majoritariamente, centrada na reprodução de valores e conteúdos, e não em estabelecer novos desafios pautados pela contemporaneidade. Por isso, através da escola - e não apenas por ela - se desenvolvem experiências socializadoras, reafirmando o seu papel relevante na sociedade, em especial para a questão aqui abordada que são os processos identitários que envolvem a questão racial.

É na escola onde as crianças, ainda com pouca idade (no caso deste trabalho, em especial, as crianças afrodescendentes) passam a conviver com outras experiências sociais sem a direta tutela familiar. E aqui parece residir um ponto importante para ressaltar: em seus estudos sobre famílias afrodescendentes e a construção da identidade, Irene Maria Ferreira Barbosa (1987, p. 54), destaca que os pais procuram proteger o máximo possível as crianças fechando-as do exterior em virtude do temor de que as crianças possam sofrer algum ato fruto de *bullying* (BATISTA 2013, p. 306), preconceito ou discriminação racial. Segundo Irene Maria Ferreira Barbosa (1987, p. 55):

Nas famílias negras, a cápsula protetora aparece como uma constante, retardando por maior tempo possível o aparecimento do problema racial, que vai trazer sempre, decepções e choques, que podem, em maior ou menor medida, influir decisivamente nas relações com brancos e negros. 'O momento crítico na vida do indivíduo protegido, aquele em que o círculo doméstico não pode mais protegê-lo, varia segundo cada caso, a sua aparição dará origem a uma experiência moral' (Goffman, 1975, p. 42). Esse momento entre crianças e jovens negros é crítico, na medida em que é o centro de toda questão da identidade racial. É o momento em que a criança (ou jovem) toma consciência não de suas diferenças raciais, pois disso sempre estiveram cientes, mas do significado dessas diferenças e da importância que elas têm para suas futuras relações sociais uma vez que representam a fonte de todo preconceito que aparecerá nos momentos em que foram confrontados com brancos, e que, agora, passam para um nível consciente.

De um modo geral, portanto, é justamente na escola que a criança potencialmente vai se deparar com alguma situação para a qual não havia sido preparada por seus pais no campo das relações raciais, passando a ser percebida em sua diferença em relação ao padrão dito branco, gerando eventual discriminação racial, constrangimentos, ofensas, inferiorização. Este quadro acaba repercutindo tanto na construção da identidade, como também, no próprio aproveitamento escolar. Conforme Rozangela Leite (2009, p. 36-37):

A escola, depois da família, é um espaço privilegiado para a socialização que garante a formação adequada ao desenvolvimento dos sujeitos. Entretanto, de modo geral, essa não é a realidade da trajetória de crianças e jovens negros. Na maioria das vezes, as experiências de discriminação racial vivenciadas no ambiente escolar são hostis e desestimuladoras para os alunos negros. Cavalheiro (2001), ao descrever as experiências prejudiciais para o processo de formação das crianças negras na escola, afirma que no espaço escolar muitos dos aspectos presentes reforçam uma hierarquia entre grupos raciais. Na expressão verbal o racismo é disseminado quando ocorrem falas explícitas ou implícitas que depreciam a participação de alunos/as negros/as. São discursos que tendem, em muitas situações, a desprezar sua inteligência e beleza, menosprezar seu desenvolvimento, sua estética ou críticas tendenciosamente seu comportamento. Falas negativas e preconceituosas a respeito da cultura, da família e do grupo racial negro podem comprometer o desenvolvimento das crianças e dos adolescentes negros. (CAVALHEIRO, 2001; p. 152-153). As falas pejorativas e explícitas de discriminação dentro da escola, na relação com o outro generalizado, coloca o Me (que representa a imagem que o outro tem de mim) e o Eu (a consciência que indivíduo possui de si mesmo) de crianças negras em conflito com sua autoestima, conseqüentemente, repercute no seu aprendizado.

A discriminação no âmbito escolar é reflexo do conjunto de práticas sociais presentes nas escolas majoritariamente marcadas por uma cosmovisão eurocêntrica (DÁVILA, 2005). Destaca-se aqui também, a própria representação dos afrodescendentes nos materiais escolares. O afrodescendente, com efeito,

geralmente foi retratado nos materiais didáticos como um ser inferior, serviçal, subordinado. Segundo Piedade Lino Videira (2007, p. 100), é possível destacar que:

Na representação social do negro no material didático e nos diversos veículos de comunicação social, em particular na propaganda, a população negra é representada apenas como serviçal, muitas vezes, de forma indigna e jocosa. Nos cartazes alusivos às datas históricas, cívicas e sociais, esses problemas de fundo racista repetem-se. Embora a sociedade brasileira, no período entre o fim do escravismo e os tempos atuais, tenha passado por significativas transformações, a representação do negro permanece quase inalterada em relação ao estereótipo do escravo submisso e o trabalhador atual, como se o único lugar destinado aos negros fosse a subalternidade e a inferioridade.

Como abordado no capítulo anterior, novas perspectivas pedagógicas são possibilidades, a partir da emergência das políticas de ação afirmativa. Dentre elas, a elaboração de materiais didáticos que promovam o reconhecimento da diversidade étnico-racial. Deste modo, a realização de trabalhos escolares previstos pela Lei 10.639/03 pode se apresentar como um vetor para a construção da identidade afrodescendente, pois, conforme Tomaz Tadeu da Silva (2014, p. 89), a identidade é "um significado - cultural e socialmente atribuído" e está presente no plano discursivo, o que significa dizer que está relacionada à produção de significados no âmbito escolar, considerando os materiais escolares, as concepções de professores e colegas, etc.

Ainda, conforme Tomaz Tadeu da Silva (2014, p. 97), a "identidade está ligada a sistemas de representação com estreitas conexões com as relações de poder". Neste sentido, é importante considerar os materiais didáticos e o currículo escolar, de forma mais abrangente, como um sistema de representação no qual emergem possibilidades identitárias em termos raciais. No entanto, a identidade, de acordo com Tomaz Tadeu da Silva (2014) apresenta a característica da fluidez; de algo que não se apresenta como estático, especialmente, num mundo onde está presente a pluralidade de fontes culturais e de informações, com a existência de diversas agências de socialização, além da família e da escola.

Segundo Maria da Graça Jachinto Setton (2005, p. 347), "chama a atenção o fato de que a pluralidade e heterogeneidade das informações em circulação contribuem para o surgimento de uma nova percepção do indivíduo sobre si e sobre os grupos que o rodeiam [...]". A identidade é decorrente de uma construção social, histórica e cultural. Por isso, hodiernamente, a cultura de massas, os meios de

comunicação, a *internet*, são capazes de fornecer informações, conhecimento e formas de identificação para além dos contextos das relações face a face. Família e escola convivem com as outras formas socializadoras vivenciadas pelos estudantes de várias maneiras, seja através da participação social em clubes, academias de dança, através das redes sociais ou nos seus próprios círculos de amizades. A escola se apresenta como uma instituição fundamental, não descolada desses outros âmbitos de socialização da mesma forma que a família, considerando que são duas agências socializadoras fundamentais nas quais as crianças e os adolescentes passam a maior parte do tempo (SETTON, 2005).

É importante lembrar ainda que a criança afrodescendente sofre, já na sua entrada na escola, discriminação a partir de suas características físicas, como alertam Dayse Cabral de Moura, Adja Motta de Oliveira e Fabiana Leandro de Souza (2013, p. 7), conforme o que segue:

Ao iniciar o processo de escolarização a criança negra se depara com o preconceito por não se enquadrar no modelo de branquitude legitimado pela sociedade. A criança negra começa a ser preterida devido a sua aparência, o fenótipo, a cor da pele, cabelo, a participação em religiões de matrizes africanas, posição social, entre outros. Esse preconceito está tão naturalizado que a própria criança negra incorpora uma mentalidade branca, rejeitando sua aparência e a cultura do seu povo, conforme afirma Algarve na citação abaixo:

Como branco, se vê e se faz ver como superior, de certa forma essa é uma estratégia, para sendo negro, fazer-se reconhecer pela sociedade que o discrimina, aqui vence a ideologia do branqueamento. Ideologia essa, que segundo Silva, A.C. (2000) e Domingues (2002) representa a interiorização dos modelos culturais brancos pelos negros, como que esquecendo que uma pessoa internaliza uma imagem negativa de si própria e uma imagem positiva do outro, tentando se aproximar ao máximo de outro que possui atributos positivos. (ALGARVE, V. A, p. 01, 2006).

A partir desta citação, percebe-se a centralidade dos mecanismos discursivos, presentes na escola, na construção de identidades que, como vemos, são marcadas pela falta de reconhecimento de suas singularidades. Assim, é possível relacionar tal aspecto à historicização realizada no capítulo anterior, na vinculação da escola com um ideal de branquitude, e refletir sobre as consequências disto na constituição identitária de crianças afrodescendentes. Neste ponto ainda, é possível considerar a socialização escolar como um aspecto fundamental na constituição da identidade, ainda que não possa ser pensada de forma isolada e nem independente em relação a outras esferas da sociedade. E a Lei 10.639/03 representa um esforço oficial para reparar desigualdades, valorizar a Cultura Afro-brasileira e a História da África,

através da realização obrigatória dos trabalhos escolares com tais conteúdos, antes, sequer abordados pela esmagadora maioria das escolas brasileiras.

Neste novo contexto, a escola pode ser compreendida como um agente potencialmente provocador; que viabiliza transformações. Conforme Tomaz Tadeu da Silva (2014), a escola deveria sempre problematizar os conteúdos listados no seu currículo. Ao abordar, através de trabalhos obrigatórios previstos na Lei 10.639/03, a proposição de questionamentos ao ideal de branquitude (voltado para uma visão cultural e educacional eurocêntrica e marcado também, pelo desprezo a qualquer manifestação em prol da valorização da Cultura Afro-brasileira, compreendida historicamente, pela visão eurocêntrica, como primitiva, exótica e inferior) se torna algo implícito. Igualmente, os trabalhos escolares desafiam o discurso de democracia racial, o preconceito e a discriminação.

Conforme Valéria Aparecida Algarve (2004, p. 27), "o preconceito representa ideias que formulamos antecipadamente, e a discriminação é o resultado deste preconceito, posto em prática". Ainda, segundo esta autora (2004, p. 26):

[...] faz-se de suma importância precisar o que seja preconceito racial e discriminação racial, e para tanto, valho-me das definições de Lopes (2000, p. 187):

'Preconceito Racial é a ideia preconcebida suspeita de intolerância e aversão de uma raça em relação a outra, sem razão objetiva ou refletida. Normalmente, o preconceito vem acompanhado de uma atitude discriminatória'.

'Discriminação Racial é a atitude ou ação de distinguir, separar as raças, tendo por base, ideias preconceituosas'.

Cashmore (2000, p. 196) nos esclarece ainda que a discriminação racial pode ir desde o uso de rótulos pejorativos, como 'crioulo', 'negrão' à negação de acesso a esferas institucionais como habitação, educação, justiça, participação política, etc'. Destaca, no entanto, que essas ações podem ser intencionais ou não.

Como se vê, ao considerar-se superior aos outros, diante de sua raça, a pessoa se posiciona como sendo racista, visto estar fazendo distinção entre raças e grupos humanos, com tratamento negativo a outros diferentes de si.

Consagrando o ideal de branquitude ao garantir a valorização cultural eurocêntrica que exalta a cultura ocidental, sem romper com o discurso de democracia racial, afirmando que o Brasil é portador de uma sociedade sem conflitos raciais e no qual, a mestiçagem é elogiada e enaltecida, a rede escolar brasileira acabou por, direta e indiretamente, estabelecer, com o passar dos anos,

obstáculos às condições de ascensão da população afrodescendente no campo político, social, cultural e econômico⁸.

O ideal de branqueamento também restringiu a capacidade de ação da população afrodescendente, de seu empoderamento no plano social-político, impedindo o estabelecimento de condições igualitárias de fato e que apenas formalmente, se cristalizam. Neste sentido, o trabalho escolar com os conteúdos obrigatórios previstos pela Lei 10.639/03, podem ajudar as crianças afrodescendentes a tornarem-se efetivamente negras pois, conforme comenta Valéria Aparecida Algarve (2004, p. 32): “Silva P. (2003) nos diz que ser negro no Brasil é escolha política, porque ao assumir a luta por combate ao racismo e discriminações, ou a luta por reconhecimento de identidade, direitos sociais, culturais e políticos, os negros vão se tornando negros.”

Paralelamente à escola, movimentos culturais - como os ligados às entidades religiosas, às rodas de capoeira, às escolas de samba, aos movimentos negros, clubes esportivos, mais recentemente, às oficinas de teatro popular e de rua, de *hip hop* e *funk*, a fundação e desenvolvimento de companhias de dança afro, de clubes culturais, esportivos e recreativos, igualmente encarregaram-se (e encarregam-se ainda) de apresentar elementos favoráveis para construção de possibilidades identitárias valorizadoras da Cultura Afro-brasileira fora dos muros escolares.

Por isso, a Lei 10.639/03 teve o mérito legal de levar para dentro das escolas uma novidade que já não era novidade fora da escola, em especial, com o desenvolvimento das propostas do Movimento Negro, como a valorização da arte afro-brasileira, da educação e de seus expoentes intelectuais e artistas, propondo assim, a diferença: passou a provocar, por força de sua obrigatoriedade legal, a apresentação de conteúdos que não eram trabalhados com os estudantes, como a importância da música africana e afro-brasileira, os instrumentos musicais de origem africana, como o berimbau, os debates sobre a Cultura Afro-brasileira, a apresentação e valorização de vultos e personalidades negras brasileiras do passado, a identificação de esportistas, de artistas, etc. A Lei 10.639/03 também, passou a incentivar a apresentação de uma figura histórica e mítica aos estudantes: a do negro Zumbi dos Palmares, como mecanismo de positivar a construção da identidade negra no Brasil.

⁸ Tais desvantagens foram atestadas através de pesquisas feitas por Hasenbalg (2005).

Deste modo, a socialização escolar que tradicionalmente, era voltada majoritariamente para o enaltecimento do mito da democracia racial brasileira, passou a conviver e a perder espaço para novas concepções no campo das relações raciais. É importante dizer ainda, segundo Valéria Aparecida Algarve (2004, p. 17), que:

É importante observar que não se trata apenas de a criança negra aprender sobre a sua cultura e sobre a sua história, é preciso que as crianças brancas também tenham este conhecimento, indispensável para as relações inter-étnicas, em que as crianças brancas também sofrem prejuízos em sua personalidade, por não se esforçarem por modificar as situações de preconceito, discriminação e racismo que praticam. Se por um lado, trabalhar a valorização do negro de sua cultura de sua história e de valorizar as crianças negras, sua auto-estima e sua identidade, por outro, as crianças brancas também serão beneficiadas, pois não serão educadas achando que praticar o racismo o preconceito e a discriminação é normal. Assim, além de não praticá-los, saberão valorizar as crianças negras como advindas de povos com história e cultura. As crianças brancas também poderão reconhecer-se descendentes de povos que contribuíram para a formação da nossa cultura, o que contribuirá para as relações étnico-raciais no Brasil, já que tanto os negros, quanto os brancos estarão se educando para tanto, aprendendo a se conhecer e não apenas a se tolerar.

Assim, através da Lei 10.639/03, a diversidade cultural pode ser apresentada como um fator de enriquecimento cultural para o jovem estudante frente ao mundo globalizado. Ana Lúcia Valente (2005, p. 64), destacando a importância do atual processo educativo num contexto múltiplo, assevera que:

[...] muitos estudiosos das relações interétnicas e militantes de grupos negros organizados no país têm apontado para a necessidade de se dar maior atenção ao processo educativo que se desenvolve em várias instâncias da convivência humana. É no transcorrer desse processo que se cristalizam concepções falsas sobre os negros – também internalizadas pelo grupo étnico, dificultando a construção de uma identidade positiva, capaz de contrapor-se às concepções negativas, elaboradas historicamente pelos grupos brancos dominantes.

Destarte, ao invés de permitir formas diversas de identificação, descobertas de outras culturas, uma valorização das diferenças, o processo educativo também pode estabelecer visões folclóricas e subalternizadas das diferenças (em relação ao padrão idealizado branco e europeu, algo que encontra terreno no discurso da democracia racial). Daí, a decorrente geração de desigualdades, a perpetuação da mensagem que proporciona baixa autoestima e afloramento de concepções negativas da Cultura Afro-brasileira como um todo.

Por tais razões, outros esforços se fizeram importantes para além da promulgação da Lei 10.639/03 em si mesma. Por isso, o Parecer 003/2004 do Conselho Federal de Educação merece destaque pois:

Trata, ele, de política curricular, fundada em dimensões históricas, sociais, antropológicas oriundas da realidade brasileira, e busca combater o racismo e as discriminações que atingem particularmente os negros. Nesta perspectiva, propõe à divulgação e produção de conhecimentos, a formação de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos orgulhosos de seu pertencimento étnico-racial - descendentes de africanos, povos indígenas, descendentes de europeus, de asiáticos – para interagirem na construção de uma nação democrática, em que todos, igualmente, tenham seus direitos garantidos e sua identidade valorizada.

Portanto, na perspectiva de ação afirmativa como a Lei 10.639/03, a metodologia a ser utilizada nas salas de aula para apresentar aos alunos os conteúdos obrigatórios, o planejamento, incentivo e o preparo dos professores, se apresentam como fundamentais para que a escola passe a problematizar os discursos hegemônicos em direção à valorização das diferenças étnico-raciais.

Neste sentido, ao propor a problematização dos conteúdos, Tomaz Tadeu da Silva (2014) também defende uma nova estrutura de currículo escolar, com o intuito de positivar a identidade afro-brasileira. Assim, a identidade pode ser construída pelos estudantes negros através dos trabalhos nas salas de aula das escolas, juntamente com o acesso às múltiplas plataformas sociais, sejam elas, lúdicas, formais, familiares, esportivas, etc., tornando possível a constante reelaboração da identidade, o que implica na transformação da subjetividade e nas representações nos próprios indivíduos.

Conforme Maria da Graça Jachinto Setton (2005), no momento, se está perante "uma nova configuração cultural para o campo da educação". Ainda, como Setton afirma (2005, p. 346-47):

O fenômeno da cultura de massa, responsável pela circulação de informações, favorecido pela fragilidade das instituições tradicionais de educação, constrói um ambiente favorável à difusão de valores e padrões de conduta diversificados e por vezes heterogêneos. Neste contexto, aponta para uma nova arquitetura das relações sociais, em que as ações educativas não se realizam apenas nos espaços institucionais tradicionais. Ao contrário, essa nova configuração cultural alerta para outras modalidades educativas, circunstanciando a particularidade do processo de socialização na contemporaneidade. E é nesse quadro que a nova ordem cultural impõe um impacto ao processo de construção da identidade e da subjetividade do indivíduo nas formações sociais atuais.

Por ser a escola hoje, uma das muitas agências socializadoras que estabelecem condições para a construção da identidade de uma maneira dinâmica, torna-se justificável uma mudança na forma de pensar a sua estrutura curricular, abarcando a diversidade cultural e as questões pertinentes à identidade. Pensar a atuação da escola de forma mais abrangente, não apenas como reprodutora e transmissora de conteúdos, exigiria incorporar outras experiências, valores, práticas culturais, identificações dos estudantes, aproximando-se de suas realidades e recusando considerar as diferenças de modo hierarquizado.

O papel da identidade, no contexto educacional da contemporaneidade pode ser problematizado tomando-se em consideração lutas em prol de direitos das minorias, o respeito às diferenças e compreensão da cultura do *Outro*, pela educação para a diversidade e a luta contra o preconceito de um modo geral, além da insurgência dos movimentos sociais feministas e as lutas articuladas pelos movimentos de defesa dos direitos dos homossexuais e dos negros, por exemplo.

Segundo Stuart Hall (2011), o núcleo do debate político atual se dá no plano das questões culturais, representações e identificações. A cultura sempre se apresentou como importante, mas, agora, na contemporaneidade, a cultura de massas, a compressão da noção de espaço-tempo levam a um quadro de anulação de distâncias físicas e possibilita comunicações instantâneas, podendo também, até levar a um processo de homogeneização cultural mas de forma alguma, absoluto, já que isto não se dá de forma regular, simétrica, igual, linear.

Conforme Stuart Hall (2005), a existência de disputas de poder e o contato entre o novo e o velho, antes de submeter e destruir o velho, pode criar algo diferente, inédito, fazendo com que a riqueza cultural se desenvolva a partir desta imbricação. A produção da diferença faz com que ocorra a construção, portanto, de uma nova identidade. Segundo Valéria Aparecida Algarve (2004, p. 34), a "construção da identidade, pois, se processa no confronto e na mistura de identidades no interior de um grupo étnico-racial, social, bem como, no confronto com outros, externos a esse grupo [...]". E a dinâmica social se dá, neste caso, pelo conjunto de aspectos culturais que passam a receber valorização pelas pessoas.

Por isso, conforme Stuart Hall (2005), a identidade é decorrente do diálogo entre as definições e conceitos e não, de um centro interior, já que a cultura estabelece representações mediante discursos. Neste ponto, é importante destacar que a identidade afro-brasileira positivada pode ser estabelecida a partir de uma

construção cultural que valorize o afrodescendente. Todavia, esta valorização não deve passar somente pela positivação pura e simples da Cultura Afro-brasileira, mas sim, pela desconstrução dos regimes de representação que a concebem e a apresentam como uma cultura marcada; como uma cultura inferior. Deste ponto, pode residir a importância dos trabalhos escolares, pois a escola, na condição de instituição eminentemente voltada para a educação, para a informação e para a cultura, pode oferecer condições importantes para a construção subjetiva da identidade dos estudantes. Segundo Valéria Aparecida Algarve (2004, p. 35), analisando e chamando atenção para os estudos de Stuart Hall, é possível destacar que:

Hall (1999) nos alerta que, com a modernidade, as identidades estão sendo descentradas e fragmentadas, de forma que a pessoa está deixando de ter uma única e estável identidade, para adquirir várias, algumas até contraditórias. A identidade é formada e transformada, continuamente, de acordo com a forma como é representada nos sistemas culturais que a rodeiam.

Poderíamos dizer então, que as pessoas possuem diferentes raízes em uma mesma identidade, adquiridas nos diferentes ambientes que frequentam e de que participam, ou seja, uma pessoa tem uma identidade enquanto nascida em uma cidade, como parte de uma família, outra como profissional e outra como membro de um grupo religioso, por exemplo. Cabe também destacar que uma pessoa tem uma identidade entre os membros da família, mas, geralmente, outra, perante os amigos, o que não significa que ela tenha deixado de ser o que é na família.

Portanto, os regimes de representação, assim como os de autorrepresentação se apresentam como um conjunto de condições importantes para não dizer, fundamental, para que seja estabelecida uma nova relação capaz de provocar autoestima, orgulho, pertencimento e afirmação política entre os jovens estudantes. Válder Roberto Silvério⁹, aborda o crescimento contemporâneo de estudos focados na diáspora africana, que demarcariam uma inflexão nos estudos de relações raciais, posto que se centram nos regimes de autorrepresentação que os próprios afrodescendentes construíram, ou estão construindo para se contraporem às formas tradicionais de como foram historicamente representados, ou seja, pela chave explicativa do escravo; do trabalho escravizado e de sua objetificação. Em outras palavras, o autor afirma que os estudos afrodiaspóricos apresentam como contribuição fundamental, a perspectiva do negro como sujeito

⁹ Ver: <https://www.youtube.com/watch?v=LYkObtuCepo>.

histórico. Em coerência com tal proposição, o foco deste trabalho recai sobre os aspectos subjetivos sobre a identidade racial, abordando os pais dos alunos e suas relações com os filhos, o que - conforme está sendo argumentado - não pode ser abordado sem dar atenção para a escola.

Assim, pode-se dizer, de acordo com Fernando de Figueiredo Balieiro (2012), que a partir da publicação da Lei 10.639/03, os estudos de História da África e de Cultura Afro-brasileira viabilizaram a oportunidade de rediscussão sobre os motivos da desigual valorização de alguns grupos culturais em detrimento de outros e, também por aí, o combate ao racismo na sociedade brasileira. Por ser voltada para o trabalho em ambiente escolar, a Lei 10.639/03 passou a desafiar o trabalho docente em sala de aula com a proposta de apresentar os afrodescendentes como sujeitos históricos, e não mais, como coadjuvantes do branco, português, europeu, colonizador e no curso da História do Brasil.

Voltando ao objeto de pesquisa, a construção das identidades dos estudantes negros pelotenses, isto passa por todo um processo social no qual, não apenas a escola, mas o tensionamento escola e família, a experiência de vida de seus pais (suas percepções geracionais e políticas), além das redes sociais, o círculo de amizades, são, todos, elementos importantes na construção da identidade no período escolar.

Assim, a próxima seção deste segundo capítulo vai trabalhar no campo teórico as condições que viabilizam a construção da identidade e da diferença.

Serão abordados pontos estratégicos de como a construção da identidade perpassa discursos que não podem ser compreendidos como um sistema fechado e totalizante, antes marcados por tensões, ambiguidades e antagonismos. Centrando-se na experiência subjetiva da construção da identidade, deve-se atentar não apenas para os discursos hegemônicos - como o ideal de branqueamento que predominou historicamente nas escolas - mas também, a outras experiências histórico-discursivas que fazem parte das famílias afrodescendentes. Em outras palavras, os processos de socialização são terrenos de conflito discursivo e para a sua análise, a relação entre escola e família foi elegida como foco privilegiado para a pesquisa.

2.2 IDENTIDADE E DIÁSPORA

Segundo Anthony Giddens e Philip Sutton (2016, p.223), o conceito de identidade pode ser apresentado da seguinte maneira: "aspectos característicos da personalidade de um indivíduo ou a personalidade de um grupo, relacionados ao seu sentido de si próprio (*self*)". Ainda, discutindo as origens do conceito, os autores destacam que:

Identities são construídas e não inatas. O trabalho de Cooley (1902) e Mead (1934) no início do século XX foi importante para o desenvolvimento de teorias sobre o eu e a identidade. A teoria do '*looking glass*', ou autoespelho, de Cooley afirmava que a avaliação que o outro faz de uma pessoa afeta e, potencialmente, modifica a visão que essa pessoa tem de si mesma. Contudo, a teoria de Mead foi a primeira teoria sociológica sistemática da formação e do desenvolvimento do *eu* que insistia que o *eu* não é uma parte congênita de nossa biologia, nem surge simplesmente com o desenvolvimento do cérebro humano, mas é formado na interação social com outros. Mead demonstrou que o estudo do *eu* do indivíduo não pode ser separado do estudo da sociedade - e isso requer uma perspectiva sociológica. O surgimento do um sentido do *eu* é um prelúdio necessário para a formação de uma identidade pessoal.

O exemplo acima trata-se de uma perspectiva particular de identidade, notadamente da perspectiva interacionista que concebe em uma visão sociológica, como as formas de identificação das pessoas se dão na relação com os outros. A partir de uma série de mudanças sociais, novos modelos de compreensão da identidade surgiram, de modo que a construção da identidade na contemporaneidade é concebida como realizada dentro de contextos sociais, onde o "eu" se confronta com uma complexidade cultural múltipla a ser experimentada pelo indivíduo num mundo globalizado pois, segundo Stuart Hall (2005, p. 88):

Estão emergindo identidades culturais que não são fixas, mas que estão suspensas, em transição, entre diferentes posições; que retiram seus recursos, ao mesmo tempo, de diferentes tradições culturais; e que são o produto desses complicados cruzamentos e misturas culturais que são cada vez mais comuns num mundo globalizado.

A concepção do sujeito foi sendo modificada até que, atualmente, o fenômeno da globalização acabou por proporcionar uma crescente fragmentação do sujeito, fato que pode ser compreendido como gerador de uma crise de identidade. De acordo com a lição de Stuart Hall (2005), durante séculos, foi possível perceber ao menos, três concepções básicas do sujeito:

I. Sujeito iluminista: “Baseado numa concepção da pessoa humana como um indivíduo totalmente centrado, unificado, dotado das capacidades de razão, de consciência e de ação, cujo centro consistia num núcleo interior, que emergia pela primeira vez quando o sujeito nascia e com ele se desenvolvia, ainda que permanecendo essencialmente o mesmo – contínuo ou ‘idêntico’ a ele – ao longo da existência do indivíduo” (HALL, 2005, p. 10-11). Aqui, o indivíduo é um soberano, indivisível, único, capaz de estabelecer contratos com o poder político (dentro de uma perspectiva de contratualismo político clássico).

II. Sujeito sociológico: Concepção de que “este núcleo do sujeito não era autônomo e auto-suficiente, mas era formado na relação com “outras pessoas importantes para ele, que mediavam por o sujeito os valores, sentidos e símbolos – a cultura – dos mundos que ele/ela habitava” (HALL, 2005, p. 11). Presente aqui, a relação sujeito-estrutura social.

III. Sujeito pós-moderno: “O sujeito previamente vivido como tendo uma identidade unificada e estável, está se tornando fragmentado; composto não de uma única, mas de várias identidades, algumas vezes contraditórias ou não resolvidas” (HALL, 2005, p. 12). Aqui, segundo o autor, “O sujeito assume diferentes identidades em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um ‘eu’ coerente” (HALL, 2005, p. 13).

Com a transformação do sujeito, também a identidade deixa de ser única e estável ainda mais porque com a globalização, ocorre a fragmentação, a profusão das diferenças, dentro de um processo dinâmico de compressão espaço-temporal, perceptível a partir da seguinte passagem Anthony Giddens (1990, p. 18) *apud* Stuart Hall (2005, p. 72):

Nas sociedades pré-modernas, o espaço e o lugar eram amplamente coincidentes, uma vez que as dimensões espaciais da vida social eram, para a maioria da população, dominadas 'pela presença', por uma atividade localizada... A modernidade separa, cada vez mais, o espaço do lugar, ao reforçar relações entre outros que estão 'ausentes', distantes (em termos de local), de qualquer interação face-a-face. Nas condições da modernidade..., os locais são inteiramente penetrados e moldados por influências sociais bastante distantes deles. O que estrutura o local não é simplesmente aquilo que está presente na cena; a 'forma visível' do local oculta as relações distanciadas que determinam sua natureza.

Na modernidade, concebia-se a Europa como único centro irradiador. Também, com a ocorrência do descentramento, a matriz europeia iluminista compreendida como detentora de valores universais, está perdendo sua força hegemônica, isto, em meio ao fenômeno da globalização que foi muito estudado também, por Anthony Giddens (2002). A noção sobre o sujeito também passou a ser

outra, em especial a partir dos eixos de classe, gênero, raça e sexualidade, formando o que Stuart Hall (2005) denomina de "jogo de identidades".

A globalização, ao mesmo tempo em que acelerou as trocas culturais e econômicas, impulsionando a formação de blocos como a União Europeia, deslocou também, conforme Stuart Hall (2009, p. 36), identidades nacionais reforçando, em alguns casos, as identidades comunitárias e regionais, bem como, propiciou formas identitárias que se realizam para além do marco do Estado-nação, como nas identidades que se constituem a partir de uma perspectiva diaspórica:

A nova fase pós-1970 da globalização está ainda profundamente enraizada nas disparidades estruturais de riqueza e poder. Mas suas formas de operação, embora irregulares, são mais globais, planetárias em perspectiva; incluem interesses de empresas transnacionais, a desregulamentação dos mercados mundiais e do fluxo global do capital, as tecnologias e sistemas de comunicação que transcendem e tiram do jogo a antiga estrutura do Estado-nação. Essa nova fase transnacional do sistema tem seu centro cultural em todo lugar e em lugar nenhum. Está se tornando descentrada. Isso não significa que falta a ela poder ou que os Estados-nação não têm função nela. Mas essa função tem estado, em muitos aspectos, subordinada às operações sistêmicas globais mais amplas. O surgimento das formações supra-nacionais, tais como a União Européia, é testemunha de uma erosão progressiva da soberania nacional. A posição indubitavelmente hegemônica dos Estados Unidos nesse sistema está relacionada não a seu *status* de Estado-nação, mas a seu papel e ambições globais e neo-imperiais. Portanto, é importante ver essa perspectiva diaspórica da cultura como uma subversão dos modelos culturais tradicionais orientados para a nação. Como outros processos globalizantes, a globalização cultural é desterritorializante em seus efeitos. suas compressões espaço-temporais, impulsionadas pelas novas tecnologias afrouxam os laços entre a cultura e o lugar. Disjunturas patentes de tempo e espaço são abruptamente convocadas, sem obliterar seus ritmos e tempos diferenciais. As culturas, é claro, têm seus locais. Porém, não é mais tão fácil dizer de onde elas se originam (HALL, 2009, p. 36).

A globalização proporcionou o fenômeno da desterritorialização da economia mundial e da cultura, tendo sido fundamental para enfraquecer ou destruir fronteiras, fazendo com que os limites nacionais perdessem a importância anteriormente conferida. Da mesma forma, por exemplo, a identidade de classe, antes tão valorizada que fora pelo marxismo, passou (e ainda está a passar), por um sistema de erosão (HALL, 2005). Com a emergência de novas identidades, a politização da subjetividade passa a ser marca registrada, fruto da emergência de novas demandas de novos movimentos sociais, como os vinculados às lutas das populações afrodescendentes, movimentos de homossexuais, feministas, ecológicos, etc. (HALL, 2005, p. 21).

A noção de identidade nacional também está enfraquecida, se comparada com aquela existente no começo do século passado, no qual era concebida como uma comunidade simbólica de base cultural própria, língua, costumes, tradições, história, mito de fundação, religião, onde as diferenças locais e regionais eram esmagadas pela construção de um sistema nacional uniforme, pois, conforme Stuart Hall (2005, p. 45):

As culturas nacionais são uma forma distintivamente moderna. A lealdade e a identificação que, numa era pré-moderna ou em sociedades mais tradicionais, eram dadas à tribo, ao povo, à religião e à região, foram transferidas, gradualmente, nas sociedades ocidentais, à cultura nacional. As diferenças regionais e étnicas foram gradualmente sendo colocadas, de forma subordinada, sob aquilo que Gellner chama de 'teto político' do Estado-nação, que se tornou, assim, uma fonte poderosa de significados para as identidades culturais modernas.

Quanto ao contexto brasileiro, o ideal de construção da nação girou em torno do dilema da solucionar o alegado problema do "negro", como asseverou no passado Raimundo Nina Rodrigues e conforme já abordado no primeiro capítulo, ou seja, como desenvolver uma nação com a maior parte da população sendo constituída por não brancos? Após, a visão eugenista calcada no contexto cultural, enalteceu o mestiço, mas, ambigualmente, perseguindo sempre o ideal da branquitude (DÁVILA, 2005).

Assim, com o desenvolvimento do discurso de democracia racial, foi efetivada a negação da existência de conflitos sociais e raciais no país, discurso este, como já alertado no capítulo anterior que foi incentivado pelos militares durante o período da ditadura. E os militares, ao defenderem o discurso de democracia racial (FAUSTO, 2002) demonstraram a intenção de homogeneizar, de assegurar um projeto social e político muito marcado pela censura, que implicava, a partir da escola, no incentivo ao ufanismo nacionalista, desfazendo (ou procurando desfazer) qualquer discussão sobre diferenças raciais.

De modo ambíguo, a democracia racial foi mantida e incentivada pela Ditadura. A visão cultural eurocêntrica e a defesa do *Mito das Três Raças* (branco, negro e índio, como responsáveis pela formação do povo brasileiro, cada um deles, com os seus respectivos atributos) continuou a ser disseminado pelas escolas.

Este mito, aliás, se observado no campo puramente militar, é enaltecido anualmente, com as comemorações oficiais pela passagem da Batalha dos

Guararapes, ocorrida no dia 19 de abril de 1848, travada contra as forças holandesas que haviam ocupado parte do Nordeste bem nas proximidades de Recife, Pernambuco. É considerada como a data de aniversário do Exército Brasileiro. Na ocasião, as forças "brasileiras" contaram com as lideranças do índio Felipe Camarão; do branco nascido no Brasil, André Vidal de Negreiros e do negro Henrique Dias (CALDEIRA, 1997, p. 62). Todos estes líderes, recentemente, foram considerados oficialmente, Heróis da Pátria e assim, por força da Lei 12.701/2012, tiveram os seus nomes inscritos no Livro de Heróis da Pátria brasileira.

Assim, em torno da noção de democracia racial, os valores da nação eram enaltecidos, juntamente com uma mensagem a partir da qual, o Brasil era projetado para um futuro promissor (LOPEZ, 1987, 122-125). O discurso de democracia racial auxiliou a articulação de uma mensagem voltada para o homogêneo no social por parte dos militares, negando a possibilidade de existência de quaisquer diferenças, dentre as quais, as de cunho racial e político. Tal configuração passou a ser alterada a partir do período de redemocratização, em especial, com a emergência do Movimento Negro Unificado como ator político atuante (COSENTINO RODRIGUES, 2005) e das mudanças nas legislações que desembocaram na promulgação da Lei 10.639/03, conforme tudo que também foi abordado no primeiro capítulo.

Deste modo, considerando-se o pequeno lapso temporal transcorrido do final da ditadura (1985) aos dias atuais, o espaço escolar pode ser compreendido como estratégico para a construção da identidade afro-brasileira, sempre lembrando, que a identidade precisa ser compreendida na sua dinâmica pois ela, segundo Tomaz Tadeu da Silva (2014, p. 96-97):

[...] não é uma essência, não é um dado ou um fato - seja de natureza, seja da cultura. A identidade não é fixa, estável, coerente, unificada, permanente. A identidade tampouco é homogênea, definitiva, acabada, idêntica, transcendental. Por outro lado, podemos dizer que a identidade é uma construção, um efeito, um processo de produção, uma relação, um ato performativo. A identidade é instável, contraditória, fragmentada, inconsistente, inacabada. a identidade está ligada a estruturas discursivas e narrativas. A identidade está ligada a sistemas de representação. A identidade tem estreitas conexões com relações de poder.

Para tanto, o próprio currículo escolar, aqui entendido como a totalidade das práticas e representações na escola (SILVA, 2014), se apresenta como fundamental para se compreender a relação entre representações e identificações na escola.

Segundo Tomaz Tadeu da Silva (1999, p.150):

O currículo tem significados que vão muito além daqueles aos quais as teorias tradicionais nos confinaram. O currículo é lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso. O currículo é autobiografia, nossa vida: *curriculum vitae*. No currículo se forja a nossa identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade.

É importante também, ressaltar que o emprego do termo *negro* precisa ser analisado com cuidado, já que tanto pode ser compreendido como uma expressão que designa homogeneidade de formas de agir, pensar, celebrar cultura e religião, arte e educação, política e história de vidas, como se não existissem realidades distintas de pertencimento, não apenas de origem, mas de realização social e cultural; como pode ser compreendido como um termo que foi politizado; ressignificado, e pode exprimir resistência, honra, orgulho e consciência política (COSENTINO RODRIGUES, 2005).

Da mesma forma, é importante dizer que existem elementos culturais distintos em cada recanto do Brasil, país de dimensões continentais. Assim, existem peculiaridades locais e regionais presentes nas manifestações culturais das populações afrodescendentes. E os elementos culturais distintos se misturam com a globalização pois, conforme Miriam Adelman (2004), o local e global se articulam, não apenas nas grandes metrópoles mundiais, como Paris ou Londres, mas em todas partes do planeta:

Mesmo os meios de comunicação eletrônicos da cultura de massas, tantas vezes vistos univocamente os mais poderosos instrumentos de imposição da cultura dos impérios, também tornam-se hoje meios que permitem a criação de uma '*diasporic public sphere*' e dos recursos para '*self-imagining as an everyday social project*' (Appadurai, p. 4), no qual o global e o local se combinam na formulação de identidades e políticas. Assim, as identidades são transformadas não apenas na 'periferia', mas também, nos 'centros', onde os *Outros históricos* modificam a noção do que significa ser 'inglês', 'francês', ou 'norte-americano'. Torna-se evidente como esta perspectiva acrescenta elementos fundamentais para a narrativa da modernidade, como a invenção de novas sociabilidades. A questão da diáspora vira um conceito central para se entender a construção das sociabilidades modernas (e 'pós-modernas'). Não é uma visão sem os antecedentes nos discursos clássicos, pois os teóricos da vida urbana de Simmel a Sennett já enfatizavam a importância do espaço da cidade como lugar de encontros entre estranhos. Assim como a teoria feminista mostra que o espaço público da cidade é um espaço marcadamente generificado, que não deve ser analisado sem incluir os sucessivos deslocamentos do sujeito feminino na sua conturbada luta contra o destino doméstico, a teoria pós-colonial insiste noutro aspecto: as sociabilidades reconstruídas a partir da diáspora. Junto com Hall e Appadurai, podemos pensar a diáspora como uma experiência fundamental da modernidade, central a suas formas de sensibilidade, representação e interação. Embora isso não tenha sido incorporado como experiência formativa na narrativa sociológica convencional, é evidente que a diáspora produz novas relações sociais, culturais e econômicas - novas formas de troca desigual (claro está) como elementos constitutivos do mundo social

moderno, que se aceleram e intensificam no momento 'pós-moderno'. O conceito de relações sociais e étnicas dessa forma reaparece, pois a diáspora implica exatamente nisso: os novos encontros produzidos entre grupos étnicos e raciais que noutra época habitavam espaços sociais mais fechados. Por sua vez, essa concepção fornece elementos críticos para se trabalhar o conceito de pós-modernidade, sendo uma característica fundamental desta intensificação tanto dos processos migratórios globais (a partir da segunda metade do século XX) quanto das trocas culturais ligadas à mídia cada vez mais globalizada.

Conforme Tomaz Tadeu da Silva (2014), a construção da identidade num contexto social pautado por descentramentos, onde as relações raciais são marcadas pela forte influência de valores culturais de diversos grupos étnicos pode permitir a percepção da diversidade cultural marcada pelas identidades e diferenças, proporcionando condições a disputa política entre elas. Ainda, segundo Tomaz Tadeu da Silva (2014, p. 81):

Identidade e diferença são resultado de um processo de produção simbólica e discursiva. O processo de adiamento e diferenciação linguísticos por meio do qual são produzidas está longe, entretanto, de ser simétrico. A identidade, tal como a diferença, é uma relação social. Isso significa que sua definição - discursiva e linguística - está sujeita a vetores de força, a relações de poder. Elas são simplesmente definidas; elas são impostas. Elas não convivem harmoniosamente, lado a lado, em um campo sem hierarquia; elas são disputadas.

E isto se dá, de acordo com o pensamento de Tomaz Tadeu da Silva (2014, p. 80-82) porque, no momento em que uma identidade se apresenta, ela apresenta o que ela é e o que ela *não é*. A identidade e a diferença estão umbilicalmente ligadas. Mas não de modo simétrico. De acordo com a referida lição do autor citado acima, a partir do momento em que existe o poder da enunciação, *nós somos isto* ou *nós somos aquilo*, existe a demarcação do que é e do que *não é*, que se expressa dentro de um plano hierárquico (SILVA, 2014).

De acordo com Tomaz Tadeu da Silva (2014, p. 82), "A afirmação da identidade e a marcação da diferença implicam, sempre, as operações de incluir e de excluir. Como vimos, dizer o que somos, significa também dizer o que não somos". Portanto, dentro de um processo classificatório, se desenvolve a hierarquização polarizada e as relações de poder. Conforme ainda Tomaz Tadeu da Silva (2014, p. 83):

Fixar uma determinada identidade como a norma é uma das formas privilegiadas de hierarquização das identidades e das diferenças. A normalização é um dos processos mais sutis pelos quais o poder se manifesta no campo da identidade e da diferença. Normalizar significa eleger - arbitrariamente - uma identidade específica como parâmetro em relação ao qual as outras identidades são avaliadas e hierarquizadas. Normalizar significa atribuir a essa identidade todas as características

positivas possíveis, em relação às quais as outras identidades só podem ser avaliadas de forma negativa. A identidade normal é 'natural', desejável, única. A força da identidade normal é tal que ela nem sequer é vista como *uma* identidade, mas simplesmente, como a identidade. Paradoxalmente, são as outras identidades que são marcadas como tais.

Como já destacado por Tomaz Tadeu da Silva (2014), todos os conteúdos de um currículo escolar, deveriam ser problematizados, sendo que o binômio identidade-diferença está interligado. É importante dizer ainda, segundo este autor, que os conteúdos escolares podem estar ainda restritos ao modelo tradicional de elogio complacente à diversidade e ao exotismo, inseridos numa concepção pedagógica liberal, que até incentiva compreensão e respeito à diversidade e à diferença, mas que nada questiona e nada problematiza em relação à identidade marcada como parâmetro, dentro de um paradigma eurocêntrico, marcado pela valorização da cultura ocidental.

Conforme Tomaz Tadeu da Silva (2014), dentro de um processo classificatório, a identidade diz, não apenas, o que se é, mas, o que *não* se é, e, por tal razão, se existir uma identidade que seja "a identidade" esta passa a ser paradigmática. Ora, a partir da lição deste autor, é possível pensar que na condição de paradigma, passa a ser a identidade mais valorada.

Assim, todas as demais identidades, passarão a circular tal qual satélites de planetas ao seu redor, na condição de coadjuvantes de menor importância. Destarte, ao mesmo tempo em que as alteridades são avaliadas de forma subalternizada e sempre em relação à identidade hegemônica, a última não é marcada, aparecendo como neutra e universal (SILVA, 2014).

Conforme Kabengele Munanga (1999), no Brasil, apenas é discutida a questão da identidade afro-brasileira, já que foi o único grupo humano a sofrer com a escravidão, diferentemente dos brancos ou até, dos amarelos. E a escravidão retirava até mesmo o status de pessoa do escravizado. Era uma coisa, uma mercadoria, destituída de humanidade. Devido à brutal escravidão no seu passado, os negros sofreram com a baixa autoestima, diferentemente dos brancos.

Neste sentido, a representação histórica da população negra ainda é realizada pela chave do escravo (como já alertado anteriormente, com base em Válder Roberto Silvério), sendo que a identidade afrodescendente encontra-se ainda subordinada ao regime de representação imposto pela força social e cultural hegemônica (no caso, a branca, eurocêntrica). Por isso, dentre outros fatores, a

identidade negra no Brasil, ainda apresenta muitas dificuldades para ser positivada, apesar de todas as leis que consagram a liberdade de expressão, liberdade religiosa e de manifestações culturais, fica patente o eurocentrismo cultural presente no país, que exalta a cultura ocidental de origem branca e europeia, como a portuguesa e a francesa.

Por sua vez, Nilma Lino Gomes (2003, p.171), comenta a situação no contexto escolar, bem apropriado ao tema da presente pesquisa, da seguinte maneira:

Construir uma identidade negra positiva em uma sociedade que, historicamente, ensina ao negro, desde muito cedo, que para ser aceito é preciso negar-se a si mesmo, é um desafio enfrentado pelos negros brasileiros. Será que, na escola, estamos atentos a essa questão? Será que incorporamos essa realidade de maneira séria e responsável quando discutimos, nos processos de formação de professores, sobre a importância da diversidade cultural?

Assim, fica evidente o caráter binário que identifica e polariza, de um lado, quem é compreendido e visto como moderno e culturalmente avançado, e de outro, quem é visto como portador do atraso, da sujeira, do exotismo (RUBERT, 2014).

Como já alertado, o discurso eurocêntrico concebido como superior, apresenta a Cultura Afro-brasileira como exótica e inferior (DÁVILA, 2005). Os discursos por isto, adquirem significação e se apresentam como razoáveis no meio social, com aceitação em regime de verdade, continuamente incorporando elementos novos, mas mantendo o seu núcleo intocado (HALL, 2005). Este é o caso do discurso que desqualifica a Cultura Afro-brasileira, bem como a população negra brasileira, tratando-as como inferiores (RUBERT, 2014).

Ora, como se percebe, a matriz nuclear do discurso que desqualifica a Cultura Afro-brasileira, encontra-se a ideia do escravo atrasado e inferior (cuja noção de atraso é transportada para os seus descendentes contemporâneos), dotado de atributos físico-estéticos questionáveis e atributos intelectuais e culturais desprezíveis frente ao plano cultural ocidental sendo este, o que é considerado moderno, racional, produtor de conhecimentos e próprio de quem tem condições de se apresentar como protagonista em qualquer esfera do social.

É importante lembrar ainda em uma perspectiva pós-estruturalista que segundo Sérgio Costa (2006, p. 86), o "discurso não se confunde com ideologia, entendida como representação falseada ou falsificada do mundo". Por isso, o

discurso adquire significação num contexto de regime de representação, trata-se do deslocamento de uma perspectiva materialista, que vê o aspecto cultural como epifenômeno em relação ao material, para uma perspectiva pós-colonial que atribui centralidade às representações e seus vínculos com as relações de poder.

Sérgio Costa (2006, p. 86), partindo da análise dos estudos desenvolvidos por Stuart Hall, destaca os recursos que ao longo da expansão colonial foram abastecendo a dicotomia *Rest/West* para favorecer a polarização, o binarismo, a alimentação e incorporação de valores sem ferir o núcleo do discurso hegemônico, que tem a tendência assim, de permanecer fortemente hígido:

[...] Hall enumera os principais recursos que, ao longo do processo de expansão colonial, vão nutrindo e constituindo o discurso *Rest/West*, quais sejam: os conhecimentos clássicos, as fontes bíblicas e religiosas, as mitologias (o Eldorado, as lendas sexuais etc.) além dos relatos dos viajantes. A partir destas fontes, constituem-se as polaridades entre o Ocidente - civilizado, adiantado, desenvolvido, bom - e o resto - selvagem, atrasado, subdesenvolvido, ruim. Uma vez constituídos esses binarismos se tornam ferramentas para pensar e analisar a realidade.

Nessa perspectiva, como valorizar a Cultura Afro-brasileira nas escolas do país com a realização de trabalhos escolares com os conteúdos previstos na Lei 10.639/03 mas sem romper com a perspectiva do regime de representação eurocêntrico encaminhando possibilidades para a positivação da identidade do estudante negro? O discurso hegemônico vai enxergar no *Outro*, o atraso e a ausência de plena racionalidade, o exotismo, a homogeneidade negativa e uma colcha de curiosidades que vão desde palavras, a algumas receitas culinárias e fetichismos religiosos, como é o caso da visão perpassada à Cultura Afro-brasileira. Aqui, conforme Valéria Aparecida Algarve (2004, p.43), é importante dizer que:

[...] as manifestações religiosas, embora não sejam o centro da cultura, perpassam todas as manifestações africanas. Assim, podemos dizer que a forma como os negros vivem, trabalham, manifestam sua religião, fazem suas festas, se alimentam, lutam, assumem sua negritude, falam, expressam ideias, manifestam pensamentos, enfim, o modo de ser e viver dos negros, são todas, manifestações da cultura negra.

Algo muito similar vinculado a uma visão de enxergar o atraso no *Outro* esteve presente nas Ciências Sociais que, tradicionalmente, por muito tempo, tomaram por paradigma a realidade europeia para estudar das outras sociedades e culturas (COSTA, 2006, p. 87-88). Assim, o que foi investigado pela ótica do

paradigma ocidental, ficou prejudicado em termos de análise, pois as diferenças existentes não eram destacadas adequadamente ou até ficavam despercebidas. A análise de sociedades eram realizadas, justamente, a partir de modelos europeus invariavelmente. O tradicional discurso do Ocidente desqualifica o *Outro* e o essencializa, estabelecendo, de forma quase automática, uma relação direta com o atraso social. Segundo Sérgio Costa (2006, p. 89):

Assim, no lugar de reivindicar a posição de representante dos subalternos que 'ouve' a voz desses, ecoada nas insurgências heróicas contra a opressão, o intelectual pós-colonial busca entender a dominação colonial como cerceamento da resistência através da imposição de uma episteme que torna a fala do subalterno, de antemão, desqualificada e, assim, a silencia. Cientes da impossibilidade constatada por Spivak, os estudos pós-coloniais buscam alternativas para a desconstrução da antinomia *West/Rest* que sejam distintas da simples inversão do lugar da enunciação colonial. Trata-se, portanto, não de dar voz ao oprimido, mas como definem Pieterse e Parekh (1995:12), de uma descolonização da imaginação o que implica uma crítica que não seja simplesmente anticolonialista, uma vez que, historicamente, o combate ao colonialismo teria se dado ainda no marco epistemológico colonial, através da reificação e congelamento da suposta diferença do colonizado em construções nativistas e nacionalistas. O pós-colonialismo deve promover precisamente a desconstrução desses essencialismos, diluindo, criticamente, as fronteiras culturais legadas tanto pelo colonialismo quanto pelas lutas anticoloniais.

Neste sentido, é possível perceber a historicidade dos próprios regimes de representação que fornecem repertório para os subalternos. As diferenças são produzidas social e historicamente em relações de interdependência (COSTA, 2006). A desconstrução dos essencialismos se revela como tarefa importante para o descortinamento de diferenças (SILVA, 2014). As histórias das sociedades não são construídas por matrizes fechadas, mas sim, por relações de interdependência, já que existem interações e interdependências contínuas. Segundo, Sérgio Costa (2006, p. 91):

Por um lado, pode-se interpretar o surgimento e desenvolvimento do mundo contemporâneo como 'história comum', na qual diferentes culturas e sociedades compartilham uma gama de experiências básicas constituindo através de suas interações e interdependências, o mundo moderno. Por outro lado, a crescente circulação de bens, pessoas, e ideias trazem consigo não apenas semelhanças, mas também, novas fronteiras, isto é, a busca de particularidade e a hipostasia de estruturas dicotômicas que até hoje marcam a visão predominante da história.

A noção de história partilhada ainda é pequena, como bem destaca Sérgio Costa (2006, p. 91). A partir do século XIX, os impérios coloniais, como a Índia,

verificaram dimensões crescentes de interdependência e de trocas culturais com as metrópoles. O papel das colônias africanas e asiáticas foi redimensionado com investimentos metropolitanos e desenvolvimento das suas forças produtivas, fato que transformou o social da colônia e proporcionou câmbios culturais, sociais, econômicos entre as colônias e as metrópoles.

Assim, o processo histórico, na perspectiva pós-colonial não se deu por mão única. A partir do contato, domínio e exploração colonial, articularam-se formas de interdependência. Segundo Sérgio Costa (2006, p. 91), "a ideia de reformar a ordem social através da intervenção orientada estrategicamente" é gestada na segunda metade do século XIX, primeiro nas colônias e só depois é importada, como possibilidade de "modernização" da Europa. Com o tempo, as fronteiras culturais tornaram-se cada vez menores cada vez mais marcadas pela hibridez, o que afasta o princípio de pureza cultural única na Europa ou em qualquer outro lugar do planeta. Conforme Sérgio Costa (2006, p. 95), o "cosmopolitismo como hibridação inscreve-se assim no horizonte de possibilidades, como alternativa ao universalismo modernista".

Destarte, o mundo globalizado apresenta uma realidade cultural ímpar, o "hibridismo define "uma condição global cosmopolita" (COSTA, 2006, p. 95). Este mundo cosmopolita testemunha a construção de uma cultura sempre mais internacional e híbrida, inviabilizando a homogeneidade. No caso da Cultura Afro-brasileira, as africanidades podem ser compreendidas como a expressão desta clara hibridação. Segundo Maria Aparecida Algarve (2004, p. 46), é possível destacar que:

As Africanidades Brasileiras são estratégias definitivas de combate ao racismo, pois introduzem as afro-descendências no pensamento brasileiro. Trata-se de um enfoque necessário para estudar o Brasil e as culturas racistas aqui existentes. Também, representam a recriação da cultura africana, revelando o jeito de ser africano no Brasil, isto é, ser afro-brasileiro.

Para Cunha Jr. (1999 e 2003), as Africanidades brasileiras favorecem a desconstrução de uma cultura ideal, do dominador, e produzem a liberdade intelectual, livre de racismo e conceitos produzidos no processo de dominação presente na cultura brasileira. Silva (2000, p. 151 e 2003, p. 26) também explicita o que sejam as Africanidades Brasileiras e destaca-as como sendo as raízes da cultura brasileira que têm sua origem em culturas africanas que, como já vimos, é o modo de ser, viver, organizar lutas, próprias dos negros brasileiros, ou em marcas que a cultura africana deixou e continua deixando na vida diária de cada brasileiro. A autora aponta, ainda, que há quase cinco séculos, as Africanidades Brasileiras vêm sendo elaboradas, pois, na medida em que os africanos escravizados e seus descendentes participaram da construção da nação brasileira, deixaram em outros grupos étnicos com quem convivem, suas influências, ao mesmo

tempo em que incorporaram em si, as influências de desses grupos. Africanidades brasileiras representam o trabalho e criatividade dos africanos e seus descendentes no Brasil, situando essas produções na construção da nação brasileira.

Com base nas africanidades, as diferenças são explicitadas e a exemplo da identidade (que não é única e nem fixa), a diferença não pode ser compreendida como estática ou homogênea e não tem como raiz o essencialismo (COSTA, 2006). A diferença é o cimento construtor da identidade, pois: "é a partir da diferença que se constroem os referenciais identitários. A identidade se constrói com relação à alteridade. Com aquilo que não sou eu. É diante da diferença do *Outro* que a minha diferença aparece" (OLIVEIRA, 2003, p. 83, *apud* ALGARVE, 2004, p. 34).

Portanto, não é por acaso que o sujeito pós-moderno descentrado, segundo Sérgio Costa (2006, p. 114), está em constante negociação das diferenças, isto é: "negociando diversos tipos de diferenças - de gênero, de sexualidade, de classe" o que revela o caráter dinâmico do social:

Em contraposição às construções identitárias homogeneizadoras que buscam aprisionar e localizar a cultura, coloca-se a idéia de diferença, articulada, contextualmente, nas lacunas de sentido entre as fronteiras culturais. Diferença aqui não tem o sentido de herança biológica ou cultural, nem de reprodução de uma pertença simbólica conferida pelo local de nascimento, de moradia ou pela inserção social, cultural, etc. a diferença é construída no processo mesmo de sua manifestação, ela não é uma entidade ou expressão de um estoque cultural acumulado, é um fluxo de representações, articuladas *ad hoc*, nas entrelinhas das identidades externas totalizantes e essencialistas - a nação, a classe operária, os negros, os migrantes, etc. Nestes termos, mesmo a remissão a uma suposta legitimidade legada por uma tradição 'autêntica' e 'original', deve ser tratada como parte da performatização da diferença - no sentido linguístico do ato enunciativo e no sentido dramático da enunciação.

Como forma de estabelecer resistência ao quadro de racismo, Sérgio Costa (2006) analisa o pensamento de Stuart Hall e explica como este autor estabelece dois momentos para a resistência contra o racismo. Assim, de acordo com a análise de Sérgio Costa (2006, p. 112):

A luta pelo acesso ao direito de construção das próprias auto-representações, 'contrapondo à marginalidade, aos estereótipos e à imagem fetichizada, num conjunto de imagens positivas do negro' (Hall, 1996c:442). O foco da resistência ao racismo, nessa primeira fase, é definido por Hall como o campo das relações de representação (*relations of representation*) em oposição ao que predomina na segunda fase e que ele chama de políticas de representação. A idéia de política de representação (*politics of representation*) remete, por isso, a uma intervenção voltada para influenciar os termos mesmos em que o social se constitui (Hall, 1997b, 1997c). Essa segunda fase caracteriza o momento em que a resistência anti-racista

interage com os discursos do pós-estruturalismo, pós-modernismo, psicanálise e feminismo, observando-se o que Hall define como o 'fim da inocência', qual seja, o reconhecimento de que a categoria *black* é uma construção política e cultural, que não pode ser fundada num conjunto de categorias raciais fixas de natureza transcultural ou transcendental ou que encontrem suporte na natureza' (Hall, 1996c:443).

[...] se as formas de representação racistas organizam o mundo em diferenças binárias, fixas e ontológicas - preto ou branco, black or british - o *anti-racismo não pode se limitar a representar positivamente aquele que é representado como inferior nessas polaridades, é preciso desmontar o próprio sistema de representações - daí, a aposta na política de representações*. Isso implica reconhecer e assumir plenamente a heterogeneidade e o descentramento do sujeito, buscar a *différance* múltipla no interior da diferença binária (branco/preto) e recuperar as intersecções entre raça, classe, gênero e etnia. É precisamente na articulação dessas diferenças - todas elas móveis, cambiantes, construídas no momento de sua manifestação discursiva - que o sujeito da resistência anti-racista pode se constituir (grifo nosso).

Por tal razão, a Lei 10.639/03 não poderia apenas apresentar o condão de positivar a Cultura Afro-brasileira, mas também, de ofertar caminhos na direção da desconstrução dos regimes de representação tradicionalmente vigentes, inclusive, no plano do material escolar, que ainda se dão a partir da chave explicativa do escravo. Conforme Válder Roberto Silvério e Cristina Teodoro Trinidad (2012, p. 897-98), com relação à ideia de raça, estes autores destacam que:

Com Stuart Hall, aprendemos que a ideologia se refere aos referenciais 'mentais – linguagens, conceitos, categorias, conjunto de imagens do pensamento e sistemas de representação – que as diferentes classes e grupos sociais empregam para dar sentido, definir, decifrar e tornar inteligível a forma como a sociedade funciona' (Hall, 2004, p. 267). Para o autor, o problema da ideologia é concernente às formas pelas quais ideias diferentes tomam conta das mentes das massas e, por esse intermédio, se tornam uma 'força material'. Assim, a teoria da ideologia nos ajuda a compreender 'os conceitos e linguagens do pensamento prático que estabilizam uma forma particular de poder e dominação; ou que reconciliam e acomodam as massas em seu lugar subordinado na formação social' (*idem, ibid.*). Em relação às ideologias raciais, para além das teorias racialistas, elas podem fornecer o mapa de posições e relações sociais existentes em um contexto histórico preciso (incluindo as relações de dominação), as quais serviram de justificativa para as mais diversas formas de subordinação. No caso brasileiro, é visível a influência exercida pela ideia de que somos uma "democracia racial" que nos iguala simbolicamente em termos de uma mistura genética e cultural; e, também, que nos hierarquiza em termos cromáticos nas relações sociais cotidianas, posicionando os indivíduos não brancos em uma escala de qualidades e valores observáveis nas posições que eles ocupam, por exemplo, no mercado de trabalho.

Portanto, no caso brasileiro, a partir do discurso de democracia racial, todos são igualados mas ao mesmo tempo, todos são hierarquizados nas relações sociais a partir da cor da pele. O Censo brasileiro não fala em raça como o dos Estados

Unidos da América¹⁰, mas a ideia de raça, como no caso brasileiro, pode adquirir inúmeras conotações a partir da representação que é dada dentro de um determinado discurso.

O Movimento Negro Unificado ressignificou a ideia de raça ao lhe conferir uma conotação política (COSENTINO RODRIGUES, 2005). A possibilidade de ser utilizada a expressão raça a partir da sua ressignificação estabelece condições para a valoração positivada da Cultura Afro-brasileira no Brasil.

Do mesmo modo, também o termo negro vai recebendo sempre novas e variadas significações, como, por exemplo, a conferida por José Geraldo da Rocha (2010, p. 903):

O termo negro vai aos poucos recebendo novas significações. Os tabus vão sendo quebrados e a carga de pejoratividade que envolvia a terminologia vai sendo removida. Os grupos de combate ao racismo vão se multiplicar na sociedade brasileira e com isso se dá o crescimento da aceitabilidade terminológica. A evocação da origem diferente dos negros vai fundamentar tal discurso. Ser negro no Brasil é ter uma origem africana.

Ainda, para Sérgio Costa (2006, p. 103), "o conceito-chave utilizado por Hall para descrever o processo de posicionamento do sujeito no interior de uma formação discursiva determinada é articulação". Este conceito, segundo Sérgio Costa (2006), é dotado de uma característica exclusivamente analítico-descritiva; "não qualifica *a priori* se determinada posicionalidade do sujeito reproduz as relações de dominação ou se tem um sentido de ressignificar as relações sociais" (COSTA, 2006, p. 104).

Por sua vez, quanto à teoria da articulação em si e o que ela representa, merece destaque a seguinte reflexão de Stuart Hall, citada por Sérgio Costa:

Tanto uma maneira de entender como os elementos ideológicos chegam, sob certas condições a se condensar num discurso, quanto uma maneira de questionar como estes se articulam ou não, em certas conjunturas, como determinados sujeitos políticos. Em outras palavras: a teoria da articulação questiona como uma ideologia descobre seu sujeito e não como o sujeito encontra os pensamentos que lhe pertencem necessária e inevitavelmente. Estas teorias nos permitem pensar como uma ideologia confere poder às pessoas, permitindo-lhes dar sentido ou inteligibilidade à sua situação histórica sem reduzir tais formas de inteligibilidade a situação social ou posição de classes destas pessoas (HALL, 1996b, p. 141 *et seq.*, apud COSTA, 2006, p. 104).

¹⁰ Ver artigo de José Luís Petruccelli (2002, p. 533-561).

A teoria da articulação, segundo Sérgio Costa (2006, p. 104), procura explicar de que forma os sujeitos e discursos, em quais circunstâncias são formados. A cultura deixa de ser vista como algo isolado, ou supostamente adstrito ao âmbito superestrutural. Com um quadro social marcado pelo multiculturalismo hoje tão presente, o debate da cultura passa a ser nuclear de forma a estabelecer respeito às diversas identidades (ALGARVE, 2004). A cultura se apresenta imbricada com o político, com o econômico, com os mais diversos aspectos da vida contemporânea até porque a cultura de massas, as tecnologias, as redes sociais imprimem um papel de interação com os indivíduos que têm as suas identidades de forma praticamente constante, sendo reelaboradas.

Assim, em um país como o Brasil, dotado de múltiplas culturas em virtude de sua variada conformação étnico-racial, a apresentação e construção de conhecimentos das culturas que historicamente ficaram marcadas por um quadro político e social pautado pelo eurocentrismo que valoriza a cultura ocidental e a apresenta como detentora de valores universais e superiores, revelam como a escola pode desempenhar um papel importante (mas não único, como já visto) para a construção positivada da identidade afro-brasileira. E esta construção não se dá de forma purificada, mas marcada por diferenças em virtude da grande complexidade cultural presente no mundo, estando ausente a homogeneidade cultural.

Da mesma forma, a cultura regula e classifica, e sempre os regimes de representação estabelecem a marcação. Mas, para tanto, a desconstrução de regimes de representação hegemônicos que legitimem uma identidade como tal, também se apresenta como uma tarefa também da escola.

Por isso, um dos aspectos fundamentais dentro dos estudos pós-coloniais é ver a História não apenas como reflexo do desenvolvimento ocidental, mas entrecruzado com outras experiências culturais como as das antigas colônias, por exemplo. As formas de identificação contemporâneas não podem ser entendidas sem se levar em conta os aspectos afrodiaspóricos e as ressignificações identitárias em sua historicidade. Analisando os estudos de Paul Gilroy, autor da obra *Atlântico Negro*, Sérgio Costa (2006, p. 116) destacou as novas criações, rechaçando as posições puristas defensoras de visões atemporais, pois:

[...] é crítico ao afro-centrismo e mostra que as manifestações culturais no âmbito do *Atlântico Negro* são sempre combinações e reinvenções, articulações cujo sentido político não se prende ao grau de fidelidade com que se busca reproduzir as origens comuns; o que importa são as possibilidades que surgem de produção de novas formas de comunicação e de compartilhamento intersubjetivo de experiências e das novas criações. Nesse sentido, a referência ao Atlântico Negro como expressão cultural da diáspora africana desafia as concepções puristas de uma identidade uma cultura atemporais, produzidas e reproduzidas fora de contextos sociais efetivamente existentes. *Ipsis verbis*

Diáspora é um conceito útil porque ele especifica a pluralização e o traço não idêntico (*non identity*) das identidades negras sem celebrações precipitadas. O conceito implica a possibilidade de traços comuns que não podem ser dados como garantidos. A identidade tem que ser demonstrada em relação à possibilidade alternativa de diferenciação, visto que a lógica da diáspora impõe o sentido de temporalidade e espacialidade, o qual ressalta o fato de que nós não somos o que nós fomos (Gilroy, 1995:23).

No plano artístico e musical, a Diáspora Negra também contribui com uma rica presença em toda a América, como bem destaca o estudioso norte-americano Robin Moore (2012, p. 305-19):

O modelo musical que parece caber facilmente dentro dos paradigmas diaspóricos inclui a percussão tradicional e a canção, frequentemente associadas ao culto religioso. As melodias da maioria das canções de Santería e Palo, por exemplo, são cantadas em iorubá fragmentado ou em dialetos do Congo e muitos dos instrumentos e ritmos de acompanhamento cerimoniais têm antecedentes diretos da África Ocidental. O repertório religioso deste tipo está intimamente associado a determinadas comunidades de descendentes de africanos e é realizada em grande parte por e para eles. Apesar de séculos de perseguição por parte dos espanhóis e outras autoridades, a música e as cerimônias continuaram, surpreendentemente, a florescer, pois servem claramente a uma importante função, criando uma sensação de patrimônio comum, definindo um espaço simbólico além do controle da sociedade em geral e estabelecendo uma contra-narrativa que coloca o patrimônio africano no centro do culto coletivo. O repertório Ocha conecta diretamente as culturas da África, de Cuba e de outras partes das Américas de várias maneiras [...].

Com relação ao contexto da Diáspora Negra é importante dizer ainda, que não pode ela ficar reduzida à mera noção de dispersão populacional forçada ocorrida no passado como fruto do escravismo colonial marcado pelo tráfico negreiro para as Américas e verificado a partir do século XVI estendendo-se oficialmente até o século XIX. A diáspora pode ser compreendida como portadora de uma riqueza cultural ímpar, fruto das intersecções havidas no mundo globalizado.

Assim, a Diáspora Negra oportuniza no presente a reconstrução e elaboração constante da cultura negra, re combinando tradições com elementos novos, fruto dos inúmeros contatos culturais do mundo globalizado, que são marcados pela hibridez

e no qual, estando ausente a homogeneidade, oportunizam novos olhares da africanidade e ainda permitem elaboração de discursos que se apresentam como subversivos ao modelo hegemônico. Através da produção marcada pela riqueza cultural, a diáspora permite o plural, a diferença.

Sérgio Costa (2006, p. 117) também chama atenção para a importância da arte e da música de base diaspórica, pois, segundo ele: "Ao escravo que se encontrava excluído do mundo civil burguês organizado em torno do diálogo, restava o próprio corpo como meio de manifestação e comunicação".

Também, Ilka Boaventura Leite (2007, p. 69), destaca a importância da diáspora, fazendo a seguinte síntese:

O termo 'diáspora negra', em foco nas discussões sobre o pós-colonial, vem rebater a necessidade de correlação entre narrativas e experiências dos africanos e seus descendentes em diversas partes do mundo, seja para onde foram levados no passado como escravos ou na atualidade, decorrentes da descolonização; ou ainda, pelos imperativos da migração em busca de trabalho, refúgio, repatriação ou viagem. Embora mais comumente associada a deslocamento forçado, vitimização, alienação e perdas, essas experiências incorporam e introduzem novas imagens, registradas em muitas obras de arte, sobretudo as que se encontram efetivamente inseridas nos diversos trânsitos que o mundo colonial criou. Estas imagens e narrativas traduzem-se em produções visuais que se posicionam desde um tipo de relação com a África, mesmo quando a intenção é questionar seu papel hegemônico na cultura ou contestá-la. Podem ser várias as Áfricas que servem de referência para os que almejam encontrá-las: seja as que despontam desde as trajetórias pessoais e familiares, seja através da constatação das novas percepções sobre as fronteiras culturais, ou até mesmo reificando os discursos da nação. Seus desdobramentos são visíveis no que se convencionou chamar "arte contemporânea" - insisto, não propriamente como acorrentada ao marco cronológico, mas, do mesmo modo que o "pós-colonial", recortando e redesenhando o programa do modernismo. Nessas práticas artísticas, o mergulho em águas profundas faz interagir suportes, linguagens e formas de expressão as mais diversas. A arte chamada contemporânea como ética e estética perante o estado do mundo (Bhabha, 2007). Desponta, nesta chamada arte contemporânea, a reconceitualização da 'cultura da diáspora', passando a significar um produto do movimento constante e de situações que não envolvem, segundo Orloff (1999) necessariamente deslocamento geográfico, pois devemos vislumbrá-lo a partir da definição deleuziana de 'nômade', que alude a alguém em constante reformulação e subversão de paradigmas culturais[...].

Justamente, através da arte, da música, da dança, da religião e da cultura de forma ampliada o processo cultural diaspórico historicamente foi além do que uma resultante da resistência ao dominante. Através da dança, da música, da estética, da moda, da arte, da capoeira, da ressignificação de imagens religiosas, de palavras, o afrodescendente encontrou possibilidades de enunciar discursos no sentido de

afirmar a diferença, rejeitando e enfrentando as caracterizações atribuídas pelo Ocidente, que invariavelmente o demonizou.

Já no caso brasileiro, com o discurso da democracia racial, a miscigenação e a mestiçagem foram apresentadas como próprias do país, desenvolvendo-se sem conflitos, num clima cordial. Alguns elementos são incorporados e apresentados como "bem brasileiros", como o samba, além da capoeira, que deixa a faixa social do submundo marginal que lhe foi estabelecido pelo Código Penal Brasileiro de 1890, no qual o capoeirista era visto como meliante, ladrão ou arruaceiro, para se transformar numa manifestação de brasilidade, como um desporto ainda no Estado Novo (1937-45), como bem destacam Jorge Silveira Silva, Júlio Ricardo Quevedo dos Santos e Saul Eduardo Seiguer Milder (2014, p. 10), pois:

Nas análises de Vieira (2008) e Nestor (2002), as alterações à situação da Capoeira só passam ocorrer em 1937, após a instauração do Estado Novo no Brasil (1937-1945), que adotou por ideologia o nacionalismo como fonte do autoritarismo do governo Vargas. Dessa forma, o Estado procurava ressaltar, quando lhe convinha, os laços da população com o governo, utilizando as manifestações populares para controlar as pessoas, nesse caso, Vieira e Nestor interpretam que Vargas utilizava toda e qualquer manifestação de cunho popular – como a Capoeira – para ludibriar e controlar as populações, dando a ideia de inclusão cultural. Convém destacar que grupos ligados ao governo reinterpretavam ao sabor da ideologia do estado novista as manifestações culturais brasileiras e nesse caso, a Capoeira passou a ser vista como um patrimônio cultural brasileiro no seu sentido folclórico, ou seja, o exótico, como o grande bem da cultura imaterial transmitida pelos negros. A folclorização diz respeito à interpretação da Capoeira enquanto subcultura, ou seja, a dimensão do particularismo, como se a mesma fosse específica do negro, negando a participação de outros grupos humanos, cujo desdobramento era reconhecê-la como *sui generis*, além de evidenciar a forma de viver o cotidiano.

Também Lilia Moritz Schwarcz (2015, p. 379), menciona que:

Em 1937, porém, a capoeira passou a ser valorizada pelo Estado Novo. Nem branca nem negra, vira capoeira 'cruzada', como já se dizia desde o início do século XX - é o resultado original de algo criado pela mistura entre o português, o africano e o índio. Nos tempos de Vargas, a capoeira fez a transição para o mundo das representações nacionais e foi oficializada pelo Estado Novo como legítima modalidade esportiva nacional.

O Brasil, por muito tempo, foi apresentado como um país pautado pela diversidade cultural e como um lugar para todos sem conflito. Entretanto, no Brasil real, a população afro-brasileira historicamente foi alijada dos espaços públicos e considerada como incapaz de assumir um papel de destaque no cenário político e

institucional do país. Casos isolados sempre foram tratadas como exceções. Exemplificando: a presença de um cidadão afrodescendente na condição de Presidente do Supremo Tribunal Federal (STF). A pessoa de Joaquim Barbosa, por ter atingido tal patamar, é glorificada pela mídia, que costuma apresentar o ex-ministro, como um magistrado muito inteligente que lutou desde a infância humilde contra todas as adversidades, contra a pobreza, privações, para galgar posições, estudando muito, privando-se de muitas coisas, sendo bem reservado, uma pessoa que chegou a aprender a falar alemão e por tudo isso, conseguiu chegar ao topo da pirâmide social e da sua carreira como juiz. Assim, a população afrodescendente, que já não ocupa espaços, quando conquista algum, tem o acesso trabalhado por conta de uma representação que valoriza o esforço individual, como se todos os brasileiros vivessem no mais puro regime social igualitário, bastando apenas ser inteligente e trabalhar com afinco.

Por outro lado, se a esfera política apresenta uma pequena participação de afrodescendentes no Brasil, isto não ocorre na esfera musical e artística, na qual a riqueza e participação do afrodescendente é muito forte, até porque, a música, a dança, a arte e também a religião, também sempre foram formas de resistência e orgulho para os afrodescendentes, ainda que incorporadas de forma seletiva e com objetivos políticos para a representação de um Brasil mestiço.

A partir do cenário diaspórico, analisando o seu contexto político, Sérgio Costa (2006, p. 118-19) também destaca que ele se vale fundamentalmente da dança e da música:

A história da diáspora africana, ao contrário, se desenvolve fora da órbita da política formal, se valendo fundamentalmente da performance, da dança e da música como forma de constituição. Por outro lado, desde sua origem, a diáspora africana não pôde ser reduzida e retraduzida na dinâmica nacional da política contemporânea. Ao contrário, sempre se verificou uma tensão entre a busca de homogeneidade étnica no contexto de nações modernas e a presença de escravos negros e, depois, de seus descendentes, tratados como inferiores e ameaças aos projetos nacionais. Decorre dessa posição particular aquilo que Paul Gilroy, referindo-se a Du Bois, chama de dupla consciência dos negros no âmbito da modernidade. Trata-se de uma inserção ambivalente na história, caracterizada, por um lado, pela inclusão efetiva no processo de construção da modernidade e, por outro, pela exclusão sistemática da vida política no âmbito dos Estados-nações. A sugestão de Gilroy é que se tome a contracultura do *Atlântico Negro* não simplesmente como mais um repertório de manifestações artísticas e culturais, dissociadas da política, mas como um discurso filosófico que reinterpreta a modernidade e reconta sua história a partir da perspectiva de quem sempre esteve fora das narrativas nacionais com seus heróis brancos. Isso não implica, vale insistir, reificar a pertença à diáspora nem uniformizar as experiências múltiplas que as constituem. O que há de

singular e comum no âmbito do *Atlântico Negro*, para Gilroy, não é qualquer vínculo primordial ou biológico entre os membros da diáspora negra.

Voltando para a questão da construção da identidade, quando se considera esta relacionada aos jovens estudantes afrodescendentes, é necessário também se refletir os regimes políticos de representação e da legitimidade que eles alcançam no campo social, sobre a questão que diz respeito ao corpo do ser humano em si.

No entanto, a partir de uma perspectiva diaspórica, é preciso levar em conta não apenas os discursos hegemônicos ocidentais, mas suas tensões com as formas de resistência e processos identitários alternativos, considerando que as formas de socialização podem conter elementos de hibridez.

O aspecto afrodiaspórico pode estar presente na socialização familiar, ou em um grupo nos quais as crianças e adolescentes se inserem, isto, muitas vezes a partir da família. Segundo Sérgio Costa (2006, p. 115), "A política de representações utiliza, de forma generalizada, o corpo - sua estilização, performatividade e (reconstrução) simbólica - como veículo privilegiado de sua viabilização".

Conforme Sérgio Costa (2006, p. 120), tanto Paul Gilroy, como Stuart Hall, preocuparam-se em discutir a questão e, para tanto, buscaram amparo junto aos estudos de Frantz Fanon, pois:

Com efeito, já desde os seus primeiros escritos, Fanon, inspiração importante para Gilroy e Hall, chamou a atenção para essa inscrição corporal da definição do outro passa a ser sobredeterminado, absolutizado, a partir de um lugar exterior: '*Je ne suis pas l'esclave de l'idée que les autres sont de moi, mais de mon apparence. (...) Je suis fixé*'. (Eu não sou escravo da "idéia" que os outros têm de mim, mas de minha própria aparência (...)) Eu sou fixado. Fanon, 1965: 113, orig. 1952). O corpo constitui, aqui, a última barreira, a instância inassimilável, inocultável, aquilo que se toma como diferença irreduzível para a construção de relações de opressão. No corpo, as relações de dominação são tornadas visíveis, conferindo-se materialidade (visual) a hierarquias racistas construídas culturalmente. Conforme atestam Aschroft *et al.* (1995:322), a construção do outro, como inferior se dá mais direta e imediatamente quando diferenças superficiais do corpo e da voz (cor da pele, forma dos olhos), textura do cabelo, forma do corpo, língua, dialeto ou sotaque) são interpretadas como sinais indelévels da inferioridade "natural" de seus portadores. Ao mesmo tempo que o corpo é parte inseparável do processo de articulação do sujeito que se opõe à dominação. Isto é, a articulação da *différance* apresenta uma dimensão corporal óbvia. Posicionar-se é, em alguma medida, performar-se, manifestar-se presente com o corpo e seus movimentos. Não existe, nos sistemas de representações, uma posição neutra para o corpo, o corpo é sempre um signo ao qual se atribui significado.

Assim, no corpo, em todo aquele que integra a população brasileira afrodescendente, se apresenta uma marca, uma vez que confere materialidade visual para o racismo. Ao fazer do corpo uma forma de manifestação, de performatividade, o sujeito pode articular esteticamente a diferença. A forma de representação corporal, entretanto, deve escapar do simples binarismo a partir da ressignificação de relações de opressão, até porque, como atesta Sérgio Costa (2006, p. 121):

O corpo negro, antes ocultado, é agora exposto como diferença irreduzível. Contudo, esse corpo que agora se expõe pouco tem a ver com o sujeito que se articulou no bojo da resistência à marginalização e à invisibilização. Trata-se de um corpo esvaziado de seu conteúdo histórico e de seu apelo subversivo ou contestatório, ele tem apenas uma existência visual e sensorial, é uma combinação arbitrária de cor, forma e movimento.

E isto se dá quando ocorre principalmente a hipervisibilidade do corpo negro sobretudo na mídia, qualificando-o sobretudo, por suas aptidões físicas e glorificando sua força, atributos manifestamente biológicos e não intelectuais ou culturais propriamente dito, fazendo com que o corpo negro mantenha uma expectativa de exotismo (COSTA, 2006). É diferente, mas é brutalmente diferente, porque extremamente vinculado ao natural, às forças da natureza, é quase uma visão de um animal e não de um ser humano propriamente dito, dotado de cultura e racionalidade (COSTA, 2006).

Com efeito, esta nova perspectiva (de hipervisibilidade) mascara também as demandas sociais políticas uma vez que de invisível para a ser extremamente visível, onde as duas faces denotam um esvaziamento de conteúdos no qual o status dominante se vale para perpetuar uma cadeia de ações articuladas no regime de representação racista e inferiorizador da negritude (COSTA, 2006).

De outro lado, a partir do corpo, foram estabelecidas várias formas de rejeição às estratégias de fixação de uma realidade racial desqualificada. A história das relações raciais, pensadas de uma perspectiva diaspórica deve levar em conta que os processos de identificação nunca são (nem mesmo em situações extremas, como a escravidão) fechadas e abrem espaço para contestação, subversão e ressignificação contínuas, como é possível perceber na vitalidade da Cultura Afro-brasileira contemporânea.

No entanto, isso não significa ignorar a desvalorização da Cultura Afro-brasileira e a influência disto na construção da identidade do estudante negro que enfrenta muitas dificuldades, como a própria valorização e aceitação de seu corpo (COSTA, 2006). Por isso, os diálogos dos Movimentos Negros num contexto transnacional se apresentam como importantes pois estabelecem pautas que fogem dos limites do nacional e buscam articulação com múltiplos espaços locais, regionais, nacionais, continentais (COSTA, 2006).

Tal aspecto, salientado como uma característica fundamental das lutas políticas contemporâneas pode ser vinculado a problemáticas que aparecem em contextos mais variados, nos quais novas identificações são possíveis a partir de suas experiências diaspóricas. Chamando atenção ainda, para os contextos transnacionais de ação, Sérgio Costa (2006, p. 125) esclarece que:

Os contextos transnacionais de ação não têm nem uma territorialidade nem uma temporalidade definida: podem ser tanto articulações *ad hoc* como estruturas duradouras. Os diversos contextos transnacionais de ação apresentam como elemento comum o fato de que, em seu âmbito, as referências nacionais aparecem diluídas ou deslocadas de seu contexto territorial de origem. As diásporas de imigrantes constroem seus vínculos de solidariedade e pertença, não raro, sobre o festejamento da pátria de origem. Na situação mais comum, os contextos transnacionais de ação não se constituem através de referências nacionais, mas de temas, estratégias e objetivos que não podem ser circunscritos a um Estado-nação particular.

Ao estabelecer reflexões sobre o *Atlântico Negro* e Diáspora Negra, Sérgio Costa (2006, p. 123-24) esclarece que: "A Diáspora é expressiva da experiência de um grupo particular e que tem uma história específica. Não é fenômeno que nasce com a globalização recente, mas que remonta ao tráfico negreiro e que acompanha como sombra toda a história moderna".

Por outro lado, Sérgio Costa (2006, p. 118), considera o *Atlântico Negro* uma crítica ao moderno; tanto uma crítica política, como uma crítica cultural capaz de reposicionar o sujeito frente aos desafios da contemporaneidade. Pensando-se na questão da Diáspora Negra, e mais especificamente, no que diz respeito à população afro-brasileira atual, é importante dizer que ela não tem como fazer a viagem de retorno para a África já que é fruto de um processo violentíssimo de afastamento inarredável da terra natal. Por isso, ela é sempre um processo de tradução, como define Stuart Hall (2005), isto é, uma possibilidade ativa de construção renovada da cultura afrodescendente diasporicamente. Não há

possibilidade alguma de ser pensada uma pureza cultural, a homogeneidade. Ela escancara o processo criativo e ativo na produção de identidades a partir da ideia de tradução (HALL, 2005).

Justamente, é neste sentido que se optou pelo trabalho de pesquisa com os pais num contexto metodológico qualitativo, cujo enfoque são os sentidos os quais são dados às relações raciais na educação dos filhos, em específico a educação escolar. Enquanto a escola brasileira, historicamente, veiculou discursos hegemônico calcados na ideia de democracia racial e, ainda que de forma ambígua, em um ideal de branquitude, a família afrodescendente, ou na qual um dos pais é afrodescendente, potencialmente revela uma possibilidade de valores contrastantes com o da escola. Trata-se de abordar como, por meio da socialização escolar e familiar, em um mundo globalizado e marcado por múltiplos discursos provindos de arenas distintas como a política, a midiática, dentre outras, são construídas as representações e processos identitários diversos.

2.3 CONSIDERAÇÕES

Neste segundo capítulo, foi inicialmente trabalhada uma breve discussão teórica envolvendo socialização familiar e escolar. Foram realizados apontamentos sobre os novos desafios da escola neste começo de novo milênio e a importância dos currículos escolares, aqui considerados, de acordo com Tomaz Tadeu da Silva (2014), como instrumentos de poder, que devem ser problematizados a partir do debate envolvendo identidade e diferença.

Assim, dentro do tema do trabalho, que está vinculado ao estudo das relações raciais a partir da investigação da participação dos pais com suas experiências e vidas e atenção dispensada ao acompanhamento dos trabalhos escolares estribados na obrigatoriedade dos conteúdos de História da África e Cultura Afro-brasileira nas escolas presentes na Lei 10.639/03, o segundo capítulo procurou apresentar discussões sobre a importância da complexidade cultural e artística diaspórica, muito rica para a construção de africanidades e elevação da autoestima dos estudantes e da população afro-brasileira, que ainda enfrenta sua estrutura em hierarquias classificatórias que enquadram a Cultura Afro-brasileira num caráter subalterno.

Portanto, no contexto de estudos pós-coloniais, muito a partir da obra de Stuart Hall e com menção a outros autores, como Paul Gilroy, o segundo capítulo procurou demonstrar, discutir e problematizar alguns conceitos, como o de identidade e o de diferença, estabelecendo critérios para os regimes de representação e críticas aos mesmos, tudo como forma de favorecer análise dos dados obtidos a partir das entrevistas com os pais, como se verá a seguir no terceiro capítulo desta dissertação, onde serão apresentadas as análises dos dados empíricos coletados através das entrevistas com os pais dos estudantes.

3 ANÁLISE DOS DADOS EMPÍRICOS

3.1 COMENTÁRIOS PRELIMINARES

Todas as entrevistas (GOODE, 1973) da pesquisa foram efetivadas tendo como suporte um tópico-guia de entrevistas, elaborado a partir das lições metodológicas presentes na obra de Martin Bauer e George Gaskell (2002). A título de esclarecimento, um tópico-guia (Anexo 2) é um roteiro que foi observado para a realização de uma entrevista sociológica para fins acadêmicos e que tem a característica de não se apresentar articulado de uma forma fechada; apenas com perguntas. O tópico-guia tem a expressão da maleabilidade ainda que guiado pelas questões problematizadoras da pesquisa.

Além do tópico-guia, também foi elaborada uma ficha-cadastro (Anexo 3) para coleta de informações acerca dos dados pessoais das pessoas entrevistadas, com espaço reservado para algumas observações gerais e ainda, com o objetivo de documentar, a partir das observações do entrevistador, as reações dos entrevistados bem como, seus eventuais comentários, práticas gestuais, expressões faciais por eles articuladas antes, durante ou depois da realização da entrevista. Para tanto, foi utilizado um Caderno de Campo no qual as anotações foram registradas após o término de cada entrevista e já sem contar com a presença das pessoas entrevistadas.

O trabalho de pesquisa de campo foi desenvolvido em Pelotas/RS, a partir do começo do segundo semestre de 2015 até o término do primeiro semestre de 2016.

Primeiramente, foram realizadas visitas aos Colégios Júpiter e Saturno (nomes fictícios) e à Câmara de Vereadores de Pelotas. Após, foram realizadas entrevistas com pais e mães de estudantes de várias escolas do município que fossem militantes ou não do Movimento Negro e das mais variadas profissões.

Assim, foram entrevistados advogados, professores, donas de casa, empresários, assistentes sociais, enfim, pessoas de diversas profissões e de diversas condições econômicas, todas, porém, com filhos afrodescendentes que são estudantes da Educação Básica.

Foram realizadas doze entrevistas no total: três, contando com a participação de pessoas do sexo masculino (pais) e nove, com a participação de pessoas do

sexo feminino (mães). Para a análise, foram aproveitados os dados obtidos de dez entrevistas já que duas restaram prejudicadas por questões técnicas.

Das pessoas entrevistadas, duas pertencem a casais inter-raciais heterossexuais e as demais, a casais heterossexuais constituídos por afrodescendentes. As verdadeiras identidades de todos os entrevistados foram preservadas com o emprego de nomes fictícios, inclusive das escolas e das pessoas mencionadas pelos entrevistados como forma de ser garantida a total privacidade e anonimato dos envolvidos, sendo que todas as entrevistas passaram por um rigoroso processo de gravação.

Deve ser destacado ainda, que somente a partir do presente ano letivo de 2016, foram estabelecidas garantias legais para o desenvolvimento dos conteúdos previstos pela Lei 10.639/03 que foi incorporada, por força de Emenda Parlamentar, ao Plano Municipal de Educação de Pelotas como destacado no primeiro capítulo.

Muito embora a Lei 10.639/03 seja federal e de uma natureza jurídica pautada pela auto-aplicabilidade (quando o próprio texto da lei explicita tudo o que deve ser feito para fins de seu cumprimento), com foi demonstrado no primeiro capítulo, numerosos foram (e ainda são), os empecilhos para sua real implementação em todo o território brasileiro, como aliás, já analisado.

Lembrando a hipótese do trabalho, temos que a participação dos pais na construção da identidade dos estudantes negros, as possibilidades de tensões entre família e escola (ou outras agências) voltadas para a positivação da identidade, estariam na razão direta do grau de comprometimento dos próprios pais com os movimentos sociais e religiosos afro-brasileiros.

Assim, para análise dos dados levantados, foi levado em consideração o grau de informação dos entrevistados sobre a existência da Lei 10.639/03 bem como, o acompanhamento dos trabalhos escolares sobre os conteúdos obrigatórios previstos na lei e que relacionam-se sobre a História da África e sobre a Cultura Afro-brasileira. A análise levou em conta as experiências de vida e percepções geracionais dos pais, seus comentários relacionados à Cultura Afro-brasileira, ao racismo, discriminação e preconceito, ou qualquer outra manifestação pertinente ao tema das relações raciais, assim como o tensionamento entre escola e família e a oferta, por parte dos pais de outras formas de socialização positivadas em prol da construção da identidade afro-brasileira dos estudantes.

Após a análise, são apresentadas as considerações pertinentes aos resultados obtidos, observando-se para tanto, o papel dos pais na construção da identidade dos estudantes e sobre a importância e valorização da Cultura Afro-brasileira.

3.2 ANÁLISE DOS DADOS

Devem ser destacados inicialmente quatro pontos relevantes:

- I. Segundo os entrevistados, todos afirmam acompanhar a vida escolar dos seus filhos e os trabalhos escolares por eles desenvolvidos;
- II. Conforme o depoimento dos pais, muitas escolas sequer mencionam a existência da Lei 10.639/03. Muito embora este não seja o objetivo maior da pesquisa vale destacar, de acordo com as palavras dos entrevistados, que muitas escolas desenvolvem trabalho sobre a Cultura Afro-brasileira, somente no mês de novembro;
- III. Todos os nomes de pessoas e escolas de Pelotas mencionadas no corpo da análise dos dados, são fictícios, mesmo os nomes de pessoas eventualmente mencionadas pelos entrevistados, tudo como forma de garantir o total sigilo das reais identidades e o anonimato das pessoas e instituições envolvidas como já alertado;
- IV. Deve aqui ser registrado que o material coletado nas entrevistas passou por uma classificação preliminar elaborada de acordo com as questões norteadoras da pesquisa. Metodologicamente, a partir desta classificação inicial (e não antes dela), elaborada pelo pesquisador, foram estabelecidos eixos diferenciados quanto ao tipo de participação dos pais na construção da identidade dos estudantes negros pelotenses.

Feito o registro, cabe destacar que foram estabelecidos pelo pesquisador, os seguintes eixos diferenciados quanto ao tipo de participação dos pais na construção da identidade dos estudantes negros pelotenses:

A. Participação conformista e/ou pessimista na construção da identidade dos estudantes negros:

Aqui compreendida como sendo a participação que confirma a existência de discriminação, que afirma invariavelmente para os filhos que nada vai mudar no

futuro e que se preocupa com eles, mas sem esperanças de constatar mudanças de qualquer tipo nas suas vidas. Neste sentido, trata-se de uma visão que fixa que, basicamente, essencializa as relações desiguais entre as raças. Não considera, portanto, a arbitrariedade e a possibilidade de transformação do quadro de discriminação e procura fazer uma prática simplesmente de defesa para tentar evitar sofrimentos. É uma participação portadora de uma visão conformista e/ou pessimista frente ao conjunto de dificuldades que são enfrentadas no dia a dia.

B. Participação voltada para o incentivo dos valores liberais e princípios meritocráticos para a construção das identidades dos estudantes negros:

Aqui compreendida como sendo aquela participação que defende e incentiva o cultivo da ordem, do esforço baseado em princípios liberais para os filhos(as) e premia o esforço individual, construindo o orgulho de ser afrodescendente, por alegados méritos de estudo, defendendo o espaço para a liberdade de escolhas individuais a partir do princípio formal da igualdade e desta forma, dando ênfase ao caráter situacional das desigualdades raciais que, supostamente, poderiam ser superadas individualmente. Parece considerar, o "privilégio individual como uma conquista do esforço individual" (SOUZA J., 2009, p. 43), onde o "esquecimento do social no individual é o que permite a celebração do mérito individual" (SOUZA J., 2009, p. 43). Percebe e compreende o social a partir do conjunto de valores liberais clássicos desenvolvidos principalmente a partir do XVIII por Adam Smith (1996), defensor do individualismo, da livre iniciativa e do Estado mínimo (SMITH, 1996). Tais premissas foram analisadas por estudiosos no século passado como Ludwig von Mises (2010, p. 20), pensador que celebra como pontos essenciais do liberalismo: a propriedade privada, o livre mercado, a liberdade individual e a paz.

Assim, trata-se de uma participação que considera os méritos escolares individuais como naturais e que aqui devem ser entendidos como todos aqueles capazes de serem compreendidos como meio (esforço, estudo, pontualidade, disciplina, capricho, limpeza, trabalho organizado) para que, individualmente, alguém consiga obter resultados reconhecidos publicamente como notáveis, fazendo com que o agente, em virtude dos resultados que atingiu, entenda como legítimo fazer jus a um prêmio, a vangloriar a conquista, a ter respeito, honrarias, a ter o devido reconhecimento social. Portanto, nega qualquer situação anterior, preexistente

capaz de favorecer o sucesso individual. Segundo Norberto Bobbio, Nicola Matteucci e Gianfranco Pasquino (1995, p. 747):

Em geral, por Meritocracia se entende o poder da inteligência que, nas sociedades industriais, estaria substituindo o poder baseado no nascimento ou na riqueza, em virtude da função exercida pela escola. De acordo com esta definição, os méritos dos indivíduos, decorrentes principalmente das aptidões intelectivas que são confirmadas no sistema escolar mediante diplomas e títulos, viriam a constituir a base indispensável, conquanto nem sempre suficiente, do poder das novas classes dirigentes, obrigando os tradicionais grupos dirigentes a amoldarem-se.
[...] tanto que a igualdade de oportunidades é para alguns sociólogos, (Bourdieu e Passeron) uma mera ideologia apta a justificar a permanência das desigualdades, tornando-as aceitáveis a todos. De fato, de acordo com estes autores, o sistema educacional, ao qual cabe sancionar as aptidões de cada um, funcionaria, na realidade, como mecanismo de reprodução da estratificação existente por causa dos inevitáveis fatores sociais que condicionam o êxito escolar. Por outras palavras, a seleção escolar meritocrática seria impossível de ser realizada e a função do sistema de ensino seria exatamente a de fazer com que pareçam naturais as diferenças de capacidade quando, na realidade, essas diferenças decorrem da diferenciação social preexistente.

C. Participação tensionada com a escola e/ou outros canais socializadores e potencializadora da construção positivada da identidade dos estudantes negros a partir do enfrentamento de situações de racismo:

Aqui compreendida como sendo aquela participação que, por ter muitas vezes percepções distintas dos enfoques escolares, busca através do debate e diálogo com a escola, construir diferenças capazes de ofertar uma participação positivada na construção da identidade dos estudantes, além de apontar para outras formas socializantes que não apenas a escola e a família.

D. Participação não tensionada com a escola ou outros canais socializadores, mas compromissada com a construção positivada da identidade dos estudantes negros:

Aqui compreendida como sendo aquela participação que não entra em confronto com a escola (com ela não discute) ou com outros canais socializadores, mas que busca, através do constante diálogo com os filhos e a partir da apresentação de outras formas socializadoras a eles, fortalecer a autoestima, incentivando-os assim, a construir, de forma positivada, suas identidades afro-brasileiras.

Destarte, a seguir são apresentadas as análises de dados realizadas.

3.2.1 Parte 1 - Participação conformista e/ou pessimista na formação da identidade dos estudantes negros

3.2.1.1 Entrevista número 1

A análise que segue deriva de parte dos dados obtidos mediante entrevista feita com uma pessoa do sexo feminino, com 35 anos de idade, afrodescendente, dona de casa, com pouca escolaridade e muito modesta condição econômica, integrante de um casal heterossexual, com dois filhos em idade escolar (um filho e uma filha) que estudam num colégio estadual de Pelotas. Por razões já suscitadas, ficticiamente, seu nome aqui é Vanusa.

- Dona Vanusa, a senhora e seus filhos já conversaram em casa assuntos que envolvem a Cultura Afro-brasileira?
- Com certeza.
- A senhora poderia dar exemplos por favor?
- *Por exemplo, o meu pequeno de 7 anos mesmo, ele ia para o colégio e me perguntava porque tinha amiguinhos que eram loirinhos e ele é pretinho? E eu dizia que nem todos somos iguais, que ele nasceu pretinho porque a mãe é pretinha, que tem coleguinhas que são mais clarinhos ... e por aí vai, né? Nem todo mundo é igual, esse é o exemplo que eu dou para ele.*

Segundo Vanusa, ocorre o diálogo entre mãe e filhos sobre temas pertinentes à Cultura Afro-brasileira. Quando seu filho a questiona a respeito da cor de sua pele, a resposta da mãe para o menino remete a uma ideia de identidade fixa, vinculada à cor da pele. Vanusa parece querer passar a lição de que os diversos matizes de cores das peles das pessoas não retiram o primado jurídico e social da igualdade de todos sacramentada na Constituição. Porém, paralelamente, sua resposta afasta qualquer possibilidade de construção da diferença pois para ela, "nem todo mundo é igual" apenas pelas diversas tonalidades de cor. De resto, são todos iguais.

- Dona Vanusa, sua filha, por ser já moça, por ter 14 anos, ela consegue ter uma autoestima? A senhora passa esse ensinamento para ela, uma autoestima positiva da mulher negra?
- *Passo, e graças a Deus, até hoje ela não me deu problema com a cor dela.*

A resposta de Vanusa parece ser marcada por contradição. Ao mesmo tempo em que afirma que a filha se sente bem sendo uma moça negra, por outro lado (com alívio, afirmando "graças a Deus"), diz que ela não teve problema (até hoje) por causa de sua cor. Assim, deixa explicitado seu temor com relação às manifestações de discriminação racial. Segundo Vanusa, a cor de sua filha poderá, no futuro, transformar-se num problema para a própria menina e também para ela mesma. Enxerga na cor da pessoa um obstáculo intransponível para a vida, fato que permite lembrar aqui Frantz Fanon, uma vez que o corpo é o local "onde as relações de dominação são tornadas visíveis, conferindo-se materialidade (visual) a hierarquias racistas construídas culturalmente" (FANON, 1965, p. 113, *apud* COSTA, 2006, p. 120).

- E com relação aos trabalhos escolares, a senhora acompanha um pouco o trabalho escolar do menino e também dessa menina? Dá uma olhada?
- Acompanho, sim.
- E a senhora sabia que tem uma lei que torna obrigatório em todas as escolas do Brasil?
- Não sabia.
- É a lei 10.639 do ano de 2003.
- Não sabia.
- Nunca falaram dessa lei em reunião de pais?
- Não.

Neste pequeno trecho, Vanusa afirma desconhecer a Lei 10.639/03, diz que acompanha os trabalhos escolares dos filhos e que ninguém teria comentado sobre a lei na escola que os filhos frequentam. Este testemunho parece corroborar o elenco de empecilhos para a implementação efetiva da Lei 10.639/03 elencados no final do primeiro capítulo da dissertação e que foram objeto de pesquisa e de análises dos diversos estudiosos ali citados.

- E a senhora já percebeu se alguma criança sua, ou de algum familiar, se já existiu alguma experiência de discriminação racial?
- No colégio não, mas fora dele, sim.
- A senhora poderia narrar alguma situação?
- *Sim, inclusive no prédio em que eu moro tem um gurizinho que ele é branquinho, e aí, ele já chamou meu gurizinho de negro, negro sujo, essas coisas.*
- Uma criança?
- Sim, uma criança chamou outra criança assim. Coleguinha que ele brinca até hoje, inclusive. *Aí começam as brigas e ele começa a ofender: negro sujo, negro isso...*

Neste trecho da entrevista, Vanusa demonstra como o preconceito racial é aprendido desde a infância por meio de processos socializadores, gerando ódios,

ofensas, discriminações, fato que permite a lembrança do conceito de racismo articulado por Válder Roberto Silvério:

[...] refere-se não somente a ações e inações, a todos os sentimentos e silêncios que sustentam a subordinação negra mas também a uma estrutura de esquizofrenia que todo povo branco tem, no sentido da totalidade da experiência de seu ser no mundo. Em resumo, todos os povos brancos, estão universal e inevitavelmente adoecidos pelo racismo (SILVÉRIO, 1999, p. 67, *apud* ALGARVE, 2004, p. 21).

É importante também destacar neste trecho, a passagem: "aí, ele já chamou meu gurizinho de negro". Assim, numa só expressão, "negro", estaria contida toda uma carga de negatividade, de algo ruim, inferior. As ofensas desqualificam a pessoa, associando o negro à sujeira; "negro sujo", "negro isso". Ficou evidente que a criança de Vanusa foi vítima de discriminação racial, ofensas vinculadas à estereótipos que expressam a ideia de superioridade cujo centro irradiador do modelo é o eurocêntrico, pautado pela valorização da cultura dos povos ocidentais.

O cotidiano de Vanusa parece permeado por situações marcadas por representações negativas tanto da Cultura Afro-brasileira como dos afrodescendentes, fato expresso tanto nos xingamentos desferidos contra a pessoa de seu filho, quanto quando revela que a "cor" de sua filha ainda não lhe trouxe problemas.

- Por favor dona Vanusa, a senhora teria alguma situação, algum ponto de vista, alguma coisa a mais que a senhora gostaria de destacar nessa entrevista? Sobre o racismo na cidade de Pelotas, sobre a questão das suas crianças, alguma coisa que a senhora julgue ser importante destacar? Tem-se visto tanta coisa na televisão, estádio de futebol, e eu estou admirado dona Vanusa, nessa conversa da senhora estar sendo muito sincera em dizer que não teve nenhum trabalho na escola, só no dia da Consciência Negra! A senhora teria mais alguma coisa para destacar?

- Não. Eu acho que assim, hoje em dia, o preconceito é tão visível em tudo que é parte, em tudo que é lugar, que não adianta. Eu penso que se ficar falando e falando não vai adiantar nada, porque eu falo, a fulana lá fala, o ciclano lá fala e não resolve nada. Nunca vai acabar isso, entende? Eu sinto pelos meus filhos, porque eu já sou adulta. Eu sinto por eles, incentivo eles em casa a não ser racista com os outros, entende? Não fazer com os outros o que fazem com eles. É isso.

Vanusa revela pessimismo: "nunca vai acabar isso entende". Apesar de revelar legítima preocupação com os filhos, sua educação se resume a ensinar a eles que não façam com os outros o que com eles sofrem. Dá a entender que é inevitável que eles sofram no futuro e que eles vão passar por situações que, provavelmente, ela mesma já passou, como bem destacou: "Eu sinto pelos meus

filhos porque eu já sou adulta". Tem medo que seus filhos sofram, mas não encontra uma saída. Como já destacado por Irene Maria Ferreira Barbosa (1987, p. 54), os pais procuram proteger o máximo possível as crianças fechando-as o mais possível do exterior em virtude do temor de que as crianças possam vir a sofrer gravemente por causa de algum ato de discriminação. Segundo Irene Maria Ferreira Barbosa (1987, p. 55):

Nas famílias negras, a cápsula protetora aparece como uma constante, retardando por maior tempo possível o aparecimento do problema racial, que vai trazer sempre, decepções e choques, que podem, em maior ou menor medida, influir decisivamente nas relações com brancos e negros.

Já com relação ao trecho da fala de Vanusa: "incentivo eles em casa a não ser racista com os outros entende", parece ficar expressa a influência derivada do branqueamento disseminado por anos e anos na sociedade brasileira, onde os afrodescendentes podem ter a tendência de reproduzir, ao menos parcialmente, os valores e subjetividades daqueles que praticam a opressão e assim, passam a imaginar, a pensar que eles também praticam racismo, como bem alertou a professora Petronilha Gonçalves e Silva ao relatar o Parecer do Conselho Federal de Educação 003/2004, conforme já destacado no presente trabalho.

Assim, a participação de Vanusa para a construção da identidade dos seus filhos parece ser marcada por uma visão essencialista das relações raciais, não abrindo espaço para mudanças e sequer para a possibilidade de agenciamento de seus filhos, não tomando posição que os encoraja a superar situações de racismo. Trata-se de uma participação pautada pelo pessimismo e conformismo, associada a um sentimento de tristeza e impotência. Fica aqui registrado que após o término formal da entrevista, Vanusa continuou a tecer comentários muito pessimistas, afirmando que nada vai mudar no Brasil em termos de sociedade e política.

3.2.1.2 Entrevista número 2

A análise que segue deriva de parte dos dados obtidos mediante entrevista feita com uma pessoa do sexo feminino, com 29 anos de idade, afrodescendente, dona de casa, com pouca escolaridade e condições econômicas bem modestas, integrante de um casal heterossexual, com um filho em idade escolar que estuda

num colégio municipal de Pelotas. Por razões já suscitadas, ficticiamente, seu nome aqui é Karla.

- E a senhora agora como mãe, a senhora acompanha a vida escolar de seu filho?
- Acompanho.
- A senhora procura participar das reuniões de pais na escola?
- Procuro sim.
- A senhora considera importante participar da reunião de pais?
- Acho muito importante.
- Dona Karla, por favor, a senhora tem conhecimento que existe uma lei no Brasil que tornou obrigatório desenvolver conteúdo de História da África e de Cultura Afro-brasileira em todas as escolas da Educação Básica do Brasil?
- Olha não tinha conhecimento.

Karla declara que acompanha os trabalhos escolares de seu filho, que não tinha conhecimento da existência da Lei 10.639/03 e que costuma participar da reunião de pais na escola.

- Por favor dona Karla, a senhora já teve alguma oportunidade de perceber alguma atitude de natureza racista no terreno escolar envolvendo seu filho ou não?
- Eu acho que já. Já percebi isso aí. Já teve isso aí, sim.
- Por favor dona Karla, o seu filho já relatou alguma mágoa, alguma tristeza envolvendo a questão racial?
- Olha até ele ficou bem chateado. Ele comentou comigo que uma colega de outra cor comentou com ele, e ele ficou bem chateado, né? Só que eu não levei adiante e disse: 'espera meu filho vamos aguardar, vamos ver o que ela faz, não dá bola'. Mas eu já percebi isso aí já. Aconteceu já, com ele.*

Segundo Karla, o seu filho sofreu uma discriminação de uma colega "de outra cor", mas que ela não levou adiante a questão. Ao dizer para o seu filho "não dar bola", a entrevistada não revela razões, talvez sentindo-se impotente.

- Dona Karla, a senhora tem mais alguma consideração a fazer? Nós queremos agradecer e vamos deixar a palavra livre pra senhora nesse momento final, caso a senhora queira falar alguma coisa envolvendo o racismo, a educação. Como a senhora vê essa situação, como a senhora vê o trabalho na escola? Se está favorecendo uma melhor e mais democrática conduta das crianças? Como a senhora percebe?
- Olha eu acho que preconceito sempre vai existir, sempre vai existir, muitos falam que não, mas acaba sempre acontecendo. Sempre. Isso aí vai existir mesmo, se a pessoa não tomar uma atitude, é um absurdo né? E a educação, eu acho que tem que puxar os pais em casa, na escola acho que tá, pra mim tá bom na escola. O que tem que puxar é os pais em casa. E essas coisas do racismo sempre vai existir, não adianta. É isso que eu tenho pra te dizer.*

Karla demonstra o seu pessimismo, acreditando que o preconceito sempre vai existir e que isto não tem como mudar. Credita importância vital para a educação, mas destaca muito o papel dos pais na educação dos filhos provavelmente para que a cadeia geracional de transmissão do preconceito diminua. Reconhece o papel da educação e elogia o colégio. Para ela, o problema está nas famílias, no ambiente privado, em casa, não no público. Ao menos no presente momento, a participação de Karla na construção da identidade de seu filho se revela como pessimista.

3.2.1.2 Entrevista número 3

A análise que segue deriva de parte dos dados obtidos mediante entrevista feita com uma pessoa do sexo feminino, com 54 anos de idade, afrodescendente, dona de casa, com pouca instrução e modestas condições econômicas, integrante de um casal heterossexual, com uma filha em idade escolar que estuda num colégio municipal de Pelotas. Ficticiamente, seu nome aqui é Paula.

-Muito bem. Agora, com relação à vida escolar, a senhora acompanha a vida escolar de sua filha?

-Acompanho. Estou sempre junto. Sou muito prestativa com ela, de estar acompanhando o colégio junto com ela.

-A senhora vem à reunião dos pais quando é chamada pela escola?

-Quando é possível, eu venho.

-Muito bem, Dona Paula, com relação aos conteúdos envolvendo a Cultura Afro-brasileira e História da África, a senhora percebeu durante esse ano de 2015, algum trabalho que foi desenvolvido pela escola na turma da sua filha? Foi desenvolvido esse tipo de conteúdo?

-É, agora mesmo, desse mês eles fizeram um trabalho bem bom de afro-brasileiro, eles fizeram cultura sobre a África até mesmo tecidos, materiais sobre a África. Eu achei importante.

-A senhora considerou importante o trabalho. A senhora acredita que existe racismo dentro da escola onde a sua filha estuda?

-Comigo não, isso aí nunca aconteceu. Nem comigo, nem com a minha filha. Eu acho que aqui, particularmente, comigo e com minha filha, não. É um colégio que eu gosto muito, né? Ele é muito organizado. Comunicação aberta com os professores, com os diretores. Então, prá mim, esse colégio é um dos melhores!

-A senhora sabia que existe uma lei que tornou obrigatório o estudo de Cultura Afro-brasileira e História da África para toda a Educação Básica do Brasil?

-Sim.

-A senhora tem conhecimento que essa lei é obrigatória?

-Tenho conhecimento.

-A senhora percebeu então que existem trabalhos em sala de aula que estão sendo desenvolvidos?

-Sim, estão sendo desenvolvidos. E bastante.

-Bastante?

-Bastante.

-A senhora poderia citar algum outro trabalho que a senhora recorde?

-Eles fizeram ano passado e também outros trabalhos concluindo quase igual a esse que fizeram agora. De vez em quando, eles fazem esses trabalhos da Cultura Afro.

-A senhora como cidadã, nota muita diferença entre o que hoje é trabalhado na turma da sua filha e no tempo no qual a senhora era estudante? A senhora, como afrodescendente, nota muita diferença?

-É, tem bastante diferença, porque na época em que eu estudei não faziam trabalhos assim, de uma cultura africana. Hoje já é mais falado, eles já se[...] Como vou dizer, eles fazem mais trabalhos, estão puxando mais as crianças para esse lado.

A entrevistada declara que acompanha os trabalhos escolares. É perceptível uma mudança nas considerações de Paula em relação às entrevistas anteriores. De um lado, Paula não considera o racismo como um aspecto determinante das relações sociais na escola. De outro lado, ciente da Lei 10.639/03, salienta uma mudança de tratamento de tais temas, já que no seu tempo de escola, os trabalhos com os conteúdos vinculados à Cultura Afro-brasileira eram escassos e agora, tais assuntos são tratados com muito mais intensidade.

-A senhora poderia contar alguma experiência particular da senhora do tempo de estudante, alguma situação que a senhora tenha vivenciado, alguma coisa? Ou a senhora prefere não comentar?

-Não comigo. Nunca tive problema de racismo. Nem comigo, nem com a minha família, porque eu acho assim, né? Pra mim, todas as pessoas são iguais. Não tem branco, não tem alemão, não tem preto. Eu acho que as pessoas, elas mesmas tem que se conscientizar: o que que é negro, o que que é branco, o que que é alemão. Eu acho assim: que o racismo, se a gente for levar tudo ao pé da letra, o que as pessoas dizem, vai gerar violência.

Paula, considera que o racismo é uma prática individual. Ela afirma não ter sofrido nenhum tipo de discriminação de ordem racial e nega, também, que isto tenha ocorrido com alguém da sua família. Para Paula, parece que cada um tem um lugar na sociedade, que as identidades são essencializadas, fixas, já "que as pessoas, elas mesmas têm que se conscientizar: o que que é negro, o que que é branco, o que que é alemão". Paula se posiciona contra a violência mas defende que muita coisa precisa ser relevada, pois "se a gente for levar tudo ao pé da letra, o que as pessoas dizem, vai gerar violência". Ao afirmar esta reflexão, a entrevistada projeta a responsabilidade de eventual violência, não à pessoa que ofende, pratica injúria ou discriminação racial, mas supostamente, à vítima, que não deveria confrontar situações que eventualmente seriam compreendidas como racismo. Desta forma, o agenciamento que é encorajado dentro da perspectiva do movimento negro, de problematizar e enfrentar situações de racismo, é compreendido muito provavelmente como equivocado. Ao fazer alusão ao branco e ao "alemão", parece

dar a entender que existam gradações de quem seja mais ou menos branco na comunidade em que vive, até porque, Pelotas conta com muitos descendentes de imigrantes alemães na sua população. Haveria uma gradação de cor.

-Dona Paula nós vamos agradecer a atenção da senhora, vamos agradecer a entrevista que a senhora forneceu para nossa pesquisa e gostaríamos de deixar agora liberdade para a senhora, se quiser fazer uma consideração final ou alguma palavra final, alguma mensagem envolvendo o racismo, envolvendo as crianças, a sua percepção como mãe. Enfim, suas palavras finais. Por favor, se a senhora quiser.

-Eu queria dizer que nós, como ser humano, é respeitar uns aos outros, tanto a cultura, como a nacionalidade da pessoa, né? Hoje mesmo, vou mudar até de assunto um pouquinho, como o racismo, tem bullying, como falam. Pra mim, o bullying, na minha época, era encrenca de criança. Eu ensino minha filha assim, que não tem que levar esse preconceito de racismo e nem bullying, ela tem que respeitar os outros, cada um respeitar sua nação, sua nacionalidade da pessoa. E aqui no colégio ela é bem tratada, eu sou bem tratada também e gosto muito daqui do colégio, né? Tanto do colégio, quanto os professores, monitores, são tudo atenciosos. Eu acho que cada um tem que fazer por si mesmo para não causar mais violência que hoje tem.

Paula se posiciona de forma a criticar qualquer iniciativa de enfrentamento de expressões de racismo e mesmo discriminação (quando, por exemplo, se refere à questão do *bullying*, no sentido de que, para ela, a própria nomeação do racismo poderia gerá-lo. Em vez de debater o racismo, trazer para a discussão, o ideal a seu ver, é enfatizar a ideia generalista do respeito. Assim, critica a abordagem atual sobre *bullying* afirmando que no passado isto "era encrenca de criança" ou seja, não deveria ser tão discutido. A entrevistada afirma não ter vislumbrado práticas racistas contra si ou familiares. Portanto, reagir a uma ofensa racial, poderia ser o fator gerador de violência e não o racismo em si.

Assim, a participação de Paula na construção da identidade afro-brasileira do seu filho aparentemente se mostra como conformista. Para a entrevistada, não deve haver reação às práticas ofensivas e discriminatórias, pois estas reações podem incitá-las. Neste sentido, a despeito das diferenças de seu posicionamento em relação às outras entrevistadas que já tiveram suas falas analisadas anteriormente, ela preserva a mesma caracterização fundamental: o desencorajamento ao agenciamento que confronta o racismo na escola.

3.2.2 Parte 2 - Participação voltada para o incentivo e valorização dos valores liberais e princípios meritocráticos para a construção da identidade dos estudantes negros

3.2.2.1 Entrevista 4

A análise que segue deriva de parte dos dados obtidos mediante entrevista feita com uma pessoa do sexo masculino, com 40 anos de idade, afrodescendente, que cursou o ensino técnico no Instituto Federal Sul-riograndense localizado em Pelotas, com boa condição econômica, empresário, integrante de um casal heterossexual inter-racial, com uma filha que estuda em colégio particular. Ficticiamente, seu nome aqui é Roger.

- O senhor já conversou com ela a respeito de assuntos que falem de Cultura Afro-brasileira? O senhor já trocou ideias, conversou, sobre Cultura Afro- brasileira com sua filha?
- *Não, nunca tive esse tipo de conversa.*

Segundo Roger, ele não conversa com a sua filha a respeito da Cultura Afro-brasileira, apesar da menina já contar com 11 anos de idade, como ficou apontado na sua ficha-cadastro.

- O senhor percebeu se na escola da sua filha está sendo desenvolvido um conjunto de trabalhos escolares justamente sobre Cultura Afro-brasileira, história da África, ela já lhe mostrou algum material nesse sentido?
- *Sim, já me mostrou.*
- E o senhor percebeu por acaso se esses trabalhos eles eram da disciplina de História, Geografia ou Português? O senhor recorda que disciplina e que tipo de trabalho foi feito?
- *Em relação à História. História dos escravos, em relação a Zumbi dos Palmares, foi levantado esse estudo como um trabalho.*
- Com relação a Zumbi dos Palmares o senhor recorda algum detalhe a mais nesse trabalho envolvendo Zumbi?
- *Em relação aos fatos antigos, quem foi Zumbi dos Palmares, qual foi a trajetória desenvolvida por ele, foi em relação ao fato antigo mesmo.*

Segundo o entrevistado, ele acompanha os trabalhos escolares de sua filha e afirma que foi realizado trabalho escolar sobre Zumbi, salientando a seu ver, que o trabalho diz respeito a conhecimento histórico o que, em sua visão, diria respeito ao passado e não, ao presente. Roger disse que a abordagem feita na escola não trouxe o conteúdo para o presente, não problematizou, restringindo-se aos fatos ocorridos no passado distante, "foi em relação ao fato antigo mesmo".

- O senhor tem conhecimento como cidadão brasileiro, que existe uma Lei Federal, a Lei 10.639 do ano de 2003, que torna obrigatório o trabalho de conteúdos em todas as salas de aula do Brasil, de História da África e Cultura Afro-brasileira?

- *Não tinha conhecimento.*

- O senhor já percebeu, na condição de cidadão, se em algum momento na escola onde a sua filha está, sua filha ou um coleguinha ou uma coleguinha enfim, experimentaram algum tipo de situação envolvendo discriminação racial?

- *Não tenho conhecimento.*

- O senhor acredita que se tivesse ocorrido alguma coisa ela iria lhe contar?

- *Com certeza.*

Nesta passagem, Roger deixa claro que não é ciente de situações de racismo que envolva sua filha, como também não se revela conhecedor das atribuições legais ao tratamento do tema da diversidade étnico-racial, bem como da Cultura e História Africana e Cultura Afro-brasileira na escola.

- E o senhor como cidadão, o senhor considera importante para a formação da identidade da sua filha a participação dos pais na vida escolar? Para a sua filha se desenvolver de uma forma mais rica, o senhor considera como pai importante o pai estar presente na escola, ou basta a escola ensinar os conteúdos?

- *O pai, os familiares, eles têm que estar incentivando, tem que estar em cima do conteúdo que é ministrado na escola, mas acredito também que a educação se dá muito em casa. O colégio, a escola, hoje ela é um complemento de conhecimento, mas em relação à educação, é dada em casa.*

A resposta de Roger remete a uma visão clássica de socialização, na qual a escola é o prolongamento da família. Da mesma forma, revela que é necessário pressão sobre o estudante para que ele realize uma produção satisfatória. A produção se revela nas notas. É importante que por ser empresário, Roger busca resultados dentro de um primado capitalista marcado pela competição e vê o processo educacional como uma etapa importante para o sucesso social e econômico de sua filha. O entrevistado apresenta uma ênfase demasiada na educação ministrada na família, em casa pois aí, certamente, reside a sua maior força de influência.

- Uma vez que a educação, na posição do senhor, é muito trabalhada em casa, o senhor poderia me falar um pouquinho sobre como o senhor se posiciona a respeito do racismo na cidade de Pelotas, se o senhor já trabalhou essa questão com sua filha, se vocês já debateram alguma coisa no meio familiar?

- Olha, em relação ao racismo, ou em relação às coisas passadas como família, conversamos em casa muito, como incentivo. Eu, como estudei em um colégio público desde cedo, nunca estudei em colégio

particular, hoje é uma conversa e até um tipo de incentivo para ela, porque no nosso meio, falando em relação à etnia, falando em relação à classe social, ao negro. *Negro, ele teve algumas dificuldades para entrar em faculdades, para entrar em colégios particulares e essa relação hoje é conversado bastante, tanto na minha parte, quanto na parte da mãe dela. A importância de hoje ela ter os pais que consigam pagar um estudo melhor, um estudo de qualidade, e é onde ela vem a dar valor, ao que o pai não teve, e hoje, ela está tendo.*

A partir deste ponto, a entrevista com Roger começa realmente a ficar mais densa, uma vez que ele explicita a sua preocupação de pai em oferecer o melhor para sua filha, superando obstáculos sociais que foram enfrentados pelo mesmo. Para o entrevistado, tal se viabilizaria a partir do acesso, por exemplo, a "faculdades, colégios particulares". Desta forma, Roger fica distante de uma percepção conformista ou essencialista. Parece estimular sua filha ao enfrentamento de barreiras sociais impostas ao negro a partir do incentivo ao estudo, procurando conscientizá-la a respeito da importância do estudo e, especialmente, do esforço individual. Sua resposta também enfatiza que o negro em passado não muito distante, não tinha condições de frequentar colégios particulares ou faculdades porque não tinha dinheiro para tanto.

- Então o senhor está incentivando o trabalho escolar dela sempre, toda semana?

- *Sempre, com certeza.*

- Por favor senhor Roger, na questão esportiva, nós estamos aí muito próximos das Olimpíadas, menos de 2 meses para as Olimpíadas, o senhor tem conhecimento que a capoeira é considerada, inclusive por lei, como um esporte nacional brasileiro?

- *Não tinha conhecimento que era lei. Mas é um esporte criado a muito tempo e já vem do tempo dos escravos. Mas, não tinha conhecimento da lei em si.*

- E o senhor acredita que é positivo o fato de que muitas escolas estão oferecendo oficinas, aulas de capoeira para os estudantes?

- *Sim eu acho interessante essa parte do esporte. Não só a capoeira, mas outras modalidades que envolvam o esporte.*

Provocado pelo entrevistador, Roger revela desconhecer o fato de que a capoeira é um esporte nacional no Brasil, mas situou o esporte como muito antigo, fazendo menção ao passado, "ao tempo dos escravos". Depois, considera a capoeira como esporte, assim como qualquer outra modalidade esportiva, não conectando a capoeira à Cultura Afro-brasileira, devendo ser considerado tal como os demais esportes, sem distinção.

- O senhor acha que é importante para os jovens, para as crianças aqui em Pelotas, crianças afro-brasileiras, crianças negras. O senhor acha

que é importante para essas crianças formarem a sua identidade, existir mais trabalho sobre a cultura afro na cidade de Pelotas?

- É uma pergunta que vai ficar meio vago, porque na verdade o que acontece hoje em relação a seguir uma cultura, a seguir um certo segmento, hoje é muito difícil tu encontrar um casal que tenha uma geração afro que seja pai e mãe negros, que tenha dado um segmento. *Eu, na minha parte mesmo, na minha concepção, eu me retraio um pouco de falar não da cultura em si do negro, porque a minha filha, é filha de negros com alemães, então eu não posso na minha parte, como pai estimular isso como luta para ela.*

Aqui, Roger revela que não fala da "cultura em si do negro" porque sua filha, é "filha de negros com alemães". Roger parece querer dizer que a Cultura Afro-brasileira, não deve passar além de uma questão de sua história de vida. Outro ponto relevante na resposta, é o fato de que a companheira de Roger, mãe de sua filha, não é apresentada como branca, mas sim como "alemã" pois é filha de descendentes de imigrantes alemães. Segundo Roger, não caberia a ele incentivar a visão de luta em prol da cultura afro para sua filha já que não a vê como "negra" ou "alemã" mas como produto da miscigenação.

De alguma forma Roger parece incorporar a visão de branqueamento própria do imaginário nacional, no qual a negritude se refere ao "passado" e não ao futuro, como é possível observar na passagem a seguir. Também parece dar a entender que exista um complexo cenário de gradação de cores que hierarquiza o social. Alguns são mais brancos do que outros, fato que já havia aparecido em trechos da entrevista anteriormente analisada.

- Sim, "Ah! Eu vou brigar porque o meu pai é negro"! Não, isso é uma questão de conhecimento para ela, uma questão histórica, como uma coisa do passado. Amanhã ou depois, quando ela fizer seus 18, ela vai seguir aquilo que ela vai determinar, até o ponto da maioridade, a gente vai colocando as questões raciais, a questão étnica, a questão do racismo, a gente vai explicando. Mas essa questão de entrar em uma discussão se é racismo, se é questão religiosa, se é do afro, é uma coisa que a gente ensina, mas não como se ela fosse precisar para o futuro uma questão de... como as cotas mesmo da faculdade. Uma coisa que eu digo é que ela é filha, é mestiça, é mesclada, mas eu sempre disse que eu não concordo, filha minha tem que entrar por mérito. Tanto é que eu não concordo com as cotas, filha minha tem que entrar por mérito na faculdade, tem que passar com notas boas, tem que fazer aquilo que o pai e a mãe ensinou. Eu não concordo com essa questão de cotas, não concordo com algumas coisas que falam a respeito dos negros, sou afrodescendente, sou negro. Mas tem muita coisa que o negro sofre preconceito e muita das vezes é o próprio negro que é preconceituoso. Isso é uma questão muito séria principalmente aqui em Pelotas.

Roger deixa claro que, em sua visão, preconceito se enfrenta a partir do esforço individual posicionando-se de forma contrária às políticas de ação afirmativa,

tais como as cotas nas universidades. Para sua filha, Roger considera que vale a pena insistir no estudo para galgar posições sociais por mérito. Também assim revela os seus princípios liberais, já que se trata de um empresário dono de empresa, escritório, que tem empregados e boas relações no campo empresarial. Ele não deseja que sua filha brigue com alguém porque o pai é negro. Neste sentido, a negritude para Roger é uma categoria que cabe a ele, e não para sua filha, posto que por meio da miscigenação, ela não seria identificada enquanto negra. O entrevistado culpa o negro pelas dificuldades sofridas, alegando ser o próprio negro, muitas vezes, preconceituoso, o que é possível de ser compreendido se for levado em conta os valores de Roger. Para ele, enfatizar a existência de racismo ou de obstáculos sociais derivados da "raça" seria reiterar o preconceito. O enfrentamento de tais obstáculos deve se dar no plano do esforço individual, em vez de enfatizar as desigualdades, seria necessário superá-las, bem de acordo com o ideal de branquitude.

- Aqui em Pelotas o senhor acha que é muito forte esse confronto?
 - *Muito forte o confronto racismo. Racismo branco contra negro, o racismo negro contra negro. É uma geração de conflitos, porque tem pessoas que buscam, hoje eu não vejo a questão de o negro ter falta de oportunidade, muitas vezes ele não busca o conhecimento. Por isso que existe sempre uma questão que se tornou até cultural de que "o negro tem que fazer duas vezes mais para ser reconhecido".*

Aqui vale a pena registrar que Roger acredita que muitas das dificuldades sofridas pelo negro se devem ao fato de que "ele não busca o conhecimento". Assim, dá a entender, que o cidadão afrodescendente carece de espírito empreendedor pela falta de interesse em buscar o conhecimento, já que não vê "a questão de o negro ter falta de oportunidade". Por isto, justifica o chavão popular "o negro tem que fazer duas vezes mais para ser reconhecido". Para Roger, o afrodescendente, muitas vezes, não encontra espaço no mercado de trabalho por sua culpa. As questões raciais são do passado, do tempo dos escravos. Cabe agora, o esforço individual e não a politização ou o enfrentamento político do racismo. Para Roger, pode-se inferir, a solução dos problemas e dificuldades está no branqueamento, de total assimilação do discurso hegemônico eurocêntrico que valoriza a cultura ocidental, e no caso de Pelotas, a cultura de origem portuguesa. Roger defende o mérito individual, o esforço, todas concepções enfim, que fazem parte de seu mundo, o mundo empresarial.

- Então para encerrar essa nossa entrevista, o senhor acredita no trabalho escolar e acredita que a participação dos pais é decisiva também?
- *Com certeza. Quando eu digo a criação, a participação dos pais vai fazer com que o teu filho para o futuro não caia no mundo, não caia nas drogas, não caia numa questão que não é. Tipo, família é cultura. Se pegar uma parte da tua família que nunca ninguém sofreu racismo, acredito que com a tua criação, com o teu passar de experiências o teu filho também não vai sofrer com racismo.*

Paradoxalmente, Roger acredita que sua filha não vai sofrer nenhum tipo de constrangimento racial, ou qualquer outro tipo de dificuldade no âmbito social, se seguir as orientações dadas por ele rumo ao bom caminho; o caminho da ascensão social conquistado pelo esforço, estudo e trabalho.

Para Roger, "a família é cultura" e a sua família parece apresentar, culturalmente, valores de base europeia numa cidade marcada pela negritude. Sua família é constituída por um pai negro que não gosta de falar do que ele denomina de "cultura do negro" para sua filha, uma mãe que o entrevistado qualifica como "alemã" (talvez como forma de realçar a ideia de que algumas pessoas são mais brancas do que as outras) e uma filha que recebe lições de branqueamento a partir da cosmovisão de mundo do pai, que acredita que ela não vai sofrer racismo se ele passar para ela as suas experiências como empresário, de pessoa que não teve na infância, as condições econômicas que agora oferece para sua filha. Expressa um conjunto de ideias lastreadas em premissas liberais acreditando no esforço individual, desconectando o indivíduo (no caso, sua filha) do restante da sociedade e fazendo com que "O 'esquecimento' do social no individual é o que permite a celebração do mérito individual" (SOUZA, 2009, p. 43).

Aparentemente, Roger estaria branqueando a sua filha com o máximo de esforço possível. Assim, sua participação se insere no campo do incentivo aos princípios meritocráticos, com elogios aos valores liberais. Sua participação não pode ser vista como positivada para a construção da identidade afro-brasileira de sua filha, ao menos, no presente momento.

3.2.2.2 Entrevista 5

A análise que segue deriva de parte dos dados obtidos mediante entrevista feita com uma pessoa do sexo feminino, com 33 anos de idade, afrod descendente, assistente social, com educação superior, com boas condições de vida, integrante

de um casal heterossexual inter-racial, com um filho em idade escolar que estuda num colégio municipal de Pelotas. Ficticiamente, seu nome aqui é Suzete.

-Muito bem, com relação ao relacionamento, ao ambiente doméstico da senhora com seus filhos, a senhora conversa com seus filhos questões que envolvem a cultura Afro-brasileira?

- *Com meu filho ainda não tão profundamente, né? Ele tem cinco anos. Mas eu já explico para ele quando ele pergunta porque eu sou mais escura e ele não, porque ele nasceu bem clarinho. Explico que ele puxou mais o lado do pai dele, que é branco, e que eu sou negra, meus pais são negros e que ele nasceu mais clarinho. Por enquanto, é isso que eu estou explicando para ele, mas ele já entende bem.*

De acordo com as palavras da entrevistada, o diálogo que ela teve com o seu filho, girou em torno da cor da pele, próprio da discussão que envolve a miscigenação.

- Há algumas práticas culturais afro-brasileiras que são transmitidas, realizadas, na sua residência? Assim, música, incentivo à cultura... Há alguma prática que é transmitida na educação para essa criança?

- *No ano passado, quando ele estava na escola particular, ele praticava capoeira que faz parte dessa cultura, e ele gostava muito da capoeira, eu já fiz capoeira na minha idade escolar e eu adorava também. Por enquanto, esse ano, em casa, a gente não faz nada. Assim, é mais na escola mesmo.*

A entrevistada declara que não existe nenhuma atividade no presente na sua casa em torno da Cultura Afro-brasileira e considera ser a escola, um palco importante para a construção identitária, aliás, fato destacado por Válder Roberto Silvério e Cristina Teodoro Trinidad (2012, p. 893):

[...] a obrigatoriedade da educação das relações étnico-raciais e do ensino de história e cultura afro-brasileira em toda a educação básica é resultado tanto do reconhecimento da discriminação racial e do racismo como constitutivos da nossa formação social quanto permite desvendar as contribuições das culturas africanas na constituição da nossa brasilidade para além do trabalho escravo.

A entrevistada Suzete deixa para a escola, o trabalho de apresentar a Cultura Afro-brasileira para o seu filho e recorda que numa outra escola que o menino havia frequentado, ele praticava capoeira e que Suzete também chegou a praticar no seu tempo de escola.

- A senhora poderia me falar um pouquinho sobre os trabalhos escolares de seu filho? A senhora tem percebido se nesses trabalhos

escolares está ocorrendo um incentivo à valorização da Cultura Afro-brasileira, se tem alguma atividade na escola de seu filho que contempla a Cultura Afro-brasileira?

- *Não, sinceramente não. Não tenho notado nada nos desenhos, que como ele está no pré agora, só faz desenho mesmo. Mas desenhos básicos, nada que eu tenha notado sobre a nossa cultura.*

- A senhora tem conhecimento que existe uma lei federal, a Lei 10.639 do ano de 2003, que destaca que é obrigatória a apresentação de conteúdos na sala de aula sobre cultura Afro-brasileira? A senhora tinha conhecimento já disso?

- *Não, dessa lei não tinha.*

De acordo com as palavras da entrevistada, ela desconhece a Lei 10.639/03 e declara que não notou nada sobre a "nossa cultura", revelando, com o uso do pronome possessivo, um sentimento de pertencimento, reconhecendo, de certo modo, a Cultura Afro-brasileira como sua e estendendo-a para a pessoa de seu filho também.

- Eu vou tomar a liberdade de perguntar agora para a senhora e a senhora tem toda liberdade de não responder, com relação à questão religiosa: a senhora percebe que existe discriminação aos rituais afro-brasileiros na cidade?

- *Eu sei que tem, porque eu faço parte de uma Igreja Evangélica, né? Aí eu tenho uma cunhada, que ela faz parte do Umbandismo. Então a gente notou um distanciamento dela conosco em função da gente ser membro da Igreja e eles, membros do Umbandismo, eu acho. Claro que eles não falaram nada, que um pouco é isso. Eu acho que tem essa função do "aí os macumbeiros". Tem, e existe.*

- A senhora consideraria importante ser melhor trabalhada a Cultura Afro-brasileira para as crianças?

- *Acho que seria importante que cada um tenha sua livre escolha.*

De acordo com Suzete, a própria condição de umbandista de sua cunhada se revela como um entrave social para a mesma, já que as pessoas podem considerar a religiosidade afro-brasileira como "coisa de macumbeiro". Portanto, estaria presente uma carga de subjetividade negativa, relacionando a Umbanda a algo primitivo e ruim, tanto no seio da família da entrevistada, como provavelmente no seu círculo próximo de amigos. Existiria, de acordo com as palavras de Suzete, o temor do estigma por parte da cunhada, razão pela qual, ocorreria o seu afastamento com relação da família. Com relação à última pergunta deste trecho da entrevista, Suzete parece querer fugir do questionamento, pois tergiversa e considera a cultura como um produto que se apresenta na sociedade que está na plena possibilidade de escolha do indivíduo para fins de consumo. O indivíduo seria livre para selecionar o que bem entender. Só que nada é apresentado para o seu filho de diferente. Assim,

Suzete parece postular uma posição pautada por princípio liberal em termos de discurso. É digno de nota também, que a entrevistada não tinha conhecimento da Lei 10.639/03, não incentiva a sua criança nas questões da Cultura Afro-brasileira, não fala com ela sobre isto, apesar de acusar pertencimento com a expressão "nossa cultura".

Defende a liberdade de escolha cultural e deixa para a escola a incumbência de apresentar a Cultura Afro-brasileira para a criança. Desconecta, aparentemente, o individual do social, como se tudo fosse opção de escolha. Assim, parece possível classificar, no momento, a participação de Suzete para a construção da identidade afro-brasileira de seu filho, fruto de um relacionamento interracial, como aparentemente vinculada aos valores liberais, uma vez que a cultura para ela seria uma mera questão de escolha por parte do indivíduo. Ainda, sua fala parece estar contida dentro dos limites do ideal de branquitude pois nada manifesta para seu filho sobre a Cultura Afro-brasileira, apresentando, apesar de revelar saudosismo do tempo em que gostava de capoeira.

Sua participação, ao menos no momento, não se apresenta como voltada para a positivação da identidade afro-brasileira. Diferentemente das entrevistas pautadas pelo pessimismo ou conformismo, ela não parece manifestar nenhuma visão social no sentido de afirmar a imutabilidade de qualquer prática racial de discriminação.

3.2.3 Participação tensionada com a escola e/ou com outros canais socializadores, potencializadora da construção positivada da identidade dos estudantes negros a partir do enfrentamento de situações de racismo

3.2.3.1 Entrevista 6

A análise que segue deriva de parte dos dados obtidos mediante entrevista feita com uma pessoa do sexo masculino, com 39 anos de idade, afrodescendente, professor e líder do Movimento Negro em Pelotas e também no Rio Grande do Sul, integrante de um casal heterossexual, com três filhos em idade escolar que estudam num colégio estadual de Pelotas. Ficticiamente, seu nome aqui é Carlos.

- O senhor e seus filhos conversam sobre assuntos que envolvem a Cultura Afro-brasileira?

- *Cotidianamente. Na realidade por ser professor e tratar da temática, tratar há muito tempo dessa temática, por ser um militante, eles já nasceram, digamos, imersos nessas questões, vivenciando essas questões.*

- O senhor acompanha trabalhos escolares, os temas de casa dos seus filhos?

- *Sim, acompanho sim. Eu acompanho, e cobro a escola, como eu disse, pela posição que ocupo e pela minha formação.* Eu frequentemente me reúno tanto com o Secretário de Educação. Isso aconteceu na última semana. O novo Secretário Municipal de Educação e, há alguns meses atrás, com o Coordenador Regional de Educação justamente no sentido de cobrar. Afinal de contas, procurar detectar quais eram as práticas executadas tanto no Município quanto no Estado em cumprimento da legislação vigente, entenda-se a Lei 10.639 ou a Lei 11.645. Então a minha cobrança ela já vem por excelência, já surge por excelência pelas atividades que eu exerço. *Na minha casa com meus filhos, sim, eu acompanho rigorosamente, e mais especialmente, essas questões para detectar se está havendo abordagem, se não está havendo abordagem, de que maneira.* Com frequência, eu vou às escolas e sou chamado para atividades de palestras, de formação de professorado, enfim. Na realidade, profissionalmente faço isso através da Secretaria de Educação. Então é muito íntima a minha ligação com essas questões todas desde muito tempo já. Portanto, eu acompanho mesmo. Pontualmente. *E cobro realmente como pai, como Presidente do Conselho da Comunidade Negra, como educador.*

Nestas linhas, é possível perceber a fala de uma pessoa militante que acompanha diariamente na condição de pai os trabalhos escolares de seus filhos. Por ter uma formação acadêmica e engajamento em movimento social, sendo liderança do Movimento Negro em Pelotas e no próprio Rio Grande do Sul, o entrevistado declara acompanhar detalhadamente os trabalhos escolares vinculados à Lei 10.639/03 que são feitos por seus filhos e deixa claro que cobra da escola sempre que necessário.

- Perfeito. Senhor Carlos, em quais disciplinas que o senhor já percebeu nos trabalhos escolares de seus filhos, que está sendo desenvolvida a temática da Cultura Afro-brasileira, da História da África? É na Geografia, na História, na Arte, é no Português, na Literatura, na Educação Física ou, em nenhuma? O senhor está percebendo esse trabalho em diversas disciplinas, ou algo apenas pontual professor?

- *Eu percebo, claro, um ambiente mais confortável para o desenvolvimento daquilo que a lei prevê nas disciplinas de Humanas.* Então, eventualmente eu percebo sim, até porque os colegas, eles me conhecem também, acabam me vendo, e me assistem tratando desses temas. Não só eu, várias outras pessoas, acabam se sentindo estimulados nas disciplinas de Humanas. Eu percebo que há um tratamento sobre essas questões. E detectando essa falha, porque é uma falha, a lei ela não segmenta, ela não prioriza em questão, ela aponta os parâmetros circulares nacionais, eles são muito nítidos nessa questão. Inclusive desde antes 2001 quando começa a se tratar. Em 1999, quando começa a se tratar a sugerir os projetos que acabam culminando com a legislação que hoje vige, já se pensava em como as outras disciplinas, principalmente, exatas, tratariam. Então nesse sentido, nós criamos, conversamos com colegas da área de

Exatas, e foram criados alguns projetos para execução nas escolas. Nós levamos isso para escolas municipais e estaduais. Bom, se eles são desenvolvidos na prática, se eles se materializam na sala de aula, não, não tem se materializado, eu detecto isso. Os professores, com todo esses problemas que nós conhecemos que envolve a educação, especialmente, a educação pública e os professores que atuam na educação pública, eu observo que fora do ambiente da Ciência, e das disciplinas de Ciências Humanas, não há um cumprimento da lei, absolutamente não há. *Embora tenhamos levados projetos para as disciplinas de Exatas. Tivemos uma Audiência Pública alguns anos atrás, nos quais os professores da Área de Exatas, apresentaram alguns projetos, formas de abordagem e metodologias aplicáveis ao ensino fundamental e ensino médio, tanto séries iniciais, quanto séries finais, mas não se materializa. Detecto isto, Marcelo. Triste, com tristeza, mas não se materializa.*

Aqui, é fácil perceber como o entrevistado registra sua preocupação com relação ao cumprimento da Lei 10.639/03 fora do campo das disciplinas da área de Ciências Humanas, sendo este um dos numerosos obstáculos para a efetiva implementação da Lei 10.639/03, conforme foi abordado no primeiro capítulo desta dissertação. Neste ponto, se apresenta também uma reflexão vinculada aos projetos escolares, ao currículo. Se percebe que não está ocorrendo, de acordo com as palavras do entrevistado, readequação curricular voltada para uma proposta problematizadora, que remete ao estabelecido por Tomaz Tadeu da Silva (1999), que seja capaz de romper com os paradigmas eurocêntricos presentes nas escolas.

- Professor, não querendo provocá-lo, mas apimentando um pouquinho a nossa conversa: o senhor, na condição de pai dessas três crianças, acompanhando o trabalho escolar delas, o senhor já chegou a discordar radicalmente de uma forma de apresentação de conteúdo feito em um trabalho escolar, já foi à escola debater, já houve um tensionamento? Com seus próprios filhos? Tensionamento no sentido de um debate, de uma crítica. Já houve alguma situação assim, professor?

- Já houve, sim.

- Poderia descrever, por favor?

- Claro, posso sim. Um ano atrás, ou um pouco mais. Nós estamos em meados de 2016 e no final de 2014, um dos trabalhos finais de um dos meus meninos era sobre reparação, sobre questão de reparação, e se não me falha a memória, era na disciplina de Geografia. Não era nem na disciplina de História. Me parece que eles estavam estudando algumas características da cidade de Pelotas e em algum momento, no grupo dele, dentro do grupo de coleguinhas que deveria desenvolver o trabalho, coube a ele que desenvolvesse alguma coisa que tratasse sobre reparação no ambiente da cidade de Pelotas e a necessidade de reparação. E eu me recordo que a apresentação do trabalho, que é muito interessante, é que ela não era só escrita, eles tinham que falar um pouquinho, para que sejam estimuladas à oralidade. Mas, depois perguntei porque me chamou atenção, gosto desse tipo de trabalho e é o que as crianças precisam, e meu filho me disse que a professora tinha feito uma análise depois da apresentação do trabalho e eu percebi na análise da professora um posicionamento. Porque meu filho naturalmente conversou comigo, com a mãe dele e eu pude falar a respeito da necessidade da reparação. E da ideia de não se confundir com aquilo que repara com benefícios, e aí, citados exemplos, como grupo social das mulheres, dos indígenas, dos portadores de necessidades

especiais e obviamente, do grupo social dos negros. E a professora no se posicionar pelo que pude perceber, acabou deixando nítido que ela era contrária à reparação, e que entendia reparação, não como reparação, e sim como benefício. O que é um direito de cada um ter o posicionamento, mas no caso dos educadores é preciso que nós fundamentemos aquilo que nos faz tomar uma posição no ambiente de sala de aula. Isso eu digo para os meus alunos desde que eu pude lecionar na Universidade Federal, em um programa chamado 'Brasil Para Todas as Raças' se não me falha a memória, e durante o contrato eu trabalhava e notava resistência dos alunos, muitas vezes, no que diz respeito à essas questões, porque não se trata de divergir apenas, trata-se de fundamentos e tal. Nessa ocasião eu encontrei a colega, a professora do meu filho, e nesse dia eu fui à escola. Já tinha ido varias outras vezes palestrar naquela escola, a Dona Quitéria. Nessa ocasião, fui como pai para conversar com ela e tal, e passamos um bom tempo e tive uma grata surpresa. Porque depois de conversar com ela, de desenvolver um raciocínio até historiográfico, porque me era permitido, estava conversando ali com uma profissional também, para que ela pudesse compreender como as coisas se desenvolveram e o reflexo do alijamento desse grupo social, os negros, ela passou a compreender porque quando a pessoa se abre para partilhar saberes as resistências tendem a diminuir. Então nessa situação eu senti que meu filho estava sendo de alguma maneira prejudicado, porque a influência da professora é muito grande, principalmente, nesse momento das séries iniciais, ainda do ensino fundamental. Então, eu fui lá, fui lá como pai, mas tive uma grata surpresa, e até hoje eu a encontro, minha amiga, inclusive, e ela, daquele momento para frente teve uma outra visão, e eu fiquei muito feliz.

Neste bloco, de acordo com o depoimento do entrevistado, é possível perceber a prática de tensionamento com a escola. Aqui fica explicitado mais uma vez, as dificuldades para implementação efetiva da lei. No caso, a professora passou uma mensagem para os alunos em sala de aula, vinculada à realidade social da população afro-brasileira e apontando como benefício unilateral aos negros, uma prática de reparações e, segundo o entrevistado, parece ter confundido reparação com benefícios, razão pela qual, ocorreu o tensionamento. Ao dialogar com a professora, Carlos pode desconstruir o discurso apresentado aos alunos pela docente e estabelecer uma diferença conceitual capaz de assegurar a construção de uma reflexão com os alunos dentro de um prisma novo, responsável, onde o Estado reconhece os danos sofridos pela população afro-brasileira, no curso de sua História, sendo esta, também, uma forma de combate ao racismo. No final deste bloco, o entrevistado faz alusão à importância do professor, seu poder de influência confirmando as preocupações de diversos estudiosos citados no primeiro capítulo desta dissertação, dentre eles, o professor Dennis de Oliveira, no sentido da formação dos profissionais para que ocorra um trabalho de boa qualidade com os conteúdos obrigatórios previstos pela lei nas escolas.

- Então nesta situação de relações família-escola, o senhor considera muito importante a presença dos pais nas reuniões, a presença dos pais na escola, e isso o senhor vê como algo positivo para criar um debate democrático então? Entre os professores e os pais, é importante os pais estarem participando?

- *Sem sombra de dúvidas. Isso em todos os aspectos.* É claro que no que diz respeito ao avanço sobre determinadas questões, Marcelo, nós precisamos levar em conta alguns posicionamentos que são múltiplos e diversos dos pais. *Entre a própria comunidade negra, nós temos índices de divergência que não podem ser medidos, nós temos negros que não concordam com ações afirmativas, por exemplo, ou medidas de reparação. Nós temos negros que rechaçam, por exemplo, a Cultura Brasileira, não compreendem os processos sincréticos, os processos que fizeram com que as culturas se abandonassem e tal. Então, nós encontramos uma resistência enorme.* Quando eu aponto que é muito importante que os pais participem para muitos aspectos, precisa-se levar em conta que aquele que vai vir para se posicionar, não necessariamente vá se posicionar como a escola, por exemplo. A escola tem um parâmetro, a escola é delimitada inclusive pela lei no que diz respeito ao trato de determinados conteúdos dentro do currículo escolar. Por isso é interessante o diálogo, é interessante democraticamente que as ideias sejam discutidas. *No entanto, é preciso que se saiba que apesar do processo ser democrático, não é porque a maioria dos pais, por exemplo, não quer que se estude o conteúdo de matriz africana que isto não deva ser feito. Está para além da vontade da comunidade.* O que deveria haver era a formação cidadã. Eu costumo dizer que a educação é a cura para todos os males e inclusive, nos meus trabalhos de pós-graduação, eu sugiro alterações curriculares, incremento de algumas disciplinas, que poderiam sanar com informação esse tipo de problema. Mas infelizmente, fui mediador da Conferência de Educação na penúltima e na última, e na Conferência Estadual de Educação também, mas quando chega infelizmente lá em Brasília, não se materializam realmente, essas questões, o que é mesmo triste.

Neste trecho, se percebe novamente a importância concedida pelo entrevistado à questão curricular, voltada para a questão da problematização de conteúdos. Como militante e professor, valoriza uma bandeira histórica do Movimento Negro que é a defesa de uma educação de qualidade para todos. Também esclarece a dificuldade que muitos negros possuem com relação à Cultura Afro-brasileira pois "não compreendem os processos sincréticos" razão pela qual, se percebe como a ideia de homogeneidade cultural ainda se encontra presente. Existe uma dificuldade de compreensão pertinente à hibridez cultural dentro do Movimento, segundo o entrevistado. Algumas pessoas do Movimento Negro, segundo o entrevistado, ainda defendem uma situação de pureza. O depoimento do entrevistado mostra a dificuldade relacionada à aceitação de uma realidade cultural marcada pela heterogeneidade, dando a entender que segmentos do Movimento ainda têm uma compreensão purista acerca da Cultura Afro-brasileira, fato que impediria, inclusive, o aperfeiçoamento das suas ações. Por fim, destaca a falta de

interesse na elaboração e desenvolvimento de políticas públicas voltadas para a educação por parte do Estado.

- O senhor é um profissional na área de educação, um professor que tem uma boa experiência, e o senhor tem três filhos em idade escolar. Eu vou continuar explorando essa sua experiência de professor e também a sua experiência pessoal de pai. Então é mais uma questão que eu considero um pouco espinhosa, mas eu vou fazer professor Carlos. O senhor já tomou conhecimento, o senhor já sentiu algum tipo de constrangimento sofrido por um de seus filhos, ou por todos, por questões de trato racial na escola?

- *Não diretamente Marcelo, mas indiretamente sim.* Na realidade eu penso que, como eu disse, não diretamente, no caso a minha filha ela não foi o alvo da expressão, da manifestação discriminatória, mas uma coleguinha. *Os meus filhos, eles são negros cuja a marca não é tão explícita, são negros miscigenados, então a pele, ela é um pouco mais clara, apesar das expressões sejam negroides. O tom da pele é um tom mais claro. Então eu não tive, e isso influencia diretamente. Aqui, nós sofremos uma discriminação dita pela marca, pelo tom da nossa pele, então muitas pessoas dizem para mim "não, mas Carlos, tu não és negro".* As pessoas tem essas distorções que só são sanadas com explicação, com conversa, com diálogos para que as pessoas compreendam como as coisas elas realmente acontecem, como elas são.

Aqui, é destacada a importância da cor da pele para a identificação no Brasil, fato que parece remeter aos estudos do sociólogo Oracy Nogueira (2006) quando este estudioso reflete sobre o "preconceito de marca". Por ter a pele mais clara e os seus filhos, miscigenados, Carlos precisa muitas vezes explicar que para ser negro não basta apenas a cor da pele. O entrevistado deixa claro que para ele, no Brasil, a discriminação se dá principalmente pela cor da pele. "A escola influencia as crianças negras a assumirem ou não sua identidade e, principalmente, a tornarem-se ou não, negras" (SOUZA, 1983, *apud* ALGARVE, 2004, p. 32). Ser negro é tornar-se negro, é um processo político, é "uma escolha política" conforme Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva (2003) *apud* Valéria Aparecida Algarve (2004, p. 32).

- Mas a minha filha, na turminha dela, tem umas meninas e tal, e uma delas em ocasião usa continhas coloridas no cabelo, influência direta da Cultura Africana no Brasil e que sobrevive através, justamente, do sincretismo, da mistura cultural, eu me recordo aqui desde quando eu estudava África eu já me lembro que via que era as continhas coloridas no cabelo, nas tribos. *Então tem uma menina na turma da minha filha que usa. E o meu filho mais velho busca a minha filha na sala de aula. Ela fica aguardando, e eles vão até a van. Então quando o meu filho mais velho de 12 anos foi pegá-la na sala de aula, ele viu que duas professoras conversavam. O meu filho, muito crítico, ele é muito atento para essas coisas até pelo que a gente desenvolve em casa e orienta, ele me contou que elas estavam falando que teve uma outra mãe lá e tal e a interlocutora perguntava qual era a mãe; e a outra respondia que era a mãe da menina das continhas no cabelo, aquelas que ficavam lá no fundo. E a interlocutora então dizia pelo que pude perceber do relato do meu filho "Olha, não é nem*

bom se envolver muito enfim, porque dizem que aquele pessoal é todo de macumba". Que delicado, que triste um diálogo entre educadoras que meu filho me contou. Mas para que tu tenhas ideia Marcelo, eles criam afeições, criam grupinhos dentro da sala de aula, e ali é do grupo da minha filha. Então, veja bem Marcelo, não foi diretamente que a minha filha sofreu discriminação, porque aí está embutido neste diálogo uma série de vícios, uma série de preconceitos, que podem se materializar. Eu costumo explicar para as pessoas que a questão do preconceito está, via de regra, no plano das ideias.

Nesta segunda parte da sua resposta, Carlos esclarece o episódio marcado pelo preconceito e discriminação com relação à estética visual afro-brasileira, às formas de enfeites utilizadas por uma menina negra que é coleguinha de sua filha e que remetem ao passado e às tradições africanas num contexto de africanidades. A menina que resolveu usar continhas ao estilo africano no seu cabelo, trazendo uma estética afrodiaspórica, diversa do que as pessoas esperavam, produzindo a diferença a partir da própria representação corporal, recebe como presente dentro de uma perspectiva eurocêntrica, a discriminação racial que associa o uso de continhas e tal, ao "pessoal é todo da macumba". Assim, na escola, pelo menos neste caso, é clara a manifestação de negação à Cultura Afro-brasileira, voltada para a pauta do branqueamento, voltada para inferiorizar a Cultura Afro-brasileira a partir de um regime de representação que a apresenta como produto de um processo histórico de inferioridade, diminuindo as suas crenças religiosas a uma conotação primitiva, difamatória, injuriosa, que torna o *Outro* despidido de humanidade e cultura civilizada. A religiosidade afro-brasileira é alvo de discriminação, sendo que o corpo da menina se apresentou como central no sistema de representações que inferiorizam a sua estética, atingindo a sua vaidade natural e a sua autoestima. De acordo com Frantz Fanon, "*Je suis fixe*" (Eu sou fixado) pois no corpo, as relações de dominação são tornadas visíveis (FANON, 1965, p. 113, *apud* COSTA, 2006, p. 120). Assim, o discurso hegemônico de visão eurocêntrica que valoriza a cultura ocidental, estabelece a subalternidade da Cultura Afro-brasileira. Portanto, a escola revela, no caso, ser um espaço de controle social e que através do discurso dominante, estabelece relações de poder e dominação, subordinando a Cultura Afro-brasileira e os cidadãos afrodescendentes, apresentados como seres místicos, já que "o pessoal é todo da macumba". Ademais, a passagem ilustra uma questão que é nuclear nesta dissertação, um aspecto fundamental, que é a imbricação da socialização familiar e da socialização escolar: "O meu filho muito crítico, ele é muito atento para essas coisas até pelo que a gente desenvolve em casa e orienta [...] ", o

que estabelece uma ligação importante no sentido de se salientar aqui que os pais cuja socialização em ambientes marcados pela valorização de uma cultura afrodiaspórica desempenham um papel importante para a construção da identidade afro-brasileira do filho.

- Então o seu filho sentiu isso quando ele falou?
- *Sem dúvidas. Quando ele me contou, todo mundo sabe que eu me irrito enfim, pelas atividades que eu exerço, e ele prontamente chegou e me contou. Não que ele tenha se sentido, mas ele se preocupou com a irmã. Que, via de regra, não saberia se defender devidamente se isso viesse a sofrer um ato discriminatório.*
- Porque tem 8 anos de idade.
- *Exato, mas uma preocupação. Ela está também, porque quem estava conversando era a professora da sala dela. Detalhe, ela estava no pré.*
- Foi uma surpresa para o senhor também?
- *Na verdade muito mais tristeza do que surpresa. E aí, eu procurei a escola na ocasião.*

Nesta parte da resposta, o que se sobressai não é a surpresa, mas a tristeza pelo fato do entrevistado perceber que professores estavam comentando situações que dizem respeito à crianças pequenas, discriminando-as, atingindo o espectro familiar delas de forma covarde pois sem possibilidade alguma de defesa das vítimas. O fato de não surpreender o entrevistado decorre, provavelmente, da sua experiência de vida, da sua atuação profissional como professor e da sua condição de líder do Movimento Negro, consciente de que o preconceito e a discriminação racial estão disseminados nas escolas, aliás, como ficará demonstrado em outras passagens de sua entrevista a seguir apresentadas.

- Então o senhor foi na escola?
- *Obviamente, não deixaria passar. Eu procurei a escola Dona Quitéria e falei com três pessoas. Falei com a professora Elena Dias, uma amiga militante do que não trabalha com séries iniciais, trabalha com curso normal, antigo magistério noturno. Falei com a professora Elvira, uma referência também, amiga militante que é daquela escola, agora aposentada. E falei com a professora Denise, que estava como Vice-diretora. Falei com as três. E expliquei, pedi inclusive para que a professora participasse. A professora foi chamada. Conversamos, e não cheguei acusando e nem poderia; não tenho um acusatório, porque acredito que não devesse ser assim. E a professora, ela confirmou que houve o diálogo nesse sentido, mas não querendo dar essa impressão. Enfim, mas se detectou que algumas palavras foram ditas: macumba, aquelas ali, ou seja... Também como pai fico com receio que a minha filha se torne um alvo, enfim, não deixei de tensionar e não me coloco como refém, pelo contrário, é preciso saber que nós estamos atentos, sobretudo professores. E conversei, a professora bem jovem. Talvez não tivesse havido a maldade no diálogo, mas enfim, nós não podemos corroborar Marcelo, porque as coisas se dão dessa maneira. Nós desconstruímos muitas coisas que são ditas de maneira simples e comum, mas que contribuem para que se instale*

essa ideia discriminatória, ditos populares. Nós usamos nas palestras, nas formações, nós detectamos muitas questões a serem desconstruídas. Portanto, mesmo uma conversa percebida aparentemente sem maldade, ela precisa ser problematizada. E foi o que fiz lá. Então, eu me lembro desse caso emblemático para mim, até usei esse caso em outras conversas, palestras, porque é assustador, são duas educadoras conversando: "Ah! Não vamos se envolver porque aquele pessoal é de macumba!", beira aí uma época em que desenvolver ritos e crenças entre outras coisas ligadas às africanidades era criminalizado. Nós sabemos que o Brasil passou por esse período e graças a Deus, isso foi superado. Mas não podemos voltar. Esse diálogo, trazendo para a questão legal, beira uma conversa difamatória.

Nesta parte final da resposta, Carlos relata como não deixou passar batida a situação. O quadro relatado por Carlos é de que o ideal de branquitude está presente na escola, pois os enfeites pessoais de origem afro-brasileiro são desprestigiados e a visão eurocêntrica prevalece. As culturas de raiz africana são desprestigiadas. Por isto, o entrevistado salienta a importância da desconstrução do discurso para efetivar o combate ao preconceito e à discriminação. Não basta apenas positivar a Cultura Afro-brasileira, é preciso que seja feito um processo de afirmação e que passa pelo respeito à diversidade e desconstrução da visão hegemônica. O regime de representação ainda está calcado na matriz do negro escravizado associado ao que é ruim, difamando as crenças religiosas afro-brasileiras. Segundo o depoente, as professoras chegaram a falar em: "Ah! Não vamos se envolver porque aquele pessoal é da macumba!", dando vazão a uma ideia de segregação, de afastamento, de que a religiosidade negativa. É importante registrar como a discriminação efetivada utilizou o cenário da religiosidade que parece encerrar aqui toda a negação quanto à diversidade e riqueza da Cultura Afro-brasileira. Além disto, novamente vem a questão corporal, no qual, as relações de dominação se tornam visíveis (FANON, 1965, p. 113, *apud* COSTA, 2006, p. 120) e a ilustração pertinente ao caráter afro-diaspórico a partir dos enfeites pessoais (continhas no cabelo das crianças negras) que a identifica como integrante do grupo da macumba. Por fim, faz alusão a questão jurídica e histórica, pois hoje, não mais se admite no campo do direito constitucional e penal, a prática de discriminação de culturas, raças, religião, etc., merecendo destaque o artigo 5º da CF/88.

- Professor, mais duas perguntas! Eu já tenho muito a agradecer por suas respostas. Mas eu preciso, ainda, fazer mais duas perguntas. Então vamos em frente! Com relação à questão da construção da identidade afro em Pelotas hoje, o senhor, como pai, o senhor considera importante que os pais busquem o confronto, o debate com os filhos, ou o senhor acredita que

apenas o trabalho escolar supra as necessidades de construção da identidade afro?

- Não, apenas o trabalho escolar, na minha opinião, não supre. Porque a questão em Pelotas ela é exemplar, e a questão discriminatória em Pelotas ela vem de um processo endêmico. Nós temos uma comunidade, uma sociedade pelotense acostumada a sub-humanizar ainda. Acostumada a tratar determinados grupos sociais, e o grupo social dos negros é o que mais sofre. Foi o grupo social que fundou essas regiões que nós chamamos de marginais, de áreas periféricas, onde o banditismo se desenvolve. Porque nunca houve no pós Abolição uma preocupação efetiva com a cidadania, em qualquer que seja o aspecto, a análise que nós queremos fazer. Então, veja bem, esse processo ele se desenvolve de forma que ainda hoje, 128 anos depois, nós tenhamos o que eu chamo de pseudo elite. A pseudoelite pelotense, ela se estende na minha opinião, em vários meios sociais, inclusive no meio acadêmico. Nós temos a pseudo elite ainda entendendo que há razões para que alguns grupos sociais sejam mesmo diminuídos e em alguns casos sub-humanizados. O grupo social dos negros sofre demais com isso, no que isso influencia sobre os pais? Os pais de negros são filhos, via de regra, de outras pessoas negras. Ainda é muito tímida, digamos assim, a atuação. Famílias negras adotam, fizemos um censo em 2007, etnográfico, nós podemos perceber isso aqui em Pelotas, com as nossas forças. Na época eu estava numa especialização, na Universidade Católica, era egresso de lá, e fizemos junto com o curso de Jornalismo, um levantamento etnográfico.

A visão de Carlos reforça a ideia da necessidade da imbricação entre a socialização escolar e a socialização familiar. Critica o cenário social de Pelotas a partir de uma visão elitista que não foi desconstruída com o passar dos anos e que ainda se mostra forte. Por toda a questão histórica e social, o grupo dos afrodescendentes, segundo o entrevistado é o que mais sofre, até porque a identidade afro-brasileira sempre esteve, historicamente, numa situação de inferioridade.

- Fomos conversar com as famílias empobrecidas, via de regra, na sua totalidade todas negras pelas razões que citei agora a pouco. Pela segregação que houve, pela sensação de não pertencimento à urbe, as famílias negras não se sentem pertencidas. Tem pessoas que não entram nos prédios públicos porque tem medo, que vêm ao Centro apenas uma vez por mês para receber o seu benefício e retornam a olhar os casarões, a biblioteca pública, a prefeitura, e não entram porque tem medo. Isso é de um singeleza, de uma profundidade que nem conseguiremos agora exaurir essa questão. Mas as famílias negras, elas adotam medidas protetivas Marcelo, para que tenhas uma ideia. Nós conversamos com Dom Joaquim, Dona Maria entre outros como me recordo, e perguntávamos, por exemplo, como é que se autodeclaravam, uma pergunta simples. Em Pelotas curiosamente o IBGE apresenta 18,6% de negros, e nós, sabemos que, proporcionalmente, no Brasil, nós somos a segunda cidade mais negra do Brasil, perdendo apenas para Salvador. No RS, nós somos proporcionalmente a cidade com mais negros. E o IBGE nos apresenta um dado ínfimo, de menos de 20% de negros autodeclarados, de negros e pardos. Por que isso acontece? Por que as pessoas não se autodeclararam? Visando se proteger. Quando conversamos com Dona Maria, Dona Joana e elas nos dizem "Olha, eu e meu velho lá, nós somos negros, pode botar aí na maquininha". Porque o sensor, via de regra, vai com uma máquina lá. "Mas os meus netinhos, eles tu não coloca como negros, tu coloca como

outra coisa".Porque, naturalmente, eles estão cuidando os netos ou bisnetos para os familiares trabalharem.Porque eles entendem Marcelo, que se autodeclararem negros, eles estarão fadando os netos, bisnetos, a uma dificuldade de enquadramento social digno. Vê que profundo isso! Enquanto eles adotam como medida protetiva não se autodeclararem, ou não autodeclararem os seus descendentes pretos ou pardos, porque imaginam, muitas vezes, que vai haver um cartaz na prefeitura dizendo "A família do seu João é negra", e aí não vão ser bem recebidos, bem acolhidos, porque os negros são invisíveis nos espaços de relevância, nos espaços de poder Marcelo.

Neste trecho de sua resposta, o entrevistado Carlos mostra como os afrodescendentes estão distantes, não se sentem integrados e pertencentes à urbe. No passado, os escravizados viviam nas senzalas e agora, vivem nas periferias violentas de Pelotas, expressando o denominado temor reverencial frente ao poder público. Existe falta de representatividade no poder público segundo o entrevistado. O afrodescendente não tem conquista espaços, e a própria defesa de não querer que as crianças sejam classificadas como afrodescendentes, como narrado por Carlos, demonstra que a cor ainda é um empecilho grave para a ascensão social, para a conquista de espaços no mercado de trabalho, para a aceitação social.

- Eu desafio por aí as pessoas sempre que vou dar uma entrevista, e todas as semanas nós estamos tratando desses temas. Eu desafio, sobretudo, as pessoas que resistem, que me mostrem em quais espaços, os negros eles são visíveis; espaços de poder, de relevância. Já fiz essa pergunta ao Prefeito, à Vice-prefeita, invisíveis. *Lá na Comarca onde hoje eu circulo, e onde tu advogas, Marcelo, também, eu vejo dois ou três serventuários negros, mas nós não temos juizes negros, por exemplo. São 4 desembargadores no estado, apenas. Isso tem que querer dizer alguma coisa, temos quase 10 mil pessoas na estrutura do Executivo municipal, e não temos negros em espaço de tomada de decisão, de cargo de chefia. Agora, com a nova estrutura administrativa, nós temos diretorias; e não temos negros em diretorias. E ao perguntar para Prefeito: Prefeito, o que é mais necessário para que se compreenda, de uma vez que uma cidade como essa, com esse contexto de formação, o que é mais necessário para que se perceba que deveria haver pelo menos uma subsecretaria, um departamento, um cantinho, para que as pessoas possam tratar das questões étnicas e raciais em Pelotas, das questões negras? O Prefeito ficou sem saber o que dizer. Tu compreendes? E é por isso que os pais, quando tu me questionas, quando tu me provocas, Marcelo, é importante os pais participarem ou deixamos apenas para a escola? É vital que os pais participem. No entanto, nós ainda sofremos demais porque as nossas famílias negras. Elas ainda não tem a coragem necessária. Veja bem: não estou chamando as famílias de covardes. Mas nós ainda não fomos, não recebemos a educação necessária, ao ponto de tomarmos. Porque se os negros em Pelotas quisessem eleger seus representantes, por exemplo, nós não teríamos em um universo de mais de duas dezenas de tribunais, apenas um que se autodeclara negro. Tu concorda?*

- Verdade.

- Mas tu vê o que isso nos alija! Nós chamamos de ferida antológica. Tão profundo, isso está tão carregado ainda na alma, que nos impede de, por exemplo, de um processo como todos os outros partidos fazem, ou algumas associações fazem, de autoproteção; de autocuidado. A

estratégia que nos desagregou foi tão eficaz, que reverbera até hoje. Na realidade é *status.Nós somos invisíveis em determinados meios, em quaisquer que queiramos analisar.*

De acordo com as palavras de Carlos, o racismo está presente em Pelotas, a cultura negra é vista como subordinada, está inferiorizada. Segundo Carlos, ocorre a total falta de ocupação de espaços na máquina pública pelotense e no poder público de um modo geral, especialmente, no Poder Judiciário, com a ausência de juízes negros. além disto, critica a pouca quantidade de advogados negros, assim como a dificuldade das pessoas negras se auto-declararem como tais, já que o medo parece imperar em virtude da alta carga de preconceito e discriminação. Para o entrevistado, o cidadão negro não tem visibilidade. Também, o entrevistado deixa claro que os pais devem participar muito da vida escolar dos seus filhos, tudo como forma de viabilizar o estabelecimento de um novo regime de representação voltado para a valorização da cultura negra. Aqui, mais uma vez, é valorizada a importância da participação dos pais na construção da identidade dos estudantes. A visão do entrevistado é muito analítica: mostra como historicamente o ideal de branqueamento e o mito da democracia racial foram capazes de impor um processo de desmobilização e fragmentação das comunidades negras espalhadas pelo Brasil, fato que acarretou o enfraquecimento da luta contra o racismo por décadas, isto somado ao fato de que os afrodescendentes não ocupam espaços na máquina pública, seja no nível que for, nos poderes do Estado, o que gera enfraquecimento da autoestima, da afirmação da Cultura Afro-brasileira e da própria identidade afro-brasileira. O afrodescendente, dividido, enfrenta dificuldade de representação política na esfera do Legislativo pátrio em razão da falta de consciência e união decorrentes ao menos em parte, do frágil processo de formação educacional a que é historicamente submetido, sem apoio, sem materiais, sem infraestrutura necessária mínima para que possa desenvolver a sua cidadania de forma plena; democrática. O entrevistado clama por um processo de unidade e este passa pela vigilância epistemológica dos discursos, pela educação de qualidade, pelo convívio pacífico com as diferenças. Por tal razão, o espaço escolar, se apresenta como um espaço capaz de auxiliar a curar a ferida antológica mencionada pelo entrevistado, mas com as devidas imbricações envolvendo a família e a sociedade de um modo geral.

- Bom professor, eu tenho, então, uma última pergunta. Na verdade não é exatamente uma pergunta, deixarei a palavra livre para o professor

tecer as suas últimas considerações e em meio à essas últimas considerações, comentar um pouquinho, se for possível, a realidade de racismo nas escolas de Pelotas hoje, principalmente a questão das escolas de Pelotas, professor Carlos.

- Bom, primeiro eu agradeço a possibilidade de participação. Sempre agradecemos a esses espaços Marcelo. Eu te parablenizo pela pesquisa, pela propositura, pela orientação que tu me parece estar tendo, grupo da sociologia da Universidade Federal, um grupo que desbrava, sim eu preciso reconhecer. E lutei muito que houvesse linhas de pesquisa que tratassem dessa temática numa época em que não havia, passei pela graduação e pela pós-graduação sem que houvesse. Eu tive que adequar uma linha de pesquisa nessa nuance para que eu pudesse desenvolver meu trabalho na Universidade Federal e também, na Universidade Católica. Então eu parablenizo, eu fico muito feliz e se me permite vou citar nas conversas por aí esse avanço que passo a perceber. Ainda está aquém para aquilo que queríamos, mas é um avanço sim, que a Universidade esteja tratando dessas temáticas. Então nesse sentido parabéns! Eu fico muito feliz. *No que diz respeito ao racismo dentro das escolas, ele é presente. Assim como eu dizia agora acerca da invisibilidade dos negros em posições relevantes, eu podia começar analisando o professorado. As próprias células diretivas das escolas, elas via de regra Marcelo, apresentam quase que nenhuma pessoa negra. Estou tentando me lembrar tanto a nível municipal, quanto estadual. Eu lembro de uma, duas diretoras negras apenas. Temos apenas duas no município! Veja bem, no município! Isso tem que querer dizer alguma coisa. E olha que nós temos um distrito que chama-se longo, que a maioria das pessoas nem sabe que existe, e lá nós não temos também uma equipe diretiva predominantemente negra. Veja bem, estive lá a algumas semanas atrás, não estou falando da competência das pessoas, não se trata disso. Mas um recorte étnico. Práticas na educação, nós temos um sem números de colegas nas escolas que resiste. E eu posso te falar isso Marcelo com toda humildade, mas com muita propriedade porque eu sou chamado pela Secretária de Educação e pela Coordenadoria Regional, viajando pelo estado inteiro pela Secretária Estadual de Educação. E pelo município há muitos anos, eu participo de formação de professorado na rede, e nós temos colegas que resistem demais Marcelo, a tratar das questões negras mesmo com a imposição legal.*

A resposta de Carlos aponta que a presença de afrodescendentes é muito pequena no magistério e em postos diretivos nas escolas em Pelotas. Portanto, a ausência de representatividade é algo indiscutível segundo o entrevistado. De acordo com Carlos, Pelotas teria apenas duas diretoras negras na sua rede municipal de ensino. Ao dizer que existe racismo nas escolas, Carlos demonstra que o ideal de branquitude não está morto e que continua a ser disseminado, até porque, segundo ele, a Cultura Afro-brasileira continua subordinada. Igualmente, retoma a questão da formação dos professores, fazendo uma crítica ao modelo de formação atual e à falta de políticas públicas para o desenvolvimento dos conteúdos de História da África e Cultura Afro-brasileira nas escolas.

- Com os professores, nós temos um diálogo muito direto, muito aberto, para que as pessoas realmente possam ser tocadas. *E nós, perguntávamos muitas vezes quem se reconhece como negro? E colegas*

educadores negros, traços negróides nítidos, a marca, o tom da pele, e as pessoas não se manifestavam, e por aí tu começa. E o racismo? Veja bem: quando não há a sensação do pertencimento, da identidade, tu vai resistir obviamente no teu ambiente, no teu trabalho, na forma como vais educar, e aí nós vamos acabar em situações como essa agora há pouco, de duas professoras conversando: “olha, a família daquela ali, das continhas, é uma família de macumba, não se envolve muito”. Aí está um componente que segrega. Isso é um crime. A segregação se tornou crime que de lesa-humanidade no último século nas Américas.

Aqui, o entrevistado chama a atenção de como para ele o ideal de branqueamento está ainda forte, tanto é que professores negros, efetivamente não se reconhecem como tais. As pessoas deixam de se declarar, se omitem e isto favoreceria a prática de discriminação racial. O entrevistado dá uma ênfase especial ao pertencimento, ou seja, ao ato político de estabelecer um discurso engajado capaz de estabelecer um novo regime de representação, lutando para desconstruir o regime que impinge à Cultura Afro-brasileira, tudo que de ruim existe, normalmente, aludindo aos seus aspectos religiosos. Chama atenção para a discriminação racial presente em Pelotas.

- Então está presente. E para além desse diálogo, poderia citar muitas outras situações que a gente fica sabendo, nas conversas, nos diálogos, nas formações, muitas outras situações. *Que se agravam Marcelo, quando nós temos a situação do preconceito agregado, como quando nós temos um negro ou uma negra que se desenquadra dos padrões de beleza que são impostos, quando é gordo, quando são homossexuais. Isso se adianta, quando de alguma maneira tem algum tipo de necessidade especial, então nós temos muitos casos nas escolas.* Por amor, eu tenho três noites lá no Colégio Quincas Borba. Na Educação de Jovens e Adultos. Eu tenho um amor pela Educação de Jovens e Adultos, que eu não consigo deixar. Mesmo sem remuneração nenhuma, eu iria lá lecionar, tenho um amor muito profundo pela EJA e pela vocação que tenho de trabalhar a educação. E lá, nós mesmo trabalhando, o grupo é muito fechado no sentido de trabalhar essas questões, quase ninguém resiste, porque há anos nós viemos trabalhando essas questões. E nós ainda percebemos situações, Marcelo, discriminatórias na sala de professores.

Neste trecho, o entrevistado fala sobre como o preconceito aumenta dentro das escolas, quando associado à homossexualidade e ao distanciamento do padrão estético, como com pessoas obesas. De acordo com Carlos, o espaço escolar apresenta situações claras de discriminação racial. Também, discorre sobre discriminação às pessoas portadoras de necessidades especiais.

- O pessoal lá meio que se polícia, porque sabem que nós temos representantes negros que estão sempre lutando, mas ainda nós sentimos, observamos ali, e até presenciemos algumas situações. Outro dia estávamos em uma reunião sobre racismo na escola, e veja bem, *uma colega que é diretora de uma outra escola, abriu a porta da reunião dos*

professores e pediu a palavra: “Já organizei tudo, porque estava muito o barulho e isso aqui estava o samba do crioulo doido”. Eu não poderia deixar passar, tive que pedir para explicar na realidade, que alguma coisa relacionada a crioulo era bagunçada? E aí provoquei a colega, mas, automaticamente, ela sabe que nós militamos isso, e ela pediu perdão e agradeceu por corrigi-la. Mas se tu deixas passar as coisas, elas não melhoram. Então, há sim, Marcelo. Entre alunos, entre professores, nós temos muito o que avançar. As situações são muitas em sala de aula. A escola ainda é um ambiente no qual a discriminação, o racismo, ele se materializa. E nós denunciamos isso.

Nesta passagem, Carlos mostra como frases discriminatórias aparentemente ingênuas foram, com o tempo, se transformando em expressões idiomáticas nas quais a discriminação racial passou batida por muito tempo. Foram naturalizadas. Ao intervir e interpelar sua colega professora que havia feito menção ao "samba do crioulo doido", o entrevistado teve a presença de espírito de desconstruir o discurso discriminador.

- Um exemplo prático, e penso que tu vais poder usar de maneira muito interessante: No final do ano passado, nós tivemos um aluno, não de Pelotas, mas de Rio Grande, que anunciou em sua rede social. Pegou uma colega, colocou nela uma Máscara de Flandres. Máscara de Flandres é aquele bucal que os escravizados usavam para não conseguir mastigar preso atrás. E colocou nela, tirando uma foto e colocando na rede social, vendendo uma negra. São alunos do ensino médio de escola pública. Claro, fizemos a denúncia. Os pais, fomos até o Ministério Público. Mas dentro da escola pública! Então isso nos mostra que se vasculharmos as redes sociais vamos encontrar de maneira explícita que desenvolvem páginas, a maioria jovens, o que é assustador. Então ainda se precisa trabalhar muito. O professor tem uma tarefa que não pode ser medida em termos de importância. Então na minha opinião, ainda há a presença de discriminação, do racismo, sem contar que, especialmente, nas séries iniciais, as crianças não medem muito as palavras, são cruéis, é da sua própria natureza. Mas para serem educadas, impor determinados limites, muitas vezes não há essa preocupação e isso acaba sendo reproduzido, temos muitos casos.

O relato de Carlos é um testemunho de como é possível atingir a honra, a dignidade, como é possível humilhar e destruir a autoestima, além da possível identificação com a Cultura Afro-brasileira usando as redes sociais. Novamente, a importância do professor e a necessidade de sua capacitação se mostram relevantes até para que ocorra uma vigilância epistemológica do discurso praticado pelas crianças, que acabam reproduzindo o modelo vigente.

Assim, a entrevista de Carlos demonstrou que a sua participação para a construção da identidade afro-brasileira dos seus filhos, pode ser considerada como positiva, com a existência de tensionamentos com a escola, com a busca de diálogo, com a defesa da ocupação de espaços, com a confrontação respeitosa com os

professores, com a vigilância epistemológica como forma de combate ao racismo. Enfatiza a participação dos pais no processo de formação, de construção da identidade afro-brasileira, defendendo as imbricações entre escola e família.

3.2.3.1 Entrevista 7

A análise que segue deriva de parte dos dados obtidos mediante entrevista feita com uma pessoa do sexo feminino, com 38 anos de idade, afrodescendente, professora e diretora de escola (uma das raras diretoras negras da rede de ensino de Pelotas), participante de movimentos sociais, integrante de um casal heterossexual, com um filho em idade escolar que estuda num colégio municipal de Pelotas. Ficticiamente, seu nome aqui é Júlia.

- A senhora tem filhos?
- Sim, um casal.
- Por favor, qual a idade dos seus filhos?
- *Ela, com 20 anos e ele, com 8 anos.*
- A senhora desenvolve qual atividade profissional?
- *Eu sou professora e nesse momento, ocupo o cargo de diretora.*
- A senhora ocupa cargo de diretora numa instituição municipal, estadual ou privada?
- Instituição municipal.
- Professora Júlia, a senhora tem conhecimento de que no Brasil, atualmente, existe uma lei federal que torna obrigatório o desenvolvimento de conteúdos de história da África e de Cultura Afro-brasileira em toda a Educação Básica nacional?
- *Sim, tenho conhecimento da lei.*
- No estabelecimento de ensino no qual a senhora é diretora, de que forma os professores estão desenvolvendo estes conteúdos? A senhora poderia narrar para nós?
- Nós temos abordagem desses conteúdos, mas eles são ainda de formas isoladas. Então, eu acho que a gente não consegue dar conta da lei ainda. Algumas turmas, isso é feito e é pontual. Alguns professores, em alguns momentos, fazem essa abordagem nas suas metodologias, nas suas práticas pedagógicas, mas isso não deveria ser momentos e não deveria ser de professores. Tinha que ser uma prática natural dentro da escola. Tem que passar por todos conteúdos, tem que passar pelas discussões e ainda isso não acontece. *Em algumas salas com alguns professores, se percebe que o trabalho acontece, a gente faz essa discussão, a gente faz formações com eles, mas alguns ainda trazem aquele velho discurso: "Bom, então eu vou ter que trabalhar os alemães...", trazem esses discursos que são bem conhecidos nossos, para justificar porque não fazem. Eu acho que não tem espaço para justificar porque não faz. É legitimado pela lei, não tem discussão de vou fazer e não vou fazer, tem que ser feito. E não é em alguns momentos, tem que ser feito em todo processo de educação. Então eu acho que a escola não dá conta disso. A gente está numa caminhada, temos um grupo ainda bem significativo que ainda não entendeu o que é lei, e de que forma a lei se torne efetiva dentro do espaço da escola.*

As palavras da entrevistada demonstram o nível de resistência que enfrenta na escola pela qual é responsável na condição de diretora para fazer valer a Lei 10.639/03. No momento em que um professor a provoca e fala que terá que trabalhar com os alemães, está reafirmando o tradicional discurso de que os alemães foram responsáveis pelo desenvolvimento do trabalho colonial no Rio Grande do Sul e apresentados tradicionalmente, como detentores de uma cultura desbravadora, altiva e rica ("mas alguns ainda trazem esses discursos que são bem conhecidos nossos").

- Professora, no campo da disciplina de Arte, a professora, o professor de Arte, estão desenvolvendo trabalho envolvendo a Cultura Afro-brasileira?

- *Parte dos professores de Artes, sim.* Temos três professores de Artes e tem um deles que não consegue ainda trabalhar dessa forma. Mas duas, estão puxando e se envolvendo com outros. O que a gente percebe é que aqueles que fazem, eles vão se aproximando com quem faz e fortalecendo o trabalho, com intuito de ir "convencendo os outros". O que nós temos feito, é fazer formações para que todos participem, e a gente faz com convocação mesmo. *Tu não pode optar se tu queres ou não, tu estás dentro da escola e nós estamos pensando em escola como um todo.* E então, essas pessoas que fazem estão mostrando que estão fazendo junto com a formação, para fazer com as pessoas mais que o convencimento, que as pessoas realmente façam valer algo que é lei. *A gente já discutiu muito tempo, já ficamos muito tempo sem poder movimentar algumas coisas para não ferir os interesses de um ou de outro, mas agora não, a lei tá aí, e vai ter que ser cumprida, sim.*

Se antes da Lei 10.639/03, segundo Júlia, era muito difícil desenvolver trabalhos envolvendo a Cultura Afro-brasileira, agora, apesar das dificuldades e resistências, os trabalhos são realizados. Merece destaque um ponto na sua fala: "já ficamos muito tempo sem poder movimentar algumas coisas para não ferir os interesses de um ou de outro, mas agora não, a Lei tá aí". Neste trecho, a entrevistada destaca que a resistência diminuiu por força da Lei 10.639/03, parte dos obstáculos é superada.

- Com relação às práticas de natureza racista, a senhora como diretora, já testemunhou entre os alunos, apenas entre os alunos me refiro nessa pergunta, algum envolvimento, alguma prática de discriminação racial ou de racismo explícito?

- Eu estou na equipe diretiva desta escola; seis anos anteriores como coordenadora e agora em março, como diretora dessa escola. *Eu comento com as gurias assim, a minha figura de diretora fez coisas aparecerem que não passaram a existir agora, coisas que sempre existiram ficassem mais explícitas, porque assim, de março agora eu tenho aluno que chega aqui e diz "olha fulano está permanentemente falando mal do meu cabelo", coisas que não apareciam dentro da direção: "olha eu estava jogando lá e ele disse que eu sou negro e vou ficar no outro time".* E a gente vai para a sala, a

gente faz uma conversa com eles, uma discussão, problematiza, problematiza com os pais, chama a professora, “professora está percebendo isso?”. Isso é conteúdo urgente para se trabalhar em sala de aula. Se não sabia como conduzir a aula amanhã, agora já sabe. *É a partir daqui, para tudo para fazer essa discussão e que ela não encerra dizendo assim “não dá bola, tu é negro mesmo”. Isso eu ouvia quando eu tinha cinco, seis anos e a minha mãe dizia “não revida, tu é negra mesmo filha, não dá bola”. Não tem mais espaço para isso. Bom, o aluno está dizendo que não veio naquele dia na Educação Física, porque o outro não quer ele no time dele, porque ele está suando mais que os outros. Bom, tem toda a questão das minorias, tem conteúdo para trabalhar o resto do ano, e não é o momento de discussão, aperta a mão e está tudo bem.* Não, isso tem que ser trabalhado o ano inteiro, tem que ser conversado com eles. Então assim, essas coisas acontecem e agora este ano tem acontecido mais, eles tem trazido mais, eu não sei se é porque eles veem a figura da diretora negra. Então “eu tenho mais abertura para dizer que está acontecendo isso porque ela sabe do que eu estou falando”. Porque eu disse para as gurias que isso não está acontecendo agora, isso já vem acontecendo mas não chegava aqui por algum motivo, mas agora está chegando, e a gente precisa trabalhar isso, não tem jeito.

Neste trecho, Júlia dá o depoimento de como “o corpo do negro é visto como diferença irreduzível” (COSTA, 2006, p. 121). Fala do cabelo e como as crianças negras são discriminadas nas escolas pelo simples fato de serem negras, como já abordado no segundo capítulo deste trabalho. “No corpo, as relações de dominação são tornadas visíveis, conferindo-se materialidade (visual) a hierarquias racistas construídas culturalmente” (FANON, 1965, p. 113, *apud* COSTA, 2006, p. 120).

Neste trecho, também fica explicitada a percepção geracional de Júlia quando ela fala da dificuldade que tinha quando criança e como foi ensinada “não dá bola minha filha” ou seja: dentro de um regime de subordinação hierárquica do social. Sua fala também é importante, porque como diretora, mostra como as crianças negras se sentem representadas positivamente na escola a partir de sua presença. A ocupação de um cargo importante eleva a autoestima das crianças.

- No campo geracional, o seu momento presente, as crianças, a sua vida profissional, a senhora nota muita diferença do seu tempo de escola como aluna para agora, para tratamento das questões envolvendo o racismo, o preconceito no Brasil na região onde a senhora reside?

- Infelizmente eu ainda escuto muito das falas que eu escutei quando eu era aluna da idade deles. Isso me preocupa, “não dá bola tu é negra mesmo” ou “não dá bola porque tu não é suja”, “não dá bola porque o teu cabelo é assim mesmo”. Essas falas ainda são fortes. Tem avanços eu acho que tem. Quando tu pega um livro com uma história que tem uma personagem negra, eu escutei histórias na minha infância e não ouvia sobre personagens negros. Hoje a gente tem esses instrumentos de trabalho. Hoje, tu tem uma boneca negra dentro de uma escola. Hoje, tu consegue trabalhar com eles, por exemplo, numa aula de Música, como nós tínhamos um professor um tempo atrás que trabalhava Música. *Na época, meu filho era aluno da escola, e cada criança podia trazer um instrumento musical, meu filho quis trazer um atabaque e eu disse para o meu marido: “Ih! Vai começar agora, vai levar o atabaque e vai ter toda uma discussão, vamos*

nos preparar". Ele trouxe o atabaque e o professor conduziu isso super bem. As crianças não conheciam o atabaque só que diziam que era o barulho que escutavam de noite. E o professor entrou na questão histórica e tudo mais, o atabaque virou o show do momento, as aulas de Música não aconteciam sem que meu filho não levasse o atabaque. Então, é a forma como o professor conduz isso. No meu tempo, eu era muito bem alertada em casa pela minha mãe, se perguntassem minha religião eu dizia: católica apostólica romana. Nós decoramos isto. Não tinha noção nem do que era católico ou não. Eu sabia que no sábado a gente ia para a terreira, mas eu não podia comentar sobre aquilo. Mas hoje, eu percebo alguns professores, quando o aluno vem de branco: "Quê? O fulano vai pro saravá?". Quer dizer, são falas do tempo da minha infância. Então, eu digo que tem avanços. Eles ainda são pequenos, são detalhes, quando uma colega minha me fala "olha, se fala tanto em preconceito, discriminação, já tá batido". Se está batido para vocês falarem sobre isso, imagina para nós que sofremos? 38 anos que eu tenho que passar por situações desse tipo! Se falar sobre, é cansativo, imagina para quem sofre? Então a gente tem a obrigação moral de fazer não só a discussão, mas a discussão com reflexão e com ação. Senão, não adianta.

Neste trecho da entrevista, se percebe como a reprodução do preconceito se dá no campo geracional, dentro das famílias. As mesmas expressões ofensivas, discriminatórias que Júlia ouvia quando era criança, agora ainda ouve na condição de diretora de uma escola. É possível perceber, segundo a fala da entrevistada, como o negro ainda é associado à sujeira, como muitas pessoas ainda se sentem impotentes quando se defrontam com uma discriminação "não dá bola". Como pedagoga, alerta para a importância dos materiais lúdicos e didáticos que expressam significados para as crianças negras (uma boneca negra, uma personagem negra num conto, etc.). Também faz menção às africanidades no campo musical pautado pela riqueza artística e diaspórica, como o som do atabaque, instrumento musical muito utilizado em centros religiosos de base afro-brasileira e que foi levado para dentro da sala de aula por seu filho. Sua fala também fala do controle social e religioso presente no passado, pois tinha que se apresentar como católica, como forma de proteção recomendada por sua mãe, como forma de evitar a possível discriminação na sociedade. Seu depoimento ainda demonstra como a questão da religiosidade se mostra historicamente discriminada. Critica ainda, a visão de quem pensa que a questão da discriminação já está batida, mas não para quem sofre a discriminação. Portanto, aqui se revela uma posição política também, pois a luta contra a discriminação se apresenta como continuada, que não pode parar.

- Professora Júlia, a senhora tem então, uma criança, um menino de 8 anos de idade. Um menino de 8 anos, está em idade escolar. A senhora,

como mãe, percebe o desenvolvimento de conteúdos de História da África e de Cultura Afro-brasileira nas atividades de seu filho?

- Não, esses conteúdos na escola do meu filho, que não é aqui a nossa, eles foram desenvolvidos agora no mês de novembro. Agora o mês de novembro está forte, eles estão trabalhando com histórias e tem toda uma proposta para esse mês de novembro. Só que eu acho que as crianças, elas não são negras só em novembro. O restante do ano não é deles, é só em novembro, então isso é bastante complicado.

Nesta passagem, a entrevistada dá o seu testemunho no sentido de na escola de seu filho, os trabalhos com os conteúdos previstos pela Lei 10.639/03, foram desenvolvidos apenas no mês de novembro, comentando o fato de que as crianças são negras o ano inteiro ou seja: não basta apenas querer positivar a cultura negra e fazer festividades por um dia como se fosse uma terça-feira gorda de Carnaval, pois é preciso fazer uma desconstrução do regime de representação dominante no sentido de apresentar as africanidades, dar visibilidade para a Cultura Afro-brasileira.

- A senhora fez menção professora Júlia ao mês de Novembro. No Brasil, o 20 de Novembro comemora o Zumbi dos Palmares, inclusive, é um feriado que é comemorado em muitas capitais e muitas cidades do Brasil, e aqui em Pelotas esse feriado existia e foi suprimido sob alegação que existiam muitos feriados e iria prejudicar o comércio. A senhora, como cidadã, como professora, a senhora tem uma posição favorável ao retorno desse feriado de Zumbi dos Palmares aqui em Pelotas, ou a senhora acha que já tem feriado que chega na cidade?

- Eu paro para feriados que não me representam. Então se a discussão fosse o número extremo de feriados, vamos votar. Faz um momento participativo onde as pessoas votem para escolher o feriado que vai tirar. Eu tenho certeza que se a gente quisesse tirar um feriado de santos, não estou dizendo que um é melhor que o outro, nós manteríamos, tem feriados que a gente não consegue tirar. Teria que ter uma votação aberta para a comunidade votar. Nós somos em Pelotas quantos negros, cidade do charque, cidade do doce pelas mãos de quem? E aí um feriado que nos representa, ele é demais no calendário? Ele é demais para quem? A quem interessa não comemorar? Ninguém perguntou para os meus, se eles queriam ou não, e era um feriado que a gente não ficava dentro de casa, nós íamos para a rua, para dizer que a gente existe, que a gente construiu essa cidade sim, que o doce está maravilhoso e foi pela mão dos nossos. Então eu acho que incomodava muito parar para essas coisas, porque se tu for olhar, não é mais feriado, mas muito dos nossos estão lá na rua. Eu posso estar presa aqui durante o dia trabalhando, mas muito dos nossos que podem estão lá na rua. E a ideia foi essa, tira o feriado que vai cada um pros seus cantos e ninguém tem que enxergar. Ninguém. Porque é um dia que eles estão circulando muito, então acaba com o feriado. Acho que faltou esse momento de discussão com as pessoas a quem esse feriado representa e eu acho que a gente pode fazer muita coisa sim.

Neste trecho, a fala de Júlia critica a supressão do feriado de 20 de novembro do calendário oficial de Pelotas. A retirada do feriado evita a mobilização da população afro-brasileira, manifestações, elevação da autoestima, do orgulho,

manifestações artísticas. Era o único que dizia respeito diretamente à Cultura Afro-brasileira e à população afro-brasileira. Esvazia a presença do afrodescendente no espaço público.

- Professora Júlia, a senhora poderia narrar, caso queira, algum fato pitoresco envolvendo a sua pessoa, a escola e as pessoas que procuram a escola? A senhora já foi tratada de forma agressiva ou de forma discriminatória ou de forma até como disse, pitoresca de “ah, não sabia quem era a senhora”, já aconteceu algo assim?

- *Sim. É comum, eu sou diretora mas eu abro portão, eu varro, eu seco o chão, eu ajudo alguma criança que passa mal, nós ocupamos um cargo mas nós somos um todo que para funcionar, não posso ficar engessada só aqui atrás da mesa. Então eu abro o portão e normalmente as pessoas entram e vão se dirigindo para aonde diz direção e aí me dizem: “Pois não, gostaria de falar com a diretora”. E eu respondo que sou eu mesma. E quando a pessoa passa no portão, a pessoa não me cumprimenta. Para mim bom dia, boa tarde e boa noite é questão de educação independente de quem seja. A pessoa não cumprimenta. E quando ela descobre aqui na porta que eu sou a diretora e toma um susto: “Ah! Desculpa, bom dia diretora, tudo bem?”. Se fosse qualquer colega monitora ou servente, ela não mereceria bom dia? Para mim, já começa por aí. Segundo: é quando se dá conta que a diretora é uma diretora negra. Eu tratei bastante tempo com uma pessoa por telefone que queria fazer um estágio aqui na escola. Quando ela chegou, ela perguntou: “por favor eu queria falar com a Júlia”. E eu perguntei “a Júlia, diretora?”. E ela me disse que sim. E eu respondi que era eu mesma, e ela me respondeu: “Ah é tu, eu imaginava uma outra pessoa”. Eu disse para ela que garantia que ela tinha me imaginado mais magra e ela me disse que era isso! Então, a pessoa cria uma imagem de que a diretora não pode ser a negra, não pode ser a de cabelo curto, não pode ser a de turbante, não pode ser a que vem de chinelo de dedo e, quando se depara e vê que é essa pessoa, é uma decepção.*

Nesta primeira parte da resposta da entrevistada, Júlia dá o testemunho de como o negro é visto no imaginário popular, ou seja: para funções subordinadas e não diretivas de uma escola. A situação da pessoa que buscava estágio é revelador: ela não esperava encontrar uma diretora negra. Da mesma forma, as honrarias sociais parecem ser mais destinadas às pessoas brancas. A estética, a moda, a cor, tudo ajuda para estigmatizar a pessoa que é afrodescendente e tem uma proposta de ação não inserida no modelo da branquitude, fugindo de um padrão que é o esperado de uma diretora de escola.

- *As mães nos primeiros dois meses de Direção, assim, eu acabei fazendo um registro policial por injúria racial, porque algumas mães diziam: “como é que coloca uma negra burra para ser diretora da escola?”. Então, as colegas; foi uma comoção geral de como é que isso acontece, e eu disse que isso acontece todos os dias. Hoje está em função de mim, se eu tivesse limpando o chão da escola: “Ah! Ela é boa de serviço”, mas eu estar sendo a diretora isso ofende as pessoas. Então eu disse: “olha gente eu não posso mais fazer a discussão com essa mãe, isso é crime”. Não adianta eu dizer para o aluno que isso é crime e tem que ser levado adiante, se eu não fizer.*

Então, mães que estão ali, negras revoltadíssimas foram porque queriam testemunhar o que estava acontecendo. Fui à delegacia. Lá perguntaram se eu queria fazer uma queixa ou um processo, eu disse que não, que queria só o que era meu de direito. Aí, me disseram o que eu pretendia com isso e eu disse: “moço eu não quero dinheiro, eu não quero nada, tem uma lei que diz que as coisas são assim e elas vão ser assim”. Isso é por mim, porque quando as crianças entram na minha sala e sorriem, “diretora como tu tá bonita com o teu pano” e são crianças negras que sentem a visibilidade através de mim, então elas também devem ter sentido quando ouviram ali “uma negra burra”. Como é que pode uma negra burra ser diretora? *Então se uma negra burra não pode ser diretora, a mãe dele não pode ser diretora, eles não podem ser diretores um dia, eles podem ser o que eles quiserem! Eu posso ser o que eu quiser desde que seja pelo meu esforço, sem agir com ilegalidade é o que eu digo para eles, que eles podem ser o que eles quiserem, brancos, negros, tem espaço para todos.* Eu sempre mexo com eles que o Sol nasceu para todos, pode ser aquele casebre com a tábua mais caída, o raio de Sol vai entrar. Então não tem uns podem isso; e outros podem aquilo, e as pessoas atacavam muito com isso. *Aí, aqui na escola começou aparecer coisas que nunca apareceram: fitas amarradas, fotos pingadas de sangue, galinhas mortas lá no fundo.* As pessoas fazem toda uma leitura de que se a diretora usa turbante então a diretora é da macumba. A diretora está fazendo feitiço dentro da escola, uma criança passou mal então isso aí é feitiço. Tem todo um imaginário. E as pessoas fazem todo um movimento para que a tua imagem fique comprometida. Tive que fazer uma reunião com os pais e explicar que um cachorro que apareceu morto ali na esquina não tem nenhuma relação com a escola, então não se preocupem com isso, o que é macumba mesmo, ou o que é isso e aquilo. *Então, movimentou com muitas coisas, ou ficava uma discussão de pais normais que ficava “o que entende por cotas?”. Então a gente sentava e conversava sobre cotas, como que tu compreende as cotas? Sabe que outras pessoas tem cotas? Se não sabe, então vamos ter que ir um pouco atrás, quem são as primeiras pessoas a terem cotas? Porque que elas foram beneficiadas?* Acha que as cotas vai resolver o problema de 500 anos? Na verdade, querem reparar algumas coisas, mas igual, acha que vai reparar? A gente faz uma reunião de pais e professores e temos que parar, porque esse assunto é muito importante. *Mas, é assim: “já que essa negra tá aí, agora eu vou cutucar para ela fazer um ‘griteiro’ mesmo e baixar o santo”, que é como eles dizem.* Vamos falar de cotas, mas só para mim abrir a possibilidade de falar de cotas, é tudo que eu quero, eu falo para elas que eu não quero ficar gritando daqui e vocês de lá, quero sentar contigo e ver o que tu sabe sobre isso, o que eu sei e vamos ver aonde é que a gente chega. Se a gente não conseguir chegar, vamos chamar alguém que nos auxilie a pensar em relação a isso. Tem que ter esse diálogo porque se não houver, vem o enfrentamento, a gente não vai avançar. Mas quando passa a questão do respeito e está me desrespeitando, bom tem a justiça. Lá que tem quem dar conta disso; e vai ter que dar.

Neste trecho da resposta de Júlia, mais uma vez vem a questão da discriminação racial, do preconceito, da injúria, da não aceitação de uma pessoa negra em cargo diretivo, tudo associado à difamação da religiosidade afro-brasileira que é compreendida como uma coisa ruim e não como uma manifestação cultural. Também demonstra a falta de informação com relação às cotas por parte das pessoas, aliás, fato também relatado por Xavier na sua entrevista, conforme se verá adiante.

- Professora Júlia, agora nós gostaríamos de convidá-la para tecer algumas considerações finais a respeito daquilo que a senhora considera importante envolvendo a lei federal que tornou obrigatório o desenvolvimento de conteúdos de História da África e Cultura Afro-brasileira em toda a Educação Básica nacional, a Lei 10.639/03. Então, a palavra está com a senhora. As suas considerações finais como cidadã, como mãe ainda de uma criança de 8 anos, como professora. Como a senhora percebe a lei, como a senhora vê a importância desta lei, as suas considerações finais por favor.

- *Eu acho primeiro que a lei ela não é um presente, ela é resultado de luta de movimentos de muita gente. A gente tem que se dar conta que muita gente lutou, muita gente se movimentou para que a lei acontecesse. Agora cabe as pessoas fazerem de fato o que ela diz. Eu digo para as gurias que se torna letra morta, porque se a gente não coloca isso no dia a dia é simplesmente um papel. Quando eu fui ler a lei eu disse que se a gente simplesmente só reproduzisse o que diz ali já teríamos um excelente avanço.*

Neste trecho a entrevistada reconhece que a Lei 10.639/03 é esforço de movimentos sociais e que não foi um presente, isto é, foi fruto de uma mobilização popular capaz de estabelecer uma pauta de ação afirmativa voltada para a valorização da Cultura Afro-brasileira. A Lei 10.639/03 é tributária das ações e esforços do MNU.

- *Eu, para ter espaço, para entrar na escola sem que eu seja alvo de preconceito e discriminação, eu tenho que ir até a Delegacia? Isso é um movimento natural? Uma colega me dizia que nem ia me perguntar se eu já fui discriminada, porque isso era “natural”. Bom, é natural?*

Aqui, a entrevistada dá mostra de como a discriminação racial é vista como algo sem importância pelo imaginário popular; como se fosse uma coisa natural. Esta naturalidade é que precisa ser questionada e os trabalhos escolares podem servir de suporte para tais questionamentos.

- *E assim, ou eu crio meus filhos para estudarem e aí eu conto histórias e eu tento dizer para eles “bom o mundo está assim lá fora, vais fazer a diferença se tu não for no grito querendo bater, matar as pessoas, tu tens que estudar, aonde tu estiver, tu tem que ser exemplo para as outras pessoas”. Eu digo que se for olho por olho, dente por dente, que que vai ser?*

Neste trecho, Júlia afirma que orienta seus filhos para o estudo e também procura mostrar a realidade em que vivem, positivando deste modo a formação da identidade, trazendo exemplos, defendendo o diálogo. Expressa uma bandeira do Movimento Negro, que é a defesa da educação.

Agora tem o bullying racial. Gente, não comecem colocar coisas no lugar de coisas! Daqui a pouco, não tem mais preconceito e discriminação.

Tem outro nome e não é bem isso. Não é a tua pele, é a tua condição. Pode ser rico, já conversei com negros que são ricos mas chega em algum momento, alguma discussão que o que pesa é a cor da pele deles. Eles vão ter acesso a alguma coisa que eu não tenho por exemplo, mas quando chega de igual para igual, com a situação econômica igual, o que vai fazer ele ser atacado é a cor da pele. Isto não pode ser visto como natural, não tem como. A gente precisa trabalhar sim, precisa se endurecer, precisa do nosso feriado, a gente precisa arregaçar as mangas e fazer um trabalho sério na escola que dê conta disso sim. Se as famílias não tem essa compreensão, a gente tem que trabalhar com elas sim, em prol dessas crianças. Porque agora estava ali uma menina que disse para ele (um menino) que encontrava ele na hora do recreio. Eu trago ele para cá, não é para tirar o recreio dele, é para dizer para ele que ele batendo, dando laço nos colegas ele não vai ser menos desrespeitado e discriminado, que é por um outro caminho. Que já aconteceu tanto com ele na escola que o pai já diz que se chamarem de negão dá um “murro” na cara, porque o quanto esse pai sofreu na escola e ninguém fez nada? Talvez ele só teve paz quando quebrou a cara de um mesmo. Eu digo para o menino que ele não pense que eu não tenho vontade de quebrar a cara de um mesmo, mas eu sei que quando eu quebro vão dizer “visse, eu disse que é um animal mesmo, uma selvagem”. Não, eu sento e converso. Eu choro também, eu vou para minha casa e choro. Eu fecho a porta aqui e choro, mas quando eu sento com as pessoas, eu sento e converso e eu não grito. Eu não preciso gritar, a gente não apanha mais, a gente vai sentar e vai conversar. E eu tenho que fazer essa conversa todos os dias com um menino de 12 anos, porque senão, ele vai reagir e quebrar a cara de um. Porque ele não aguenta. Então são essas coisas, se os colegas não conseguem entender porque que a gente tem que fazer, com um menino desses aqui, ele te dá todas as respostas, não tem como ser diferente. Desculpa, mas a gente acaba vendo tanta coisa que é complicado. Acho que tem muito a ser feito, a gente não pode descansar e achar que o que a gente fez basta. Não, não basta. Tu sai daqui e daí a 5 minutos, vai se deparar com uma situação e outra.

Nesta parte da resposta, a entrevistada chama a atenção para o clima de provocação que paira contra as crianças e jovens negros a partir da prática de *bullying*. Suas palavras também criticam uma posição que está se disseminando no meio escolar que afasta a prática de racismo e remete para uma prática vinculada ao conceito de *bullying*, despolitizando, a seu ver, a questão da discriminação racial. Segundo Júlia, é preciso se considerar a questão do racismo e não reduzi-lo a preconceito de classe. Em posição diversa, existe uma imposição social e uma proximidade íntima com o conceito de preconceito envolvendo o *bullying* pois, conforme Elise Helena Morais Batista (2013, p. 306):

Segundo alguns autores, as agressões que se manifestam através do *bullying* podem advir dos papéis sociais impostos pela sociedade (*status quo*) e aprendidos em grande parte no convívio familiar. As crianças tendem a interiorizar o que aprenderam em casa e a reproduzirem o teor ideológico vivenciado em seu meio social (SODRÉ, *et al.*, 2007). Para Oliveira e Votre (2006) o *bullying* é a ponta do iceberg da discriminação, um indício de o quanto as pessoas estão envolvidas com estereótipos culturais que são produzidos conjuntamente por homens e mulheres na sociedade familiar e escolar, reproduzido por crianças e jovens. Em uma análise semelhante, Antunes e Zuin (2008) apontam a grande proximidade entre os termos

“bullying” e “preconceito”, julgando tratarem-se do mesmo fenômeno: “Na verdade, o bullying se aproxima do conceito de preconceito, principalmente quando se reflete sobre os fatores sociais que determinam os grupos-alvo, e sobre os indicativos da função psíquica para aqueles considerados como agressores” (ANTUNES; ZUIN, 2008, p. 36). Entretanto, mais que um problema escolar, esse é um problema social. Nesse sentido, podemos trazer para essa discussão a “nova concepção de cidadania” (DAGNINO, 1994) que emergiu a partir da década de 1980. A autora explica que essa nova concepção de cidadania está ligada aos movimentos de grupos que lutam por direitos iguais – como os negros, homossexuais e mulheres - e que aspiram uma democracia efetiva. Portanto, segundo a autora, de uma democracia que não exista apenas no nível institucional formal, mas sim nas relações sociais: mais do que um regime democrático, uma sociedade democrática. O processo de construção de cidadania como afirmação e reconhecimento de direitos é, especialmente na sociedade brasileira, um processo de transformação de práticas arraigadas na sociedade como um todo, cujo significado está longe de ficar limitado à aquisição formal e legal de um conjunto de direitos e, portanto, ao sistema político-judicial. A nova cidadania é um projeto para uma nova sociabilidade: não somente a incorporação no sistema político em sentido estrito, mas um formato mais igualitário de relações sociais em todos os níveis, inclusive novas regras para viver em sociedade (DAGNINO, 2004, p. 105). Para tanto, é necessário uma articulação das dimensões da cultura e da política, pois uma transformação democrática necessita de uma transformação cultural, por meio da qual a organização hierárquica e desigual do conjunto das relações sociais, denominado autoritarismo social, possa ser combatido. Para Dagnino (1994), o autoritarismo social produz uma cultura autoritária de exclusão que atua nas relações sociais e reproduz as desigualdades. Nas escolas, é importante ampliar essa discussão com alunos, alunas, professores e professoras.

Assim, a entrevistada critica os posicionamentos voltados para a caracterização de *bullying*, no entanto, este pode ser considerado de forma articulada com as questões raciais. E, no caso em tela, de forma pragmática, relatou temer que a reação do ofendido acabe sendo distorcida e ele, de vítima, passa para a condição de algoz, já que o negro é tradicionalmente representado como violento dentro de um contexto de desigualdade social e cultural, pouco importando se fosse *bullying* ou discriminação racial. O fato é que o menino estava sendo perseguido dentro da escola pelos colegas. O posicionamento generalizado de *bullying* dentro de uma visão eminentemente calcada em necessidade de tratamento de ordem psicológica pode, afastar a tipificação de uma conduta que seja efetivamente discriminatória e, portanto, mascarando o racismo, não afastando a sua prática, mas vendo isto por um viés patológico e não tanto, arraigado a um discurso social permeado por manifestações culturais, históricas e políticas que é construído não apenas nas escolas, mas nas famílias, refletindo-se de forma pulverizada na sociedade.

Alguns preferem não enxergar, alguns não querem discutir, fecham as portas não deixam ninguém falar nada, ninguém fazer pesquisa nenhuma porque vai mexer em coisa que não compete. *O que esses homens brancos querem, falando sobre coisa de negro, não tem o que fazerem? Deixa esses negros para lá!* Então, é nesse sentido. E a gente perde de evoluir enquanto ser humano.

Nesta parte final, a entrevistada comenta a alta carga de resistência com relação ao trabalho de pesquisa no setor público, ainda mais numa escola municipal onde a diretora e a coordenadora de ensino, são negras. A pesquisa é compreendida como exótica, como algo estranho, uma pesquisa social sobre identidade e Cultura Afro-brasileira, entrevistas com os pais de estudantes negros. É exótico, "coisa de negro".

Em virtude dos depoimentos concedidos por Júlia, a sua participação para a construção da identidade afro-brasileira de seu filho pode ser considerada como positivada com tensionamento a partir do enfrentamento de situações de racismo, como quando se posiciona ao permitir que o seu filho leve o atabaque para a escola, mesmo temendo que pudesse ocorrer uma forte resistência. Sua fala é um contundente discurso contra as práticas de discriminação e preconceito contra profissionais negros no âmbito do magistério. Ao fazer isto, provocou a construção da diferença que foi obtida muito em razão da habilidade do professor de Música que pode estabelecer, segundo as palavras da entrevistada um conjunto de relações históricas e musicais que fizeram com que a aula se tornasse rica em africanidades, com a construção de conhecimento e quebra do padrão tradicional eurocêntrico. Da mesma forma, demonstra a fala de uma pessoa militante, que demonstra a importância de ser desconstruído o regime de representação decorrente da visão hegemônica eurocêntrica. Ainda, ao atestar o acompanhamento da vida escolar de seu filho, dos trabalhos que ele faz, estabelece condições de se inferir que ocorre um bom diálogo da mãe com o filho, que existe, de acordo com os seus relatos, uma ação de valorização da autoestima, de orgulho do menino. Além disso, o seu discurso conta com uma especificidade por atuar em duas agências socializadoras de importância ímpar: a família e a escola, portanto, enquanto mãe e diretora.

3.2.4 Parte 4 - Participação não tensionada com a escola ou outros canais socializadores mas compromissada com a positivação da identidade dos estudantes negros

3.2.4.1 Entrevista 8

A análise que segue deriva de parte dos dados obtidos mediante entrevista feita com uma pessoa do sexo masculino, com 54 anos de idade, afrodescendente, advogado e ex-policia, liderança do Movimento Negro na cidade, com boa condição econômica, integrante de um casal heterossexual, com um filho em idade escolar que estuda num colégio particular de Pelotas. Ficticiamente, seu nome aqui é Xavier.

- Algumas práticas culturais senhor Xavier, de natureza afro-brasileira, são transmitidas na sua casa para o seu filho? O senhor introduz o seu filho juntamente com a sua esposa, na Cultura Afro-brasileira? Ou o senhor deixa mais a cargo de trabalhos escolares?

- *Nós buscamos sempre trabalhar em conjunto com a escola todas as questões relacionadas à Cultura Afro, até mesmo por questão da nossa vivência, do nosso dia a dia. A gente tem um estilo de vida extremamente relacionado à Cultura Negra, seja na questão cultural, música, dança. Então, a gente traz isso para os nossos filhos, logicamente.*

- O senhor já percebeu algum trabalho realizado por seu filho na escola que seja bem relacionado à Cultura Afro-brasileira? Já foi desenvolvido algum trabalhinho com seu filho na escola? Com música, dança, arte, histórias que são contadas para as crianças, hora do conto, alguma coisa já foi trabalhada? O senhor já percebeu algum trabalho efetivo de Cultura Afro-brasileira com seu filho na escola?

- Não consegui ter essa percepção ainda. Realmente não, dessa forma específica, não.

O testemunho de Xavier aponta para uma profunda imbricação envolvendo a escola e a família. Por ser uma pessoa militante, afirma que incentiva muito o seu filho a ter contato com a Cultura Afro-brasileira. Esclarece que isto faz parte do cotidiano da família. Apesar de ter afirmado que na escola particular onde matriculou o seu filho ainda não percebeu um trabalho efetivo; específico, envolvendo a Cultura Afro-brasileira, após a entrevista, Xavier deixou claro que ele e sua esposa fizeram uma pesquisa e escolheram o colégio por entender que ele é um dos que melhor apresentou uma proposta social e cultural pautada pela diversidade, com trabalhos de muitas culturas. Outro ponto importante, é que Xavier revelou, também, que seus pais eram músicos, seu pai foi músico profissional e que ele cresceu num ambiente artístico e musical tendo aprendido a tocar diversos instrumentos, como o saxofone

e o pandeiro. Portanto, o lar de Xavier hoje parece ser moldado por manifestações musicais e artísticas muito vinculadas às africanidades, dentro de um contexto cultural diaspórico bem rico e que possivelmente beneficia a posituação da construção identitária de seu filho.

- Eu vou lhe provocar um pouquinho com o máximo de respeito. O senhor tem conhecimento que alguns pais já retiraram seus filhos de algumas escolas particulares, estudantes da Educação Infantil, porque esses filhos foram vítimas de práticas racistas em Pelotas?

- *Sim.*

- O senhor tem conhecimento?

- *Tenho conhecimento sim.*

- E o senhor como ex-policial, o senhor ouviu também, na condição de policial, quando estava atuando como policial, situações de racismo nas escolas de Pelotas?

- *Bastante, muitas situações. Se eu fosse relatar aqui os casos que ouvi, nós levaríamos a manhã inteira, realmente, muitos casos.*

Aqui o testemunho de um cidadão que viveu 30 anos na condição de policial civil, que categoricamente afirma a existência de racismo em muitas Escolas de Educação Infantil do município de Pelotas.

- E como o senhor acha importante para as crianças, para os jovens, o esclarecimento desta questão racial em Pelotas? O que o senhor, como pai, considera importante para esclarecer as crianças, para educar as crianças, nessas questões das relações raciais?

- *Na verdade, eu vejo que essa questão, ela começa dentro de casa. As crianças, elas não nascem racistas, elas se tornam racistas em função de suas vivências dentro de suas próprias famílias. E acabam levando isso para dentro da escola. A realidade verdadeira é essa. E a escola é apenas um ambiente onde isso aflora. Então, aquela brincadeira que parece sem nenhum caráter ofensivo, que fizemos entre nós, amigos, digamos assim: duas pessoas que se conhecem e se tratam de determinada forma, "nego isso; nego aquilo". Esse tratamento, ele é reproduzido entre os filhos na escola. Então, aquilo que parece uma mera brincadeira se torna a reprodução do racismo.*

Neste trecho, a fala do entrevistado demonstra sua preocupação com o que se passa nas famílias, e não tanto a escola. Vê o comportamento na escola, como produto do que a criança aprende em casa e não o contrário. Portanto, para Xavier, o preconceito e a discriminação racial são ensinados em casa já que "As crianças, elas não nascem racistas, elas se tornam racistas". em função de sua vivências. A naturalização de um discurso aparentemente inofensivo acaba por reproduzir regimes de representação que situam o negro numa situação de inferioridade. O entrevistado defende uma educação forte em casa. Assim, de acordo com sua crítica, a escola pode ser o palco, não da desracialização do discurso, mas, segundo

suas palavras, da própria racialização, que começaria com brincadeiras aparentemente inocentes que saem do ambiente familiar, do cotidiano fora da escola e avançam para o ambiente público escolar.

- O que o senhor considera importante para formação da identidade do seu filho como afrodescendente neste começo de novo século?

- Eu penso que seria nós, como responsáveis, como pais, trabalharmos isso desde pequeno. Nós, no caso, tentamos fazer isto, trazendo todos esses conhecimentos. Porque antigamente, a gente percebia o seguinte: não se falava disso, não se falava em questão racial, de diferença de raça entre pais e filhos, isso ficava em segundo, terceiro plano. Não se conversava sobre essas questões. *E então hoje, a partir do momento que tu trabalha isso com a criança dentro de casa, na própria escola, a escola trazendo essa discussão de forma lúdica, de forma educativa, penso que isso ajuda bastante na formação da identidade étnica e cultural dessa criança. E isso nós tentamos fazer na nossa família.*

Nesta parte da sua entrevista, Xavier destaca novamente a importância da imbricação família e escola, da socialização familiar e da socialização escolar para a formação da identidade da criança. A partir destas imbricações, a construção da identidade é positivada. Xavier revela também uma percepção geracional afirmando que no passado, nada era discutido e que agora, o diálogo está aberto, se desenvolve, o que denota a mudança do cenário social envolvendo as discussões sobre as relações raciais nos últimos anos, mas sempre, valorizando a questão familiar.

- Bem, em cima da resposta que o senhor me apresentou agora, vou lhe fazer mais uma pergunta. Então nesse aspecto social além da escola, além da família, na vida social do seu pequeno filho, ele está participando de alguma atividade envolvendo a Cultura Afro-brasileira? Vou dar exemplos: ele participa de uma roda de capoeira, ou ele é incentivado a ouvir uma música inserida no contexto cultural afro-brasileiro, ou ele é levado para assistir uma manifestação de rua, ou ir numa escola de samba, ele é incentivado a tocar um instrumento musical de origem afro... Nesse contexto social, o seu filho participa de alguma atividade com o senhor, sua esposa, familiares?

- *Sim, ativamente. Nós sempre que temos a oportunidade, a gente coloca ele em contato com elementos da Cultura Afro. E se percebe assim a identificação, somente o Telmo, por exemplo...*

- Telmo é o nome do seu filho?

- *É, ele gosta muito de capoeira. Então, sempre que se apresenta uma roda de capoeira ele se aproxima, prende a atenção dele, e ele quer observar. Então, tem uma identificação.*

- Então, ele se identifica com uma roda de capoeira. Ele gosta do berimbau, ele curte o som desses instrumentos musicais, e isso é incentivado a ele, ele se sente bem?

- *Sim, a gente percebe isso nitidamente.*

Aqui fica em destaque o incentivo para a criança com relação ao contato com a Cultura Afro-brasileira, sobretudo, no aspecto esportivo e artístico-musical. Os pais agem de forma ativa para positivar a identidade de seu filho.

- Não tema fogo. O senhor tem conhecimento que aqui em Pelotas a religiosidade afro ainda é bastante discriminada?

- *Tenho enorme conhecimento a respeito disso. Inclusive participei até de algumas discussões a respeito. Na época em que estava na Polícia, percebemos diversas denúncias relacionadas aos atos discriminatórios em relação à matriz africana. Tivemos o caso aqui, que foi amplamente divulgado: da destruição da imagem de Yemanjá, na Praia do Laranjal. Então, infelizmente, isso ainda é uma situação recorrente na nossa região.*

- O senhor considera essas práticas discriminatórias, como o senhor narrou, inclusive, uma agressão à imagem, uma estátua lá no Laranjal, prejudiciais para a construção da identidade afro-brasileira das crianças, dos jovens negros?

- *Extremamente prejudicial. São atos que não colaboram em nada na questão da identidade étnico e racial, na questão da autoestima das crianças afrodescendentes. E que não respeitam o que estabelece a nossa Constituição, que é a questão da liberdade religiosa.*

Nesta passagem está explicitada a forte discriminação cultural religiosa manifestada por uma pessoa que viveu boa parte de sua vida na condição de policial civil. Ao considerar como prejudicial os fatos relacionados à discriminação religiosa, o entrevistado, que é advogado atualmente, faz menção ao texto constitucional e lembra a liberdade religiosa, que, entretanto, na prática, não se apresenta na cidade, uma vez que a Cultura Afro-brasileira, a religiosidade afro é alvo de ataques como a própria depredação da imagem de Yemanjá. Pelotas pode ser considerada como portadora de uma visão eurocêntrica que discrimina a visão religiosa afro-brasileira (RUBERT, 2014).

- Perfeito senhor Xavier. Nós estamos caminhando para o final da nossa entrevista e gostaríamos de deixar o senhor agora à vontade para tecer alguns comentários que o senhor julgar importante sobre prática de racismo na cidade de Pelotas, sobre o incentivo que o senhor dá para o seu filho sobre Cultura Afro-brasileira, sobre a escola que o senhor narrou que incentiva a diversidade, mas que o senhor até o momento não percebeu um trabalho mais direcionado. Enfim, as palavras agora finais, são do senhor, por favor.

- Eu entendo que temos muito a avançar ainda na questão do racismo, seja em termos de Pelotas, seja em termos de RS ou até mesmo do país. *Essa semana tivemos a oportunidade de participar da comissão de avaliação das auto-declarações étnicas da Universidade Federal de Pelotas e podemos perceber ainda, o enorme desconhecimento e até mesmo, a postura racista de algumas pessoas em um bate-papo informal durante as entrevistas.* Então, nós, como eu disse, militantes, nós temos muito ainda o que avançar, ainda estamos muito aquém daquilo que a gente deseja. A nossa cidade é, talvez, a segunda cidade mais negra do RS e a gente não consegue ainda ver o negro em locais de visibilidade. *O negro ainda faz parte dos negativos, seja em termos de exclusão social, seja em termos de morte. Hoje a juventude negra é a que maciçamente está morrendo, seja pelo descaso governamental, seja na mão da própria*

instituição policial. Em termos de Brasil, a gente vê isso descaradamente, a juventude negra sendo dizimada. Ou seja, são vidas abreviadas. Então, por isso que eu digo que ainda há muito a ser feito na questão racial do nosso país, e a gente espera que os nossos futuros governantes tenham noção do que é a causa do racismo na nossa sociedade.

Aqui, o entrevistado dá um forte depoimento sobre a violência no país, que atinge principalmente a juventude afrodescendente. Como militante, também dá seu testemunho do desconhecimento que reina no meio universitário sobre as relações raciais e a questão das cotas, bem como a existência de racismo. Critica a falta de visibilidade do afrodescendente em Pelotas, a sua falta de representação. Por fim, dá a entender que a causa do racismo está na falta de educação e conscientização, pois conforme passagem de outro trecho de sua entrevista: "Na verdade, eu vejo que essa questão, ela começa dentro de casa". Como militante do Movimento Negro, defende a histórica bandeira da qualidade na educação. Sua entrevista ressalta muito a importância das relações escola e família para a construção de uma identidade positivada, sendo caminho também, para o combate ao racismo, que brota pela reprodução do preconceito e da discriminação nos próprios lares brasileiros.

Assim, de acordo com as próprias palavras do entrevistado, a participação de Xavier se apresenta como positivada para a construção da identidade de seu filho pois apresenta a ele, a Cultura Afro-brasileira e o incentiva a valorizar suas representações, a arte, o esporte, a música, oferecendo um ambiente social e familiar pautado por uma cosmovisão afro, pela riqueza das africanidades, pelo bom convívio familiar pautado pelo diálogo isto tudo, segundo as próprias palavras do entrevistado.

3.2.4.2 Entrevista 9

A análise que segue deriva de parte dos dados obtidos mediante entrevista feita com uma pessoa do sexo feminino, com 46 anos de idade, afrodescendente, funcionária pública federal, com escolaridade média, integrante de um casal heterossexual, com uma filha em idade escolar que estuda no Colégio Perseu, em Pelotas. Ficticiamente, seu nome aqui é Sílvia.

- A senhora tem filho ou filha em idade escolar?
- Sim, tenho.

- Por favor, qual a idade desses jovens, ou dessas crianças?
- *Eu tenho uma com 16 anos.*
- Ela está no Ensino Fundamental ou Médio?
- *Ensino Médio.*
- Certo. Por favor dona Sílvia, a senhora e a sua filha já conversaram em algumas oportunidades sobre assuntos que envolvem a Cultura Afro-brasileira?
- *Sim. Antes ela estudava em uma escola fundamental, Colégio Atenas e lá eles desenvolviam muito a Cultura Afro na parte de Artes. Então, era onde eles faziam muitas máscaras, desenvolviam trabalhos da Cultura não só Afro, mas da Indígena. Como era uma escola onde abrange muito a parte, digamos assim, mais pobre da cidade, pega a parte lá do Navegantes, aquela região do Cruzeiro, então eles puxam muito as crianças para dentro da escola. No turno inverso, eles faziam trabalhos para essas crianças e a minha filha teve a oportunidade de estudar lá nesta escola. E agora aqui nesta escola que ela estuda, já no Ensino Médio, eu não vejo esse mesmo trabalho que foi utilizado lá na escola Atenas.*
- Então a senhora acompanha bastante os deveres de casa da sua filha?
- *Sim, a gente acompanha, não só eu, como meu marido. Não tanto agora. Como ela é do Ensino Médio ela já trabalha mais sozinha, quando há uma dificuldade ela nos procura para a gente auxiliar. Mas no ensino fundamental sim, a gente estava sempre acompanhando. Mas agora, não.*
- Ela já é uma moça.
- *Sim, ela já é uma moça. Então, só quando tem dificuldades mesmo.*

Segundo as palavras de Sílvia, na escola de sua filha, não existe trabalho sobre conteúdos que versem sobre a Cultura Afro-brasileira, ao passo que na escola particular que sua filha estudava antes e que se localiza numa área pobre da cidade, o trabalho era bem desenvolvido.

- Com relação à Lei 10.639 do ano de 2003, a senhora tem conhecimento dessa lei que estabelece como obrigatório os conteúdos de cultura afro brasileira e história da África em todas as escolas do Brasil?
- *Tenho conhecimento, embora não seja aplicado.*
- E por favor, a senhora imagina o motivo, o porquê da escola de sua filha não estar abordando um assunto que é obrigatório?
- *Não imagino, porque ali são vários conteúdos. Então, eu não sei se ainda não chegou o momento. Ela está no 2º ano do Ensino Médio, não sei se é o conteúdo desse ano, ou se é do 3º ano. Eu não sei em que momento do Ensino Médio deve ser dado essa matéria. Por enquanto eu não vejo ela falar nada sobre a disciplina, nem na parte de Música.*
- Nem na parte de Música?
- *Não vejo.*
- Já que ela é uma moça, vou lhe perguntar com muito respeito. Como se dá a vida social dessa jovem? Ela participa de atividades fora da escola, ela gosta de sair, ela gosta de música, ela gosta de música de origem afro?
- *Olha, ela gosta. Ela sai muito conosco, comigo com meu marido. A gente vai muito a almoço de escola de samba. A gente vai muito ao Mercado Público, que hoje oferece bastante atividades culturais. Ela sempre vai conosco. E fora isso, ela vai às atividades com as amigas, que são poucas. Mas ela sai muito é conosco; com as amigas. É mais um aniversário, ou alguma coisa nesse sentido.*

Aqui, a entrevistada demonstra que são ofertadas pelos pais canais socializadores que fortalecem a construção positivada da identidade afro-brasileira a partir de ambientes voltados para música e cultura, como os ambientes de escola de samba e do Mercado Público. A filha sempre acompanha os pais nestas atividades culturais, de lazer, especialmente almoços nas escolas de samba, o que denota um convívio comunitário e cultural com manifestações da Cultura Afro-brasileira que é proporcionado pelos pais.

- Lhe perguntando: A senhora já ouviu a sua filha relatar alguma experiência de discriminação racial?

- *Não, que ela viesse falar conosco, comigo e com meu marido, a respeito não, nunca comentou nada. Até porque a gente está sempre esclarecendo para ela que ela não tem que ter vergonha da cor, nem de nada. Nem fazer preconceito com o colega por ser homossexual. Isso aí a gente respeita. Então a gente já traz isso para dentro de casa, como sendo uma coisa mais natural. E acredito eu, que ela não deva sofrer, senão ela já teria nos comentado alguma coisa.*

Neste ponto, Sílvia esclarece que prepara a filha através do diálogo, reforça a sua autoestima, procurando reforçar os seus vínculos sociais num contexto cultural afrodiaspórico. A entrevistada fala que a filha não deve ter vergonha da cor, fato que alude ao contexto de discriminação pelo tom da pele, ao mesmo tempo em que estabelece o corpo como um local onde a dominação se faz visível (FANON, 1965, p. 113, *apud* COSTA, 2006, p. 120).

- A senhora tem conhecimento de que existe racismo ainda na sociedade brasileira?

- *E muito. Principalmente aqui em Pelotas. Porque a nossa cultura aqui já vem lá das charqueadas, que o negro deve ser sempre o que limpa, o que faz a parte suja. Então o negro é visto ainda aqui em Pelotas, ele nem é visto, ele é mal visto. Se tiver duas pessoas ali e alguém falar alguma coisa a respeito que algum dos dois que estão parados teve atitude suspeita, se um deles for negro, as pessoas já vão no negro.*

Na sua resposta, Sílvia, destaca a visão eurocêntrica (marcada por valorizar muito a cultura ocidental, em especial, a portuguesa) que existe em Pelotas, onde, segundo suas palavras, o negro "é mal visto". De acordo com as palavras da entrevistada, é possível inferir que a chave de representação hegemônica impingida contra a população afrodescendente é aquela voltada à subalternidade, o negro serviçal. O afrodescendente é associado a trabalho braçal, tal qual eram os escravizados, fazendo alusão ao tempo imperial da cidade cuja elite enriqueceu com o trabalho escravo. Com suas palavras, Sílvia deixa clara a mensagem de existir

forte discriminação em Pelotas, cidade que possui uma das maiores populações de cidadãos afrodescendentes do Brasil, como aliás, os entrevistados Carlos e Xavier também destacaram. A participação de Sílvia se apresenta como positivada para a construção da identidade afro-brasileira já que dialoga com a filha, procura oferecer o convívio social, cultural e comunitário em escolas de samba, passeia com ela e seu marido buscando ambientes culturais onde a música se destaca, como no Mercado Público, com apresentações de samba, pagode, chorinho, desfiles. A entrevistada apesar de fazer menção de que não percebe na escola atualmente frequentada por sua filha, algum trabalho com a Cultura Afro-brasileira até o momento, não manifestou, ao menos na entrevista, nenhum tipo de tensionamento com o colégio. Os pais trabalham muito o diálogo e parecem incentivar o respeito às diferenças, educando contra a geração de preconceitos, como no caso do testemunho acerca da importância do respeito aos cidadãos homossexuais.

3.2.4.3 Entrevista 10

A análise que segue deriva de parte dos dados obtidos mediante entrevista feita com uma pessoa do sexo feminino, com 53 anos de idade, afrodescendente, cabeleireira, proprietária de um salão de beleza especializado em penteados e cortes afros, com escolaridade média, casa própria e viúva, com um filho ainda em idade escolar, que estuda num colégio estadual de Pelotas. Ficticiamente, seu nome aqui é Carmem.

- Muito bem. Dona Carmem, a senhora e seu filho conversam em muitas oportunidades sobre assuntos que envolvem a Cultura Afro-brasileira?

- *Sim.*

- Poderia detalhar um pouquinho mais?

- *Conversamos tipo, quando acontece alguma coisa que a gente vê na televisão de racismo. As vezes ele não entende muito, e a gente conversa que nos tempos de hoje, não deveria existir mais esse tipo de preconceito e nem de agressão ao ser humano. Esse tipo de coisa que a gente conversa.*

- Então vocês acompanham através das mídias, da televisão, do rádio, manifestações culturais?

- Exatamente.

- A senhora ou algum parente, seu filho, inclusive, já foram pessoas que sofreram algum tipo de discriminação por valorizarem a Cultura Afro-brasileira?

- *Não.*

Carmem destaca a importância do diálogo como forma de conscientizar seu filho, colhendo exemplos a partir dos meios de comunicação. De acordo com suas palavras, ensina o seu filho a partir de uma mensagem de paz e respeito, defendendo o fim de práticas preconceituosas. Procura conscientizar o seu filho através de conversas e nega ter sofrido qualquer tipo de discriminação.

- E com relação à capoeira, que é considerado um esporte nacional, a senhora acha que deveria ser mais praticada e incentivada no país?
- *Acho que sim, meu filho inclusive praticava na outra escola que ele estudava, e aqui no Fernando Coutinho, ele também participava.*
- Agora fiquei curioso dona Carmem, porque ele parou de praticar a capoeira?
- Porque ele fazia capoeira na Escola Aberta e agora não está tendo.
- Mas o projeto foi interrompido?
- Não sei te dizer, só sei que não tem mais.
- E os jovens não ficaram tristes com essa situação?
- Sim, ele ficou. Porque era aos sábados à tarde e ele sempre vinha para participar da capoeira, mas não teve mais. Então, ele parou de participar. Não era só capoeira. Tinha outros esportes. *Mas ele se identificava mais com a capoeira, e escolheu a capoeira.*

Neste trecho da entrevista, Carmem defende o incentivo à capoeira como um esporte importante, apreciado por seu filho e que favorece a construção de uma identidade afro-brasileira de forma positivada. Ainda, a entrevistada lamenta também, a falta de políticas para o desenvolvimento de projetos voltados para o esporte e educação, relatando a interrupção de projetos que seu filho participava.

- Com relação aos trabalhos escolares, a senhora acompanha o aproveitamento escolar do seu filho? Vai a reunião de pais? A senhora acompanha o que é feito na escola? A senhora tem esse tipo de hábito?
- *Sim. Sempre que tem uma reunião ou até mesmo em casa nas atividades, eu sempre participo.*
- A senhora já percebeu se na escola na turma de seu filho são desenvolvidos conteúdos de História da África, se é trabalhado algum conteúdo de Arte, Música, Literatura, envolvendo a importância dos afrodescendentes, a importância de escritores africanos... A senhora já percebeu se isso é trabalhado na escola que seu filho está?
- *Sim. Eles fazem trabalhos relacionados às raças, aos indígenas, aos africanos... Têm as máscaras, essas coisas que têm que levar, eles fazem, eu acompanho.*
- Dona Carmem por favor, a senhora já ouviu falar da Lei Federal 10.639 do ano de 2003, lei esta que estabeleceu como ensino obrigatório em todas as escolas brasileiras os conteúdos de Cultura Afro-brasileira e História da África. A senhora já sabia disto?
- Não.
- Alguém na escola chegou a comentar alguma situação envolvendo a lei em reunião de pais?
- Não.

É digno de nota também, que a entrevistada desconhecia a Lei 10.639/03. Segundo ela, na escola de seu filho, nada foi falado em reuniões de pais na escola sobre a Lei 10.639/03.

- Por favor, com relação agora ao esclarecimento da cultura pelotense como um todo. É uma cidade muito antiga, mais de dois séculos. A senhora, como cidadã, acha que o município esta valorizando muito, pouco ou quase nada a Cultura Negra?

- *Quase nada.*

- Por que, dona Carmem?

- *Até mesmo por ainda existir muita diferença entre o negro. O negro sempre é visto de uma outra forma. Se um negro alcança um cargo de chefia, as pessoas acham que ele não tem capacidade para aquilo, porque é negro. E aqui na cidade de Pelotas se vê muito isso.*

- E como é que a senhora contribui para a construção de identidade de seu filho que já está com 12 anos? Como a senhora contribui para ele ter uma autoestima, orgulho, cidadania? Como a senhora contribui nos diálogos com seu filho envolvendo essa questão?

- *Eu digo para ele que ele é negro e que ele não tem que se envergonhar disso, e o que vale é as coisas que ele fizer de bem na vida, não a cor dele. E que ele nunca deixe ninguém passar por cima disso aí.*

Neste trecho da entrevista, as palavras de Carmem apontam para a falta de valorização da Cultura Afro-brasileira em Pelotas. Destaca para a visão de inferioridade que o afrodescendente carrega na cidade, como se fosse um cidadão que não tem plenas condições, as mesmas condições de outros, como o branco. Afirmar existir preconceito no mercado de trabalho contra o afrodescendente pois ao atingir um cargo de chefia, passa a ser desprezado, as pessoas tratam de desacreditar o seu trabalho. O afrodescendente, dentro desta chave de compreensão do social, não pode ocupar lugares de comando, apenas os subalternos. Trata-se de uma visão própria do eurocentrismo vigente no contexto social e cultural de Pelotas. Portanto, o regime de representação é voltado para a cosmovisão pautada pela visão de representação do escravo, ou seja, da inferioridade social. Neste trecho também, Carmem esclarece que ensina o seu filho a ter uma elevada autoestima, orgulho de ser um jovem estudante negro e que ele não deixe passar batido qualquer tipo de manifestação preconceituosa ou discriminatória contra a sua pessoa. Afirmar acompanhar os trabalhos escolares e dialoga bastante com o seu filho. Sua participação pode ser classificada como positiva para a construção da identidade de seu filho, mas sem tensionamento com a escola. Se diferencia também, por exemplo, das entrevistas que foram classificadas como detentoras de características pessimistas/conformistas, onde os pais demonstraram uma prática voltada para a não confrontação "não dá bola", "não adianta, nunca vai mudar".

Carmem pelo contrário, procura no contexto da socialização familiar, educar o seu filho numa perspectiva de autoestima elevada, debatendo com ele notícias e programas de TV, acompanhando os trabalhos na escola, criticando o modelo cultural de Pelotas, a falta de projetos esportivos e dizendo para o filho não se omitir no caso de ter que enfrentar alguma situação de preconceito ou discriminação.

3.3 CONSIDERAÇÕES

A partir da análise dos dados empíricos apresentados, é possível considerar que a participação dos pais na construção da identidade afro-brasileira dos estudantes pelotenses é multiforme e vai desde uma prática de conformismo/pessimismo, passando por um viés liberal-meritocrático, sendo também pautada pela presença de participações positivadas estas, marcadas ou não, pelo tensionamento e combate frente às situações de racismo.

As pessoas entrevistadas foram unânimes em afirmar que acompanham os trabalhos escolares e que participam da vida escolar de seus filhos. A grande maioria dos entrevistados declarou desconhecer a Lei 10.639/03 e procuraram esclarecer que nas reuniões nas escolas, praticamente nada é dito sobre referido diploma legal.

Inegavelmente, todos pais apostam na educação para a melhoria das condições de vida e ascensão social, embora o enfoque da mudança social por meio da educação é qualitativamente distinto, perpassando a ênfase no desempenho individual até aqueles posicionamentos em favor da percepção da educação como espaço de cidadania, nos quais defende-se uma mudança na estruturação dos valores e conteúdos listados nos currículos das escolas em prol da valorização das diferenças.

Assim, os trabalhos previstos pela Lei 10.639/03 viabilizam condições para o afloramento das diferenças, apesar de todas as dificuldades que são enfrentadas para sua efetiva implantação, além de oportunizar um grau de conscientização significativo para a valorização da Cultura Afro-brasileira e da História da África. Para tanto, se percebe que não basta apenas valorizar e positivar as comunidades de afrodescendentes ou a Cultura Afro-brasileira em si mesma. O trabalho de desconstrução do discurso eurocêntrico e preconceituoso é forma de assegurar o respeito e o convívio democrático com as diferenças. Por isso, a participação

positiva dos pais a partir de suas experiências de vida e atenção dispensada ao acompanhamento dos trabalhos escolares, sem prejuízo de outras formas como o incentivo à música, a esportes, como a capoeira, o convívio com as africanidades no lar, se apresentam como elementos importantes para a valorização da autoestima e do orgulho afro-brasileiro positivando a construção das identidades dos estudantes negros. De acordo com a pesquisa, foi possível verificar que a participação positivada guarda relação com o grau de envolvimento social, político, religioso de natureza afro-brasileira. Os entrevistados que, de uma forma ou de outra, vivem no dia a dia as africanidades, a música, a discussão política e cultural, imprimem aos seus filhos, uma participação mais voltada para a afirmação da cidadania. Da mesma forma, as imbricações da socialização familiar e escolar se revelaram muito importantes para a formação de condições efetivas voltadas para a positivação como quando os pais apontam caminhos para a positivação da identidade e quando procuram dar uma palavra que seja de orgulho e incentivo.

Entretanto, algumas entrevistas demonstraram que alguns pais ainda guardam uma visão de mágoa e pessimismo que se revela por uma atitude conformista ("nunca vai acabar", "sempre vai ter"), não acreditando numa mudança do quadro que está hodiernamente configurado e por isto, chegam a ter dó do que seus próprios filhos, hipoteticamente, terão que passar no futuro.

Outras entrevistas revelaram por parte dos pais, uma defesa do sistema de livre escolha pura e simples, de incentivos aos valores liberais, glorificando a meritocracia, negando a política de reparações ou de cotas, acusando os próprios afrodescendentes de terem as dificuldades econômicas e sociais por falta de iniciativas próprias.

De acordo com grande parte dos entrevistados, a cosmovisão cultural da cidade de Pelotas prima hoje pela grande valorização das culturas de origem europeia e neste contexto, a Cultura Afro-brasileira se apresenta num patamar inferior. As manifestações culturais afro-brasileiras são percebidas ainda em Pelotas, segundo os entrevistados, de forma preconceituosa, seja nas ruas da cidade, nos ambientes escolares e além dos seus muros também. Por isso, ocorreu a crítica, por muitos pais, acerca da reprodução de lições preconceituosas e discriminatórias que seriam ministradas nos próprios lares de pessoas brancas e que acabam por perpetuar, geração após geração, o preconceito e a discriminação, favorecendo a

germinação de atitudes racistas, tanto no espaço escolar, como fora dele, inclusive no contexto da discriminação religiosa.

Por fim, é importante dizer que este terceiro capítulo abordou a importância e influência dos pais na construção da identidade dos filhos no que diz respeito às identidades raciais, seja positivada, seja até mesmo no âmbito do branqueamento, como foi demonstrado, ou pela matriz de ordem mais pessimista/conformista. Cabe o registro novamente, da virulência discursiva praticada contra a religiosidade de base afro-brasileira, muito atacada e discriminada, conforme se percebe na fala dos entrevistados, fato que remete ao episódio do Mercado Público de Pelotas narrado no começo desta dissertação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da análise dos dados empíricos apresentados, é possível considerar a participação dos pais na construção da identidade afro-brasileira dos estudantes pelotenses a partir de suas múltiplas formas, desde a que é caracterizada pelo pessimismo, passando por aquela que elogia os valores liberais e princípios meritocráticos, assim como outras que positivam a construção da identidade afro-brasileira, seja de forma tensionada, ou não tensionada com as escolas.

Para positivar a identidade afro-brasileira dos estudantes negros pelotenses parece ter ficado claro que não basta apenas elogiar a Cultura Afro-brasileira. Neste sentido, a Lei 10.639/03 viabiliza condições para, apesar de todas as dificuldades que enfrenta para sua efetiva implantação, oportunizar um grau de conscientização e valorização da Cultura Afro-brasileira trazendo para a sala de aula o afloramento de diferenças como forma de viabilizar a desconstrução do discurso eurocêntrico, ainda hoje bem presente. A crítica e o desmonte dos modelos tradicionais de representação impingidos aos afro-brasileiros, assim como pela elaboração de novos regimes de auto-representação, fato tão bem alertado por Válder Roberto Silvério e destacado em múltiplas oportunidade no curso deste trabalho se revelam como fundamentais, pois do contrário, fica ausente o diálogo.

E justamente, o respeito e o convívio democrático com as diferenças deve ser pautado pelo diálogo. Por isso, a participação dos pais a partir de suas experiências de vida e pelo tempo e carinho dispensados para os cuidados da vida escolar de seus filhos, sem prejuízo de outras formas de atuação como o incentivo à música, aos esportes (como a capoeira, especialmente), o convívio com as africanidades no lar, se apresentam como elementos importantes para a valorização da autoestima e do orgulho afro-brasileiro capazes de favorecer a construção de uma identidade positivada.

As entrevistas demonstraram que alguns pais guardam uma visão de mágoa e pessimismo que se revela por uma atitude conformista ("nunca vai acabar", "sempre vai ter") não acreditando numa mudança do quadro que está aí e por isto,

chegam a ter dó de que seus próprios filhos, hipoteticamente, terão que passar no futuro.

Outros pais, em seus depoimentos, demonstraram o espírito marcado por princípios liberais, defendendo um sistema de livre escolha pura e simples ou, incentivando a meritocracia. Alguns chegaram a defender um posicionamento claro contra uma política de reparações ou de cotas, acusando os próprios afrodescendentes de terem as dificuldades econômicas e sociais por falta de iniciativas próprias.

Mas nada é absoluto em termos de relações raciais e por isso, as políticas de ações afirmativas mostram todo o seu valor uma vez que já a partir do começo deste século XXI, com a participação do Brasil na Conferência de Durban (2001) na África do Sul, o país assumiu uma série de compromissos internacionais no sentido de combater o racismo. Em 2003, com a publicação da Lei 10.639/03 numa formatação de ação afirmativa e propondo uma valorização da Cultura Afro-brasileira e da História da África nas escolas, favoreceu a abertura de novos caminhos pedagógicos, curriculares e políticos já que a lei tornou estes conteúdos obrigatórios em toda a Educação Básica Nacional. E isto tudo, em meio a uma conjuntura mundial cada vez mais globalizada e marcada pela compressão da noção de espaço-tempo, pelos novos desafios educacionais, pela articulação de novas formas de socialização, além do crescente papel da cultura de massas e redes sociais, estabelecendo cada vez mais, um sistema de complexas imbricações envolvendo o local, regional, nacional e transnacional.

A partir deste trabalho que se encerra nasce a esperança de que, com base nele, outros mais possam ser realizados pelo Brasil contribuindo assim, para que os estudos da Sociologia possam favorecer a construção de um mundo mais fraterno, onde as diferenças sejam respeitadas (e não apenas toleradas), onde o ser humano possa olhar para o *Outro* e se reconhecer; ser capaz de reconhecer as diferenças presentes na humanidade sem preconceitos ou *bullying*, sem discriminação, sem hierarquização cultural, num mundo onde episódios de racismo na escola, na cidade ou num mercado como o histórico e bonito Mercado Público de Pelotas não sejam mais reproduzidos mas sim, apresentados de modo pedagógico e paradigmático, dentro e fora das escolas, nas mais diversas organizações comunitárias e movimentos sociais, para que nunca mais sejam esquecidos, até para que nunca mais se repitam no futuro.

REFERÊNCIAS

ADAMS, Willi Paul. **Los Estados Unidos de América**. 10. ed. Cidade do México: SigloVeintiuno Editores, 1985.

ADELMAN, Miriam. **Feminismo, pós-colonialismo e narrativas sociológicas**. Trabalho apresentado no Seminário Temático Pós-colonialismo, pós-nacionalismo, pós-socialismo: a democracia como suspensão e a demanda por uma nova normalidade. Caxambú: ANPOCS, 2004. Disponível em: http://portal.anpocs.org/portal/index.php?option=com_docman&task=doc_view&gid=4070&Itemid=319. Acesso em: dezembro de 2015.

ALGARVE, Valéria Aparecida. **Cultura Negra na Sala de Aula: pode um cantinho de Africanidades elevar a autoestima de crianças negras e melhorar o relacionamento entre crianças negras e brancas?** 2004. 271 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2004.

ARRUDA, Maria Arminda do Nascimento. **Raça, Ciência e Sociedade**. Rio de Janeiro: Ed. Fio Cruz, 1995.

ÁVILA, Cristiane Bartz; RIBEIRO, Maria de Fátima Bento. **Cidade: espaço, documento e monumento**. Trabalho apresentado no XXVII Simpósio Nacional de História: conhecimento histórico e diálogo social. Natal: ANPUH, 2013. Disponível em: http://www.snh2013.anpuh.org/resources/anais/27/1364615834_ARQUIVO_anpuh.pdf. Acesso em: julho de 2015.

BALIEIRO, Fernando de Figueiredo. **Carmem Miranda entre os desejos de duas nações: cultura de massas, performatividade e cumplicidade subversiva em sua trajetória**. 2014. 329 f. Tese (Doutorado em Sociologia). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014.

_____. Diferenças, Sociedade e a Escola. In: SILVÉRIO, Válder Roberto; MATTIOLI, Érica Aparecida Kawakami; MADEIRA, Taís Fernanda Leite, (Orgs.). **Relações Étnico-raciais: um percurso para educadores**. São Carlos: EdUFSCar, 2013.

_____. SOUZA, K. A. Um novo olhar sobre as diferenças no espaço escolar: a contribuição da sociologia das diferenças na formação do professor. In: BATISTA, Eraldo Leme; SILVA, Semiramis; SOUZA, Tatiana Noronha (Orgs.). **Desafios e Perspectivas das Ciências Humanas na Atuação e na Formação Docente**. Jundiaí: Paco Editorial, 2012.

BARBOSA, Irene Maria Ferreira. Socialização e Identidade Racial. **Caderno de Pesquisa**, v. 63, p. 54-5, 1987. Disponível em: <http://www.diversidadeducainfantil.org.br/PDF/Socializa%C3%A7%C3%A3o%20e%20identidade%20racial-%20Irene%20Ferreira%20Barbosa.pdf>. Acesso em: novembro de 2015.

_____. **Socialização e relações raciais**: um estudo de família negra em Campinas. 1979. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social). Universidade de São Paulo, São Paulo. 1979.

BATISTA, Elise Helena Moraes. *Bullying* e preconceitos étnico-raciais. In: **POIÉSIS**, Tubarão, v. 7, n. 12, p. 302-23, jun./dez. 2013.

BAUER, Martin W; GASKELL, George. **Pesquisa Qualitativa com Texto, imagem e som**: um manual prático. Petrópolis: Vozes, 2002.

BERGER, Peter; LUCKMANN, Thomas. **A construção social da realidade**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1976.

BERNARDINO, Joaze. Ação Afirmativa e a Rediscussão do Mito da Democracia Racial no Brasil. **Revista de Estudos Afro-asiáticos**, Rio de Janeiro, ano 24, n. 2, p. 247-73, 2002.

BRASIL. **Código Penal Brasileiro - 1890**. Rio de Janeiro, 1890. Disponível em: <http://legis.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=66049>. Acesso em janeiro de 2016.

_____. **Constituições do Brasil**: de 1824, 1891, 1934, 1937, 1946 e 1967 e suas alterações. Brasília: Senado Federal/ Subsecretaria de Edições Técnicas, 1986.

_____. **Constituição Federal Brasileira (1988)**. Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm Acesso em: julho de 2015.

_____. **Lei 6.515/77**. Lei do Divórcio. Regula os casos de dissolução da sociedade conjugal e do casamento, seus efeitos e respectivos processos, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L6515.htm Acesso em novembro de 2015.

_____. **Lei 6.683/79**. Lei da Anistia. Concede anistia e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L6683.htm Acesso em: novembro de 2015.

_____. **Lei 1.390/51** - Lei Afonso Arinos. Inclui entre as contravenções penais a prática de atos resultantes de preconceitos de raça ou de cor. Rio de Janeiro, 1951. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L1390.htm Acesso em: dezembro de 2015.

_____. **Lei 7.716/89**. Define os crimes resultantes de preconceito de raça ou de cor. Brasília, 1989. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L7716.htm Acesso em: setembro de 2015.

_____. **Lei 9.394/96**: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 5. ed. Brasília: Câmara dos Deputados/ Coordenação Edições Câmara, 2010.

_____. **Lei 10.639/2003**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura AfroBrasileira. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm Acesso em: julho de 2015.

_____. **Lei 11.645/2008**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Brasília, 2010. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm. Acesso em: julho de 2015.

_____. **Lei 12.288/2010** - Estatuto da Igualdade Racial. Brasília, 2010. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/l12288.htm Acesso em: agosto de 2015.

_____. **Lei 12.701/2012**. Inscreve os nomes de Francisco Barreto de Menezes, João Fernandes Vieira, André Vidal de Negreiros, Henrique Dias, Antônio Filipe Camarão e Antônio Dias Cardoso no Livro dos Heróis da Pátria. Brasília, 2012. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2012/Lei/L12701.htm Acesso em: janeiro de 2016.

_____. **Lei 12.796/2013** - Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm Acesso em dezembro de 2015.

BOBBIO, Norberto; MATTEUCCI, Nicola; PASQUINO, Gianfranco. **Dicionário de Política**. 7. ed. Brasília: Ed. UnB, 1995.

BRITO, Ângela Ernestina Cardoso de. **Educação de Mestiços em Famílias Inter-raciais**. 2003. 137f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2003.

_____. Lares negros olhares negros: identidade e socialização em famílias negras e inter-raciais. **Revista de Serviço Social de Londrina**, v. 15, n. 2, p. 74-102, jan./jun. 2013.

BRUNO, Aníbal. **Direito Penal**. 3. ed. Rio de Janeiro: Forense, 1978.

BULOS, Uadi Lammêgo. **Constituição Federal Anotada**. 4. ed. São Paulo: Saraiva, 2002.

CALDEIRA, Jorge *et al.* **Viagem pela História do Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

CARVALHO, Murilo José de. **Os Bestializados: o Rio de Janeiro e a República que não foi.** São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

COSTA, Sérgio. **Dois Atlânticos: teoria racial, anti-racismo, cosmopolitismo.** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006.

COSTA JÚNIOR, Paulo José da. **Curso de Direito Penal.** São Paulo: Saraiva, 1991.

DÁVILA, Jerry. **Diploma de brancura: política social e racial no Brasil.** São Paulo: Ed. UNESP, 2005.

DOMINGUES, Petrônio. O recinto sagrado: educação e antirracismo no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, São Cristóvão, n. 39, 2009.

DURKHEIM, Émile. **Educação e Sociologia.** São Paulo: Melhoramentos, 1978.

ESTUDO afro e indígena vai ser mapeado. **Correio do Povo.** Porto Alegre, 28 de junho de 2015.

FAUSTO, Boris. **História Concisa do Brasil.** São Paulo: Ed. USP/Imprensa oficial do Estado, 2002.

FERNANDES, Florestan. **A Integração do Negro na Sociedade de Classes.** São Paulo: Editora Globo, 2008

_____; BASTIDE, Roger. **Branços e Negros em São Paulo.** São Paulo: Ed. Global, 2008.

FERNANDES, Cláudio Tadeu Cardoso. A Crítica da Modernidade: Breves Reflexões de Anthony Giddens, Immanuel Wallerstein, David Harvey, Milton Santos e Edgar Morin. **Universitas**, Brasília, v. 2, n. 2, p. 17-23, jul./dez. 2004.

FERREIRA, Olavo Leonel. **História do Brasil.** 17. ed. São Paulo. Ática, 1995.

FERREIRA, Diógenes Arruda. **Discursos sobre globalização: referências para a análise de políticas educacionais para a pós-graduação no Brasil.** Disponível em: www.anpae.org.br/simposio26/1comunicacoes/int.pdf. Acesso em: dezembro de 2015.

FREYRE, Gilberto. **Casa-Grande & Senzala.** 42. ed. Rio de Janeiro: Record, 2001.

GIDDENS, Anthony. **O Mundo na Era da Globalização.** Lisboa: 4ª ed. Editorial Presença, 2002.

_____; SUTTON, Philip. **Conceitos essenciais da Sociologia.** São Paulo: Ed. UNESP, 2016.

GOMES, Joaquim Benedito Barbosa. A recepção do instituto da Ação Afirmativa pelo Direito Constitucional Brasileiro. In: SALES, Augusto dos Santos (org.) **Ações**

Afirmativas e Combate ao Racismo nas Américas. Brasília: MEC/ UNESCO, 2007.

GOMES, Nilma Lino. Movimento Negro e Educação: ressignificando e politizando a raça. **Educação & Sociedade**. Campinas, v. 33, p. 727-44, 2012.

_____. Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. In: **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.29, n.1, p. 167-182, jan./jun. 2003. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/ep/article/view/27905/29677> Acesso em dezembro de 2015.

GONDIM, Linda M. P.; LIMA, Jacob. **A pesquisa como artesanato intelectual: considerações sobre método e bom senso.** São Carlos: Editora UFSCAR, 2010.

GORENDER, Jacob. **O Escravismo Colonial.** 4. ed. São Paulo: Editora Ática, 1985.

GOODE, William Josiah. **Métodos em Pesquisa Social.** Capítulo 13: A entrevista. São Paulo: Nacional, 1973. p. 237-268.

GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo. **Racismo e Antirracismo no Brasil.** 3. ed. São Paulo: Editora 34, 2009.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade.** 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

_____. **Da diáspora:** identidade e mediação culturais. Belo Horizonte: UFMG/HUMANITAS, 2009.

_____. **A centralidade da cultura:** notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. 2011. Disponível em: http://www.gpof.fe.usp.br/teses/agenda_2011_02.pdf Acesso em: dezembro de 2015.

HASENBALG, Carlos. **Discriminação e desigualdades raciais no Brasil.** Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2005.

HOFBAUER, Andreas. **História do Branqueamento ou o negro em questão.** São Paulo: Ed. UNESP, 2006.

KLEIN, Herbert S. **A escravidão africana:** América Latina e Caribe. São Paulo: Editora Brasiliense, 1987.

LACERDA, João Batista. **Os Mestiços no Brasil.** Disponível em: http://disciplinas.stoa.usp.br/pluginfile.php/247540/mod_resource/content/1/Sobre%20os%20mesti%C3%A7os%20do%20Brasil.pdf. Acesso em: julho de 2015.

LEITE, Ilka Boaventura. Olhares de África: lugares e entre-lugares da arte na diáspora. In: **Revista Tomo**, São Cristóvão/SE, UFSE, nº 11, 2007, p. 59-75.

LEITE, Rozângela da Piedade. **O processo de formação de identidade de estudantes negros que ingressaram no ensino superior pelo sistema de cotas do ProUni: a questão da ação afirmativa**. 2009. 178f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.

LEITMAN, Spencer. **Raízes socioeconômicas da Guerra dos Farrapos**. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

LIMA, Márcia. O legado de Oracy Nogueira ao estudo das relações raciais. **Tempo Social**, v. 19, n. 1, p. 283-285, 2007.

LOPEZ, Luiz Roberto. **História do Brasil Colonial**. 3. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1984.

_____. **História do Brasil Contemporâneo**. 3. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1987.

MAESTRI, Mário. **História da África Negra Pré-Colonial**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.

MAGALHÃES, Mário Osório. **Opulência e Cultura na Província de São Pedro do Rio Grande do Sul**. Pelotas: Ed. UFPEL, 1993.

MARASCO, Carolina. Pelotas tem seu Plano Municipal de Educação. **Diário Popular**. Pelotas, 24 de junho de 2015.

MEC - Ministério da Educação. **Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana**. Brasília, 2004a.

Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=1852-diretrizes-curriculares-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 21 agosto de 2016.

_____. **Parecer 003/2004** - Conselho Federal de Educação. Brasília. 2004b.

Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/003.pdf> Acesso em: janeiro de 2016.

_____. **Contribuições para a Implementação da Lei 10.639/2003**: Proposta de Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de História e Cultura afro-brasileira e Africana. Brasília, 2012. Disponível em: http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wp-content/uploads/2012/10/planonacional_10.6391-1.pdf Acesso em: janeiro de 2016.

MEDEIROS, Priscila Martins; VIEIRA, Paulo Alberto dos Santos. Da mestiçagem à reconstrução diaspórica do pertencimento étnico-racial. **Plural**, São Paulo, v.22, n. 2, p. 161-181, 2015.

MELO, Itamar. Lilia Moritz Schwarcz: “O Brasil pratica uma política de eufemismos”. **Zero Hora**, Porto Alegre, 20 de junho de 2015. Disponível em:

<http://zh.clicrbs.com.br/rs/vida-e-estilo/noticia/2015/06/lilia-moritz-schwarcz-o-brasil-pratica-uma-politica-de-eufemismos-4785729.html#>. Acesso em: agosto de 2016.

MILDER, Saul Eduardo; QUEVEDO, Júlio Ricardo; SILVA, Jorge Silveira. A prática da Capoeira enquanto patrimônio cultural: Trajetórias afrodescendentes e multiculturais no Brasil In: **Estudios históricos**, Rivera, anoVI, n. 12,jul.2014.

Disponível em

<http://www.estudioshistoricos.org/12/A%20Capoeira%20enquanto%20patrimonio%20Ocultural%20brasileiro%20Jorge%20Silva.pdf> Acesso em: dezembro de 2015.

MISES, Ludwig von. **Liberalismo segundo a tradição clássica**. 2. ed. São Paulo: Instituto Ludwig von Mises Brasil, 2010. Disponível em:

<http://www.mises.org.br/files/literature/Liberalismo%20Segundo%20a%20Tradi%C3%A7%C3%A3o%20Cl%C3%A1ssica%20-%20WEB.pdf> Acesso em dezembro de 2015.

MOORE, Robin. Música Negra e Diáspora: reflexões sobre o Caribe Hispânico. **Projeto História**, São Paulo, n. 44, p. 305-19, 2012.

MOREIRA, Marcieva da Silva. **Dez anos da Lei 10.639/03: Por que a formação de professores com relação a essa temática ainda é um silêncio que nos atordoa?** 2012. Disponível em:

http://www.editorarealize.com.br/revistas/fiped/trabalhos/Trabalho_Comunicacao_oral_idinscrito_235_fc106182e42df850b75793e637b098a8.pdf. Acesso em: 20 de agosto de 2016.

MOURA, Dayse; Oliveira, Adja Motta de; SOUZA, Fabiana Leandro de. **Identidade racial na educação infantil: o que pensam as professoras acerca da educação das relações raciais e da construção de uma autoimagem positiva da criança negra?** 2013. Trabalho de Conclusão (Graduação em Pedagogia). Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2013.

MUNANGA, Kabengele. **Mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra**. Petrópolis: Ed.Vozes, 1999.

NOGUEIRA, Oracy. Preconceito racial de marca e preconceito racial de origem. **Tempo Social**, São Paulo,v. 19, n. 1, p. 287-308 2006.

NUCCI, Guilherme de Souza. **Código Penal Comentado**. 4. ed. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2003.

OLIVEIRA, Dennis. Um breve balanço da Lei 10.639/03. In: **Revista Fórum**, abril de 2013. Disponível em: www.revistaforum.com.br Acesso em: julho de 2015.

OLIVEN, Ruben George. **A parte e o todo: a diversidade cultural do Brasil Nação**. Petrópolis: Vozes, 1992.

ORTIZ, Renato. **Cultura Brasileira & Identidade Nacional**. 5. ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1994.

PAULA, Aline Bastos de. **Construindo discursos que constroem sujeitos?** Uma discussão sobre a contribuição da Lei 10.639/03. 2011. 151 f. Dissertação (Mestrado em Serviço Social). Pontifícia Universidade Católica, Rio de Janeiro, 2011.

PELOTAS. **Lei 4.718/2001**. Institui como feriado o dia 20 de novembro. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/rs/p/pelotas/lei-ordinaria/2001/472/4718/lei-ordinaria-n-4718-2001-institui-como-feriado-municipal-o-dia-20-de-novembro-data-do-aniversario-da-morte-de-zumbi-dos-palmares>. Acesso em: setembro de 2015.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. **História do Rio Grande do Sul**. 3. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1984.

PETRUCCELLI, José Luís. Raça, etnicidade e origem nos censos de EUA, França, Canadá e Grã-Bretanha. **Estudos Afro-asiáticos**, Rio de Janeiro, v. 24, n. 3, p.533-62, 2002.

PIEIDADE, Lino Videira. Criança Negra e Discriminação Étnica na Escola e Movimentos pela Educação Popular. **Padê Brasília**, Brasília, v. 1, n. 2, p. 89-111, 2007.

PIERSON, Donald. **Branços e Pretos na Bahia**. São Paulo: Editora Nacional, 1971.

PORTO, Walter Costa. A Constituição de 1937. In: **As Constituições Brasileiras: análise histórica e propostas de mudança**. D'ÁVILA, Luiz Felipe; Bastos, Celso Ribeiro (Orgs.). São Paulo: Brasiliense, 1993.

REVISTA ESCOLA PÚBLICA. São Paulo: Segmento, 2014. Disponível em: <http://revistaescolapublica.com.br/textos/41/ensino-da-cultura-afro-e-indigena-330283-1.asp>. Acesso em: janeiro de 2016.

RIO GRANDE DO SUL. **Lei 13.694/2011**. Estatuto da Igualdade Racial do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2011. Disponível em <http://www.al.rs.gov.br/filerepository/repLegis/arquivos/13.694.pdf> Acesso em: dezembro de 2015.

ROCHA, Helena do Socorro Campos da; VIANA, Jorge Abdul Massih. Invisibilização da África: apagamento da História e Cultura do Negro na Educação formal brasileira. **Revista da ABPN**, v. 2, n. 5, p. 115-138, jul./out. 2011.

ROCHA, José Geraldo da. De Preto à Afrodescendente: implicações terminológicas. **Cadernos do CNLF**, Rio de Janeiro, v. XIV, n. 2, 2010.

RODRIGUES, Raimundo Nina. **Os Africanos no Brasil**. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2010.

_____. **As Raças Humanas e a Responsabilidade Penal no Brasil**. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisa Social, 2011.

RODRIGUES, Tatiane Cosentino. **Movimento Negro no Cenário Brasileiro: embates e contribuições à política educacional nas décadas de 1980-1990**. 2010.

114f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2005.

ROMERO, Sílvio. **O Brasil social e outros estudos sociológicos**. Brasília: Senado Federal. Biblioteca Básica Brasileira, 2001. Disponível em <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/1057/608112.pdf?sequence=4>. Acesso em julho de 2015.

RUBERT, Rosane Aparecida; CAMPOS, Isabel Soares. Religiões de matriz africana e a intolerância religiosa. **Cadernos do LEPAARQ**, Pelotas, v. XI, n. 22, 2014.

SANTANA, José Valdir de Jesus de. Tensões e desafios para a implantação da Lei 10.639/03 no município de Itapetinga. **Revista África e Africanidades**, Rio de Janeiro, ano 2, n. 8, p. 1-18, fev. 2010.

SANTOS, Christiano Jorge. **Crimes de preconceito e discriminação**. São Paulo: Max Limonad, 2001.

SANTOS, Luiz A. de Castro. A Casa-Grande e o Sobrado na Obra de Gilberto Freyre. In: **Anuário Antropológico (1983)**. Rio de Janeiro/Fortaleza: Tempo Brasileiro, 1985. p. 73-99.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **Nem preto nem branco, muito pelo contrário: cor e raça na sociabilidade brasileira**. São Paulo: Claro Enigma, 2012.

_____. **Brasil: uma Biografia**. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

SKIDMORE, Thomas. **Brasil: de Getúlio Vargas a Castelo Branco, 1930-1964**. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

SETTON, Maria da Graça Jachinto. A particularidade do processo de socialização contemporâneo. **Tempo social**, São Paulo, v. 17, n. 2, 2005.

_____. Família, Escola e Mídia: um campo com novas configurações. In: **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 28, n.1, p. 107-16, jan./jun. 2002.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. **Educação e identidade dos negros trabalhadores rurais do Limoeiro**. 1987. 293 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1987.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais** (Org.). 15. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

_____. Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo. I 1999. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SILVÉRIO, Válder Roberto; TRINIDAD, Cristina Teodoro. Há algo de novo a se dizer sobre as relações raciais no Brasil Contemporâneo? **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 33, p. 891-914, 2012.

SIMÕES, Isabella de Araújo Garcia. A sociedade em Rede e a Cibercultura: dialogando com o pensamento de Manuel Castels e de Pierre Lévy na era das novas tecnologias de comunicação. **Revista Eletrônica Temática**, v. 5, n. 5, maio 2009.

SMITH, Adam. **A Riqueza das Nações**. São Paulo: Círculo do Livro, 1996.

SOUZA, Jessé. **A ralé brasileira**: quem é e como vive. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2009.

SPOSITO, Marília Pontes. Uma perspectiva não escolar no estudo sociológico da Escola. 2003. **Revista USP**, São Paulo, n. 57, p. 210-26, mar./maio 2003.

TEDESCO, Juan Carlos. **O novo pacto educativo**: educação, competitividade e cidadania na sociedade moderna. São Paulo: Ática, 1998.

TOSTA, Sandra Pereira; ALVES, Pollyanna Nicodemos. Identidade negra e condição de classe. **Ponto Urbe**, São Paulo, n. 13, 2013.

VALENTE, Ana Lucia. Ação Afirmativa, relações raciais e educação básica. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, n. 28, p. 62-78, 2005.

VIEIRA, Paulo Alberto dos Santos; Priscila Martins Medeiros. Pela desracialização da experiência: discurso nacional e educação para as relações étnico-raciais. In: MISKOLCI, Richard; LEITE, Jorge (Org.). **Marcas e Diferenças no Ensino Escolar**. São Carlos: EdUFSCar, 2014, p. 50-100.

VIZENTINI, Paulo Fagundes. **As Guerras Mundiais**. Porto Alegre: Leitura XXI, 2003.

ANEXOS

Lista de Anexos

Anexo 1 - Fotografia do Chafariz *Fonte das Nereidas*.

Anexo 2 - Quadro do tópico guia/roteiro para realização de entrevistas com os pais.

Anexo 3 - Ficha-cadastro das informações gerais dos entrevistados.

ANEXO 1 - Fotografia do chafariz *Fonte das Nereidas*



Fonte: acervo pessoal de Márcia Mendes dos Santos. Fotografia registrada em agosto de 2016.

ANEXO 2 - Quadro do tópico guia/roteiro para realização de entrevistas com os pais

1º MOMENTO

I. Realizar uma curta apresentação, cumprimentar a pessoa entrevistada forma polida (não efusivamente, com ar de festa), agradecendo a participação de forma antecipada e esclarecendo em linhas gerais, os objetivos da pesquisa, valendo-se sempre de uma linguagem simples e de uma fala pausada. Destacar a importância da entrevista para a realização da pesquisa. Também, neste primeiro momento, é possível coletar alguns dados pessoais da pessoa a ser entrevistada (nome, estado civil, profissão, endereço, telefone, número de filhos em idade escolar, qual a escola que os filhos estudam) usando uma ficha já preparada antecipadamente que facilita o preenchimento dos dados de modo rápido. Procurar usar uns 5 minutos para tanto.

II. Depois, pedir licença para gravar, destacando a importância do uso do gravador e da necessidade da realização de eventuais apontamentos rápidos no caderno de anotações. Explicar que isto é uma forma de garantir mais atenção e deixar o momento da entrevista mais leve, confortável.

III. Introduzir a temática da pesquisa com a realização de algumas perguntas bem simples, até de características gerais. Se possível, estabelecer um tempo de 10 minutos, não mais do que isto, para a parte introdutória:

Perguntas introdutórias:

a) Você e seu(sua) filho(a) conversam sobre assuntos que envolvem a cultura afro-brasileira?

b) Há algumas práticas culturais afro-brasileiras que são transmitidas na educação na sua casa?

2º MOMENTO

IV. Após a parte introdutória, abordar questões mais centrais, através de Eixos Temáticos delineados, deixando espaço para que o entrevistado fale livremente, sem interrupções desnecessárias, procurando demonstrar interesse e participação. Se possível, trabalhar cerca de 8 minutos cada Eixo.

a) 1º Eixo - **O acompanhamento dos trabalhos escolares em casa.**

Questão norteadora: Você poderia me falar um pouco sobre os deveres de casa de seu (sua) filho (a)?

Outras perguntas:

Você já percebeu a realização de trabalhos relacionados à cultura afro?

Quais as disciplinas que você já percebeu o desenvolvimento de trabalhos relacionados à História da África e Cultura Afro-brasileira?

b) 2º Eixo - **A Lei 10.639/03 e os trabalhos escolares.**

Questão norteadora: De acordo com a Lei federal 10.639/03, existe agora a obrigatoriedade da apresentação de conteúdos nas salas de aula sobre cultura afro-brasileira e História da África. Você considera importante o desenvolvimento destes trabalhos escolares?

Outra pergunta:

Você percebe existir uma boa frequência de trabalhos sobre temas propostos pelos professores envolvendo os conteúdos previstos pela Lei?

c) 3º Eixo - **Percepções diferentes da família e da escola.**

Questão norteadora: Você já discordou da forma de apresentação e abordagem dos trabalhos escolares sobre cultura afro-brasileira que foram ministrados na sala de aula de seu filho?

Outra pergunta:

Você e sua família já debateram com o (a) seu (sua) filha sobre os temas propostos na sala de aula?

d) 4º Eixo - **A socialização do jovem: entre a escola e a família.**

Questão norteadora: Como se dá a vida social de seu filho? Ele participa de alguma atividade envolvendo a cultura afro-brasileira?

Outras perguntas:

Seu filho já lhe relatou uma experiência de discriminação racial?

Você poderia me falar um pouco sobre a prática de racismo na cidade de Pelotas hoje?

e) 5º Eixo - **A construção da identidade afro em Pelotas hoje.**

Questão norteadora: O que você considera importante para a formação da identidade de seu filho(a) a partir do seu acompanhamento que é feito envolvendo os trabalhos escolares?

Outras perguntas:

Como você vê as relações família-escola para a formação da identidade de seu (sua) filho (a)?

O que lhe vem à mente quando você pensa (ou tem conhecimento) que seu (sua) filho (a) possa sentir (ou tenha sentido) algum tipo de constrangimento por questão racial na escola?

3º MOMENTO

V) Procurar explorar alguns aspectos que tenham ficado com dúvidas, tentar provocar a pessoa entrevistada para que fale um pouquinho mais sobre identidade e cultura. Estabelecer uma média de 5 minutos para esta conversação.

Questão-chave: Poderia, por favor, esclarecer um pouquinho mais suas considerações sobre?

4º MOMENTO

VI. Agradecer a participação do entrevistado, deixando claro para ele, caso ainda exista alguma manifestação para a qual ele ainda tenha interesse em ressaltar, que o faça de forma livre.

VII. Após o término da entrevista, desligar o gravador e depois ficar atento ao momento pós-entrevista, deixando para anotar no Caderno de Campo, somente depois que o entrevistado tenha ido embora.

ANEXO 3 - Ficha-cadastro das informações gerais dos entrevistados

PESQUISA SOCIOLÓGICA

FICHA DE CADASTRO

PAIS E MÃES DE ALUNOS ENTREVISTADOS

NOME: _____

IDADE: _____

ESTADO CIVIL: _____

PROFISSÃO: _____

ENDEREÇO: _____

TELEFONE(S): _____

E-MAIL: _____

Nº DE FILHOS EM IDADE ESCOLAR: _____

ESCOLAS (S) ONDE O(S) FILHOS(S) ESTUDAM: _____

OBSERVAÇÕES: _____

PELOTAS/RS, 2016.