

**UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS - UNISINOS  
UNIDADE ACADÊMICA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
NÍVEL DOUTORADO**

**RENATA WALESKA DE SOUSA PIMENTA**

**OS SENTIDOS ORIUNDOS DOS ENUNCIADOS SOBRE A EDUCAÇÃO PARA AS  
RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS PRESENTES NAS TESES DE DOUTORADO EM  
EDUCAÇÃO (2000-2010)**

**SÃO LEOPOLDO**

**2015**

Renata Waleska de Sousa Pimenta

OS SENTIDOS ORIUNDOS DOS ENUNCIADOS SOBRE A EDUCAÇÃO PARA AS  
RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS PRESENTES NAS TESES DE DOUTORADO EM  
EDUCAÇÃO (2000-2010)

Tese apresentada como requisito parcial  
para obtenção do título de Doutora em  
Educação, pelo Programa de Pós-  
Graduação em Educação da Universidade  
do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS

Orientadora: Profa. Dra. Luciane Sgarbi S. Grazziotin

São Leopoldo

2015

Ficha catalográfica

P644s Pimenta, Renata Waleska de Sousa

Os sentidos oriundos dos enunciados sobre a educação para as relações étnico-raciais presentes nas teses de doutorado em educação (2000-2010) / Renata Waleska de Sousa Pimenta; orientadora, Luciane Sgarbi Santos Grazziotin. – São Leopoldo, RS, 2015.

155 p.

Tese (doutorado) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos. Programa de Pós-Graduação em Educação.

Inclui referências

1 Educação étnico-racial. 2. Discurso sobre os negros no Brasil. 3. Teses de doutorado em educação. 4. Análise discursiva. I. Grazziotin, Luciane Sgarbi Santos. II. Universidade do Vale do Rio dos Sinos. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDD 370.19342

Renata Waleska de Sousa Pimenta

**OS SENTIDOS ORIUNDOS DOS ENUNCIADOS SOBRE A EDUCAÇÃO PARA AS  
RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS PRESENTES NAS TESES DE DOUTORADO EM  
EDUCAÇÃO (2000-2010)**

Tese apresentada como requisito parcial  
para a obtenção do título de Doutora, pelo  
Programa de Pós-Graduação em  
Educação da Universidade do Vale do Rio  
dos Sinos - UNISINOS

Aprovado em (dia) (mês) (ano)

BANCA EXAMINADORA

---

Dra. Luciane Sgarbi S. Grazziotin – Orientadora (UNISINOS)

---

Dra. Ilse Maria da Rosa Vivian – (URI)

---

Dr. Paulino de Jesus Francisco Cardoso – (UDESC)

---

Dra. Elí Terezinha Henn Fabris – (UNISINOS)

---

Dr. Paulo Roberto Staudt Moreira – (UNISINOS)

Às minhas vózinhas Cácia e Amélia (*in memoriam*), pois em suas humildes sabedorias souberam enxergar o outro para além de si mesmo.

## AGRADECIMENTOS

Em toda trajetória, por mais que pareça solitária, nós nunca estamos verdadeiramente só. Um curso de doutorado não é um simples caminho, além de longo, possui surpresas que não são possíveis prever.

Inicialmente, agradeço à minha família, pois sem eles não teria condições nem de iniciar a jornada. À minha mãe, que com um jeito simples foi capaz de entender minhas decisões e, mesmo discordando muitas vezes, sempre se fez presente. Àquela menina-mulher que, no seu horizonte apreciativo, pensou não ser possível, meus eternos agradecimentos. Por mais complexo que seja, suas escolhas definiram parte do meu caminho. Meus manos Thaís e Thiago, agradeço a paciência e, sobretudo, a compreensão da minha ausência durante tantos e tantos anos. À minha “família do Rio”, como eu carinhosamente me refiro, meu obrigada de hoje e sempre. Eis pessoas que souberam doar carinho, tempo e bens materiais em prol de um desconhecido, jamais conseguirei retribuir, mas sempre irei agradecer.

Durante esses anos de curso, a minha trajetória foi atropelada pela perda repentina e pelo vazio, o qual eu desconhecia. Agradeço à toda minha família que durante esses momentos se manteve coesa, dando base para que as responsabilidades assumidas pudessem ser cumpridas.

Seria necessário criar uma única palavra que desse conta de definir aquele que é meu companheiro, protetor, amigo, anjo-da-guarda e para além, Clênio Denardini, obrigada pelas madrugadas me levando e buscando na rodoviária, pelas horas de conversas e devaneios sobre assuntos que pouco te interessam, mas a sua vontade de simplesmente me ouvir era maior; pelo desprendimento material necessário para efetivar a conclusão desse projeto e, nessa etapa final, você foi implacável com sua paciência, preocupação e ajuda. Obrigada por fazer parte da minha vida e por compartilhar comigo esse momento. Por ti é eterno o meu amor.

À família que ganhei, Adaury, Clelia, Duzi e Marcelo, obrigada por entenderem as visitas não realizadas, as conversas não prolongadas e mesmo assim se manterem ao nosso lado, apoiando com as palavras carinhosas e reconfortantes. Vanessa Denardini, você é uma pessoa ímpar, obrigada por tudo, seu cuidado comigo te transformou em uma irmã do coração.

O curso de doutorado me proporcionou uma vivência estimulante nos espaços da UNISINOS. Foram várias as pessoas que fizeram parte dessa trajetória. Importante

frisar que é nesse momento, nesses espaços acadêmicos que significamos e ressignificamos ideias, valores e concepções. Assim, o convívio com a Prof<sup>a</sup> Rosane Molina foi responsável por materialização de ideias e pelo encorajamento de levar adiante uma proposta que ela entendia como complexa, mas bela, no sentido amplo da palavra. A sua partida foi uma das surpresas com a qual tive que lidar no meio da trajetória. Não estava preparada, nunca se está. Minha gratidão pelos momentos de construção juntas.

Tantas outras pessoas participaram desse momento de interação dentro da UNISINOS e, certamente, um pouco de cada um se faz presente no meu discurso. Aos profissionais da secretaria do PPGEdU, o meu muito obrigada, sobretudo na figura da Loinir, pois não foram poucas as vezes que vocês me orientaram e ajudaram com toda paciência necessária quando se trata de uma aluna “de longe”.

Aos colegas e amigos que fiz no curso, Caroline e Jorge, agradeço pelos momentos de discussões, trabalhos, artigos, eventos, cafés e almoços, que fizeram parte do nosso período presencial do curso.

Aos meus amigos Carlos Eduardo Brito e Glaucon Galeano, dos tempos da vida na caserna no Colégio Militar de Santa Maria, que trocaram serviço e demais escalas para que eu pudesse ir para as aulas em São Leopoldo, além das contribuições com ideias e leitura dos meus textos regadas a um bom café na cantina. A amizade de vocês é daquele tipo que não tem volta, dura para sempre.

Aos meus colegas especiais de trabalho, na nova instituição, que me acolheu durante o curso, o Instituto Federal de Santa Catarina. Agradeço pela compreensão presente nas pequenas coisas, como organização de horário de aula que me proporcionasse tempo para realizar meus estudos, até momentos em que me substituíram em virtude de ausência para cumprir compromissos do doutorado. Um agradecimento especial à Ana Paula, quando eu já estava sem fôlego a sua ajuda foi primordial para manter o ânimo. Suas leituras e sugestões para o texto fizeram uma grande diferença.

Aos meus alunos do CMSM e do IFSC, a razão de muita coisa que busco, que construo e que ressignifico. Cada conversa com vocês, debate suscitado em aula e em outros espaços me fazem acreditar que é possível transformar. Vocês foram inspiração.

Agradeço aos professores que participaram da banca de qualificação. As considerações apontadas naquele momento foram norteadoras no processo de

escrita da tese. Um agradecimento especial à Prof<sup>a</sup> Luciane Grazziotin, que, no meio de uma situação tumultuada, na qual ninguém estava preparada para enfrentar, ela surgiu no meu caminho para me orientar na escrita da tese. Agradeço a complacência em aceitar os rumos que eu quis dar ao trabalho, à maneira gentil e objetiva que conduziu as orientações. Se existe uma certeza, nessa relação que surgiu repentinamente, é a que fizemos o nosso melhor.

Agradeço àqueles que, da sua maneira, buscam uma sociedade mais justa, principalmente os sujeitos que se utilizam da academia para torná-la um local de embate e de enfrentamento que objetive transformações e não meros debates teóricos que servem aos egos.

Enfim, chego ao topo da montanha, depois de uma longa caminhada, certa de que a visão que tenho é única, singular, mas percebo que desse prisma que enxergo, se faz presente tantos outros olhares.

*Identidade*

*Preciso ser um outro  
para ser eu mesmo*

*Sou grão de rocha  
Sou o vento que a desgasta*

*Sou pólen sem insecto  
Sou areia sustentando  
o sexo das árvores*

*Existo onde me desconheço  
aguardando pelo meu passado  
ansiando a esperança do futuro*

*No mundo que combato morro  
no mundo por que luto nasço*

*(Mia Couto)*

## RESUMO

O presente trabalho de pesquisa tem como objetivo analisar as teses de doutorado produzidas em programas de pós graduação em educação, no período de 2000-2010, a respeito da educação e sua relação com as questões étnico-raciais, com o intuito de perceber os possíveis sentidos oriundos dos enunciados destas teses. Parte-se do pressuposto que a partir da promulgação da lei 10.639/03, que tornou obrigatório o ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira nas escolas de educação básica, os interesses pela temática nos programas de pós graduação apresentaram um considerável aumento, contudo nos interessa perceber a forma como esses trabalhos estão se construindo, uma vez que a construção do conhecimento é oriunda de um campo de tensionamentos que é a academia. Assim, a relação entre saber e poder se faz presente e estabelece barreiras epistemológicas que se constituíram ao longo da história brasileira. A pesquisa se fundamenta nos pressupostos teóricos do Círculo de Bakhtin, sobretudo na concepção de dialogismo, pois os discursos destas teses só podem ser compreendidos quando apreendidos a partir da interação sujeito-autor, enunciado e condições sócio históricas. Os resultados da presente ação investigativa demonstram como as rupturas epistemológicas são difíceis de promover mudanças nas crenças, valores e, automaticamente, nas práticas pedagógicas. As teses analisadas remetem à essa dificuldade e se tornam portavozes de uma luta iniciada pelos movimentos sociais ao longo da história brasileira e que se mantém viva na atualidade. Os discursos destas teses se mostraram, para além de textos científicos, verdadeiros manifestos em prol de uma sociedade em que a igualdade racial seja uma premissa verdadeira.

**Palavras-chave:** Educação étnico-racial. Discurso sobre os negros no Brasil. Teses de doutorado em educação. Análise discursiva.

## ABSTRACT

This research study aims to analyze the doctoral theses produced on graduate programs in education, in the period of 2000-2010, about education and its relation to ethnic and racial issues, in order to realize potential directions coming from the statements of these theses. A part on the assumption that since the enactment of Law 10.639 / 03, which made compulsory the teaching of African History and Culture and African-Brazilian in basic education schools, the interest in the topic in graduate programs showed a considerable increase, however it concerns us understand how these works are being built since the construction of knowledge comes from a tensioning field that is the gym. Thus, the relationship between knowledge and power is present and establishes epistemological barriers that formed along the Brazilian history. The research is based on theoretical assumptions of the Bakhtin Circle, especially in the design of dialogism, for the discourses of these theses can only be understood when seized from the subject-author interaction, statement and socio historical conditions. The results of this investigative action demonstrate how the epistemological ruptures are difficult to make changes in beliefs, values and automatically, in pedagogical practices. The analyzed theses refer to this difficulty and become spokesmen of a fight initiated by social movements throughout Brazilian history and remains alive today. The discourses of these thesis have proved, in addition to scientific texts, true manifestos in favor of a society in which racial equality is a true premise.

**Key-words:** Ethnic -racial education; discourse about black people in Brasil; Thesis in education; Discourse analysis.

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Assuntos recorrentes nas teses.....	272
Gráfico 2 – Incidência de teses e dissertações sobre educação étnico racial.....	217

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Objetos de pesquisa das teses .....	889
Tabela 2 – Informações das teses .....	922

## LISTA DE SIGLAS

AD	Análise de Discurso
ABPN	Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
CB	Círculo de Bakhtin
CNE	Conselho Nacional de Educação
FIES	Fundo de Financiamento Estudantil
FNB	Frente Negra Brasileira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MN	Movimento Negro
MNU	Movimento Negro Unificado
NEAB	Núcleo de Estudos Afro-brasileiros
PIBIC EM	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica para Ensino Médio
PROUNI	Programa Universidade para Todos
SECAD	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
SEPPIR	Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial
TEN	Teatro Experimental do negro
UHC	União dos Homens de Cor
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNIAFRO	Programa de Ações Afirmativas para a População Negra nas Instituições de Ensino Superior

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	<b>14</b>
1.1 Os caminhos reflexivos até chegar ao tema de pesquisa .....	14
<b>2 REFLEXÕES EPISTEMOLÓGICAS SOBRE A LINGUAGEM: UMA BUSCA PELA COMPREENSÃO DO SENTIDO</b> .....	<b>25</b>
2.1 Concepções de língua e linguagem.....	32
2.2 Abordagem variacionista e interacionista.....	34
2.3 Análise Dialógica do Discurso: compreensões sobre o Círculo de Bakhtin	40
<b>3. CONSTRUÇÃO DISCURSIVA SOBRE OS NEGROS NO BRASIL</b> .....	<b>49</b>
3.1 O sujeito e a construção discursiva .....	51
3.2 Teorias racialistas na contemporaneidade .....	56
3.3 Refletindo sobre as perspectivas identitárias raciais .....	62
3.4 Uma visão sobre os negros na História da Educação .....	69
3.5 Interpretações discursivas sobre a formação social brasileira .....	74
3.5.1 Revisitando o mito da democracia racial .....	76
3.5.2 A herança sociológica da <i>escola paulista</i> para os estudos raciais .....	78
3.5.3 Identidade versus preconceito.....	85
<b>4 EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: DIÁLOGO COM OS TEXTOS DAS TESES</b> .....	<b>89</b>
4.1 Questão étnico racial sob o prisma da desigualdade social, do racismo e do preconceito: entendendo o universo dos sujeitos enunciativos .....	95
4.2 Movimento Negro e educação: uma relação indissociável .....	104
4.2.1 Entre leis e Políticas afirmativas: o olhar do Estado para a população negra	112
4.2.1.1 Revisitando o Ensino de História: a Lei 10.639/03 .....	117
4.3 É possível uma formação docente voltada para as questões étnico-raciais? .....	122
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>129</b>
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>137</b>
<b>APÊNDICE A</b> .....	<b>149</b>
<b>BIBLIOGRAFIA DAS TESES</b> .....	<b>149</b>
<b>APÊNDICE B</b> .....	<b>150</b>

## 1 INTRODUÇÃO

### 1.1 Os caminhos reflexivos até chegar ao tema de pesquisa

*Todos os dias somos confrontados com o apelo exaltante de combater a pobreza. E todos nós, de modo generoso e patriótico, queremos participar nessa batalha. Existem, no entanto, várias formas de pobreza. E há, entre todas, uma que escapa às estatísticas e aos indicadores numéricos: é a penúria da nossa reflexão sobre nós mesmos. Falo da dificuldade de nós pensarmos como sujeitos históricos, como lugar de partida e como destino de um sonho. (Mia Couto, 2005).*

Este trabalho de pesquisa é fruto de um desejo de formação profissional, e também se constitui como resultado de uma série de inquietações oriundas de vivências pessoais nesse ‘mundo academicista’ e de angústias pautadas na ideia do “ser cidadão”. Desde muito cedo, vários foram os questionamentos a respeito do *status quo* social no qual somos submetidos, muitas vezes à revelia, sob uma lógica marcada por jogos de saber/poder que estabelecem normas e valores repletos de signos.

Nos tempos de graduação, no curso de História, a ideia de compreensão do passado possibilitou reconstruir conhecimentos a respeito dos lugares em que cada grupo social ocupa na cultura brasileira. Foi na orientação de um Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica para Ensino Médio (PIBIC-EM) que o interesse sobre a trajetória de luta dos negros surgiu. A pesquisa buscava estudar as religiões de matriz africana na cidade de Santa Maria – RS, enquanto elemento da cultura africana e afro-brasileira e seus reflexos na sociedade no que tange à aceitação. Com essa experiência, ficou evidente que, mesmo com toda luta contra o racismo, o preconceito e a discriminação racial<sup>1</sup>, os negros ainda ocupam o lugar da exclusão na mentalidade brasileira.

---

<sup>1</sup> Entende-se por racismo um pressuposto ideológico firmado na ideia da superioridade de determinados grupos étnicos-raciais em relação aos outros grupos. Historicamente, em virtude das

Nosso tipo de preconceito e a discriminação racial não ocorrem da mesma forma que na América do Norte ou na África do Sul. Em vez de formas abertas de violência, em nossa sociedade, a violência se manifesta sutilmente embutida em uma normalização da assimetria racial, com diferenças de oportunidades e exposição a condições sociais adversas. Ao mesmo tempo em que essas relações raciais aparentam ser positivas, tendo em vista o universo de dispositivos que são orientados nesse sentido, na realidade, vemos a grande resistência de vários setores da sociedade (com base na democracia racial ideológica) no que tange a adoção de políticas que podem reduzir a desigualdade racial no nosso país.

Esta constatação motivou a busca por respostas para compreensão desta desigualdade que insiste em se manter na cultura brasileira e assim uma série de leituras se iniciaram. Neste momento, uma outra questão que chamou atenção foi a promulgação da Lei 10.639/03, que deveria, a meu ver, suscitar debates, reflexões a respeito da sua efetivação. Todavia, nos espaços educacionais em que atuava, o silêncio prevalecia. Qual o significado desse silêncio? Partindo das reflexões bakhtinianas, toda mensagem é configurada por signos que remetem à ideologia do enunciador e o silêncio, nesta perspectiva, remete às significâncias que não estão ditas, mas que, mesmo não ditas, possuem pressupostos ideológicos. “Todo discurso é expressão não de um interior que se exterioriza, e sim de um exterior que se interioriza de forma especial [...]”. (PONZIO, 2008, p.84). O silêncio, assim, está repleto de significação e de sentido.

A presente pesquisa entende que os discursos são polifônicos, ou seja, a produção discursiva remete sempre a outros discursos. Assim, o ato de silenciar é um procedimento de omissão de determinados enunciados em detrimento do que está posto (ORLANDI, 2012). Dessa maneira, o silêncio a respeito da lei 10.639/03 do

---

ideias oriundas das teorias racialistas, pautadas em crenças das ciências biológicas, acreditou-se na existência hierárquica de grupos humanos a partir de um conjunto de características físicas. A falácia do conceito de raça biológica, mesmo que sem nenhuma comprovação científica, propiciou o desenvolvimento de uma nova concepção conceitual, a raça social. Desta maneira, atitudes que legitimam as diferenças e os privilégios são legitimados pela concepção imaginária da sociedade e legitimam as diferenças, a dominação e os privilégios. Assim, todos os fenômenos calcados nesta lógica são considerados como preconceito racial. O termo “discriminação racial” remete à materialização destas crenças preconceituosas, ou seja, atos que firmam direitos do outro motivados pela questão racial. (SILVA JR. 2002).

estabelecimento de ensino em que eu atuava reflete sentidos que permitem compreender a falta de importância dada à lei, e mais, à própria proposta de se criar um currículo pautado na pluralidade sócio-histórica e cultural.

As inquietações iniciais somadas a esse silêncio foram determinantes para a escolha investigativa: *c'est dans le silence qu'on s'entend le mieux*. (CLAUDEL apud PLOURDE, 1970, p.94). A necessidade de compreender esse silêncio e a percepção da permanência estrutural de uma sociedade que ainda se configura a partir das crenças racialistas levaram-me a buscar o meu objeto de pesquisa pautado na temática: relações étnico-raciais na educação.

Uma vez determinada a temática, percebi que era necessário o amadurecimento das ideias a respeito da história social dos negros. Neste sentido, as palavras de Mia Couto (2005)<sup>2</sup>, que iniciaram esse texto, foram uma inspiração epistemológica, pois para esse escritor moçambicano é preciso adotar uma nova postura ao se produzir discursos sobre aqueles a quem as suas histórias e a representação de suas identidades estiveram sempre sob a responsabilidade de outros.

A pergunta crucial é esta: o que é que nos separa desse futuro que todos queremos? Alguns acreditam que o que falta são mais quadros, mais escolas, mais hospitais. Outros acreditam que precisamos de mais investidores, mais projectos económicos. Tudo isso é necessário, tudo isso é imprescindível. Mas para mim, há uma outra coisa que é ainda mais importante. Essa coisa tem um nome: é uma nova atitude. Se não mudarmos de atitude não conquistaremos uma condição melhor. Poderemos ter mais técnicos, mais hospitais, mais escolas, mas não seremos construtores de futuro. Falo de uma nova atitude mas a palavra deve ser pronunciada no plural, pois ela compõe um conjunto vasto de posturas, crenças, conceitos e preconceitos. (COUTO, 2005).

Um novo pensamento, um novo paradigma epistemológico, esse foi o eixo condutor das leituras realizadas na revisão de literatura, e ficaram nítidas as complexidades e dificuldades de transpor as barreiras dadas, inclusive do ponto de vista científico, para a produção de novos discursos que permitam novos sentidos a

---

<sup>2</sup> Texto proferido na abertura do ano letivo no Instituto Superior de Ciência e Tecnologia de Moçambique (ISCTEM) em 2005. As reflexões do autor são sobre a realidade de África e, sobretudo, de Moçambique. Porém, acredita-se que estas reflexões também são pertinentes quando se fala da realidade histórica brasileira.

respeito da presença da população negra no Brasil. A presente pesquisa entende suas limitações nesse processo de revisão de paradigmas e seria demasiado pretensioso ter como objetivo essa ruptura. Entretanto, acredita-se na possibilidade de pequenas transformações que tendem a produzir novos pensamentos, novas atitudes e novos sentidos.

Ao considerar que discursos “funcionam como referência básica no imaginário constitutivo [...]” (ORLANDI, 2003, p.7) e favorecem, por consequência, a construção da memória social, foi escolhido como objeto de pesquisa as teses de doutorado<sup>3</sup> produzidas em programas de pós-graduação em educação que se referem à educação étnico-racial com enfoque na população negra.

Os discursos produzidos no passado são responsáveis por construir significados que resistem, algumas vezes, às ressignificações, ou seja, impedem a produção de outros sentidos. Para Orlandi, mesmo que dados empíricos possam estabelecer enunciados diferentes, é a versão histórica identitária que se apresenta como legítima.

[...] enunciados, como os dos discursos fundadores, aqueles que vão nos inventando um passado inequívoco e empurrando um futuro pela frente e que nos dão a sensação de estarmos dentro de uma história de um mundo conhecido [...] São enunciados que ecoam e reverberam efeitos de nossa história em nosso dia-a-dia, em nossa reconstrução cotidiana de nossos laços sociais, em nossa identidade histórica. (2003, p.12).

Boa parte dos discursos produzidos pelas teses selecionadas possui um tom militante, um discurso que dá continuidade às falas do Movimento Negro<sup>4</sup>, como as

---

<sup>3</sup> As teses de doutorado que constituem o material empírico deste trabalho serão sinalizadas a partir da escrita, por extenso, do nome completo dos *sujeitos-autores* (denominação criada para me referir aos autores da tese ao longo do trabalho), seguidos, após o último sobrenome, de um caractere simbolizado por um asterisco, ou somente o último sobrenome e o caractere. Este procedimento se justifica diante da necessidade de fazer referência aos *sujeitos-autores* das teses de forma diferenciada das normas da ABNT, a fim de facilitar a compreensão do leitor para quando a citação/referência for do material empírico.

<sup>4</sup> O presente trabalho utiliza o termo Movimento Negro como representativo de um conjunto de entidades/organizações de negros surgidos na sociedade brasileira no decorrer do século XX. O movimento não pode ser reconhecido como homogêneo, apesar de apresentar traços em comum, entretanto, não faz parte do objetivo desta pesquisa apontar os pontos de divergência dessas entidades representativas, mas sim perceber em seus discursos a ideia de ser “porta-voz” da população negra que, por sinal, também não se percebe homogênea.

suas percepções de relações sociais, racismo, desigualdade e reivindicações, por exemplo. A afirmação da identidade aparece com a intenção de demarcar o lugar do grupo dentro do contexto social e implica numa disputa quanto às formas de representá-la. Esse tensionamento remete a uma tentativa de resignificação do discurso racial negro dentro do contexto da sociedade brasileira e dentro do próprio universo acadêmico, uma espécie de “discurso fundador” capaz de favorecer um deslocamento da memória.

[...] é discurso fundador o que instala as condições de formação de outros, filiando-se à sua própria possibilidade, instituindo em seu conjunto um complexo de formações discursivas, uma região de sentidos, um sítio de significância que configura um processo de identificação para uma cultura, uma raça, uma nacionalidade. (Ididem, p.24).

Se por um lado pode-se pensar na existência de outros sentidos oriundos dos novos discursos produzidos sobre a relação entre educação e história da população negra no Brasil, por outro se deve considerar a possibilidade de uma naturalização desses discursos, levando a interpretações superficiais de aspectos que podem ser considerados produtos de relações históricas de dominação e poder.

Com base nas reflexões acima expostas, a tese que ora apresento tem como problema central de investigação a seguinte questão: *Quais as produções de sentido presentes nas teses de doutorado em educação acerca da temática “Educação para as relações étnico-raciais”?*

O desdobramento da problematização gerou algumas questões que vão conduzir a pesquisa, são elas:

- Qual o lugar das relações raciais no contexto sociopolítico do Brasil?
- Como os pressupostos interacionistas da teoria da linguagem podem contribuir na compreensão das produções discursivas sobre a educação étnico-racial?
- Quais as compreensões ideológicas-discursivas que norteiam as produções científicas a respeito da presença dos negros no Brasil?
- De que maneira as perspectivas identitárias raciais podem ser observadas nas teses analisadas?

A proposta de pesquisa aqui apresentada vai ao encontro dos embates e problematizações que vem se ampliando na sociedade brasileira nas últimas décadas sobre o tema Educação das Relações Étnico-Raciais. Sabemos que os reflexos de uma sociedade que aderiu durante um longo tempo histórico a escravização de africanos e seus descendentes e fez perpetuar no imaginário social um pensamento etnocêntrico trouxe reflexos negativos para a sociedade que podem ser percebidos através de normatizações discriminatórias.

Colocar em questão, no campo educacional, essas classificações e esses enquadramentos parece um posicionamento interessante e válido, pois permite um atravessamento de fronteiras e a desconstrução dos vários lugares de produção simbólica a respeito da identidade racial.

Os questionamentos expostos nesse estudo dizem respeito às implicações teóricas oriundas dos discursos legitimados sobre a educação étnico-racial. Movida pelo interesse de promover uma reflexão crítica, baseada em um posicionamento que visa ir além da ideia dicotômica estabelecida entre o “branco dominador” e o “negro dominado”, o objetivo geral da presente proposta de pesquisa é:

*Compreender o processo de formação discursiva a respeito da educação étnico-racial a partir da análise de teses de doutorado produzidas em programas de pós-graduação em educação sobre o tema “educação étnico-racial”, tendo como foco a categoria negro, durante os anos de 2000 a 2010.*

A partir das questões apontadas acima, os objetivos específicos propostos para essa investigação são os seguintes:

- a) Refletir sobre a relação estabelecida entre sujeito e linguagem a partir dos pressupostos bakhtinianos;
- b) Identificar os discursos sobre a formação histórico-social da raça negra no contexto brasileiro e como esses discursos são apreendidos nos textos das teses;

- c) Compreender os sentidos expostos pelas abordagens discursivas das teses a respeito da educação étnico-racial;
- d) Fazer uma reflexão sobre as concepções epistemológicas a respeito dos pressupostos identitários dos negros no Brasil.

A fim de estabelecer com clareza os procedimentos analíticos para a execução desta pesquisa de forma que a instrumentalização escolhida pudesse dialogar com o referencial teórico escolhido, optou-se por uma postura investigativa calcada no método qualitativo dos dados ancorado na perspectiva sócio-histórica.

A abordagem qualitativa nos moldes sócio-histórico leva em conta as relações dos sujeitos envolvidos na pesquisa com os contextos dados, procurando entender as interações estabelecidas e os comportamentos produzidos. (Bogdan, Biklen, 1994, p.16).

Minayo (1996), na sua definição de método qualitativo, identifica a capacidade necessária de levar em consideração os signos e a intencionalidade que são pertinentes ao ato de produção, no caso da presente pesquisa, as formações discursivas.

Dentro desta concepção, voltada à estrutura social do fenômeno, o método qualitativo se preocupa com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde ao universo mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. Destaco a palavra significado, utilizada explicitamente em duas das definições anteriores, como um dos pontos chave dentro da proposta do método qualitativo, pois através de sua compreensão pode-se desvendar importantes informações sobre o sujeito da pesquisa, seu modo de vida e relações interpessoais. (CAMPOS, s/d, p. 2).

A fim de guiar a presente pesquisa rumo aos objetivos propostos, escolhemos as obras do Círculo de Bakhtin como aporte teórico-metodológico e, assim, tomou-se como conceitos fundamentais as concepções de sujeito sócio-histórico, dialogismo e alteridade enquanto fatores constitutivos da linguagem, a percepção da linguagem enquanto discurso e a ideia do texto enquanto resultado de uma série de enunciados que estabelecem uma cadeia comunicativa infinita.

Para os fins a que se propõe esta pesquisa, as concepções teóricas estão articuladas às teorias racialistas, à forma como a História da Educação se posicionou

perante à inserção destas concepções e aos discursos sobre identidade racial. Esta articulação nos parece interessante, pois ao pensar sobre os sentidos oriundos das teses de doutorado, observamos que estes são resultado de um cruzamento de vozes e discursos que se associam a partir de distintos horizontes-axiológicos, postos em confronto por sujeitos constituídos de maneira sócio histórica bem distintas.

De acordo com Bogdan e Biklen (1994), a problemática formulada orienta as ações iniciais a caminho de uma imersão na temática com o intuito de buscar uma familiarização com o tema de pesquisa. Assim, para iniciar esse processo de investigação foi realizada uma ampla revisão de literatura a respeito da relação entre negros e educação. Além das obras clássicas pertinentes ao tema, realizou-se uma busca por periódicos científicos e os trabalhos publicados pelo GT Educação e Relações Étnico-Raciais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED)<sup>5</sup> e também aos trabalhos realizados pela Associação dos Pesquisadores Negros (ABPN). Essa parte da pesquisa foi fundamental no sentido de proporcionar um conhecimento acerca do que se vem produzindo sobre o tema “educação e relação étnico-racial” tanto do ponto de vista de objetos de estudo, como também procedimentos teóricos e metodológicos.

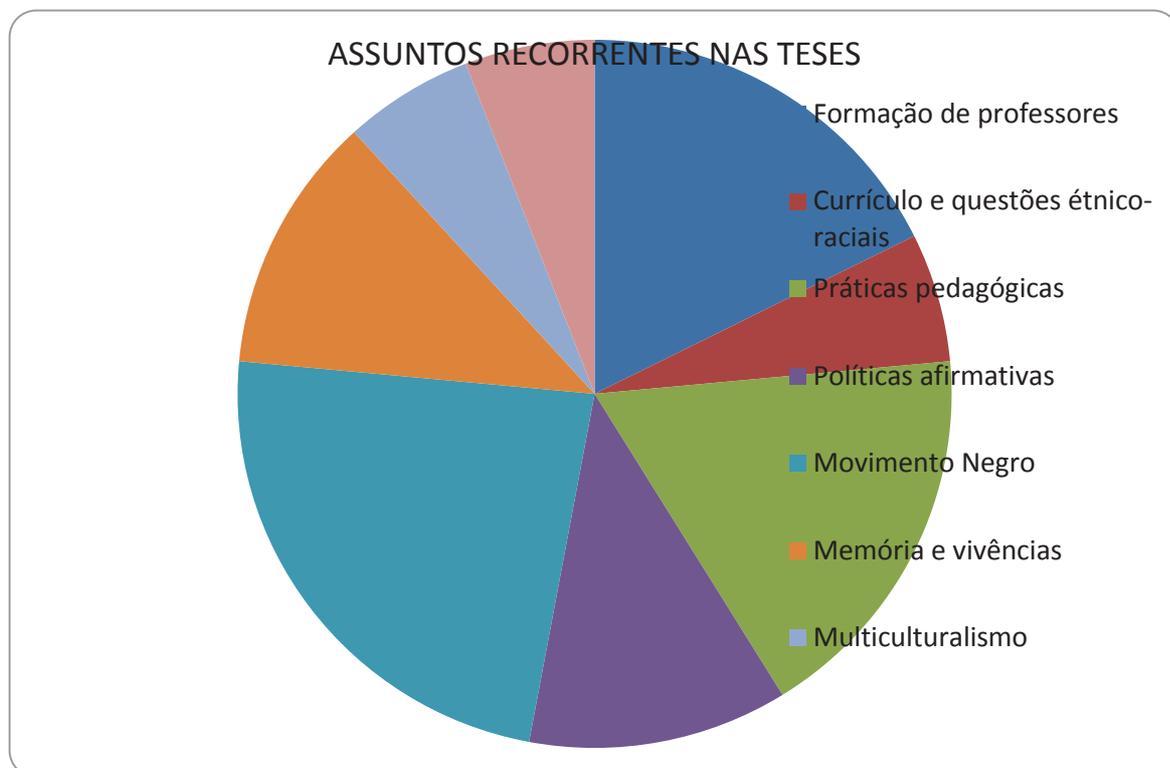
Paralelamente, foi realizada uma pesquisa no Banco de Teses da Capes, utilizando sempre as mesmas palavras-chave: Educação para as Relações étnico-raciais; discurso racial; e identidade negra, no intuito de estabelecer o corpus documental.

A partir da pesquisa no Banco de Teses foram identificados 28 trabalhos (apêndice 2) produzidos entre os anos 2000 e 2010, entre teses e dissertações de programas de pós-graduação variados espalhados por todo o Brasil, que abordam a temática educação e relações étnico-raciais, com foco na população negra. Esses trabalhos possuem abordagens variadas como estudos de caso, experiências didáticas, discussões teóricas, formação docente e abordagens históricas para o referido tema.

#### Gráfico 1 – Assuntos recorrentes nas teses

---

<sup>5</sup> GOMES, 1996, 2003, 2008, 2010, 2011; CARDOSO, 2004, 2007, 2008; CAVALLEIRO, 2001, 2003; MUNANGA, 2008; ROMÃO, 2005, 2013; SILVA, 2007; SILVA, 2012, dentre outras.



Fonte: Autora

Apesar dos assuntos serem diversos, as teses possuem pontos de intersecção em virtude dos objetivos estabelecidos pelas pesquisas e suas análises apresentam pontos confluentes, como as críticas às formas em que as relações étnico-raciais vigentes se configuram e a permanência da representação identitária destinada ao negro na sociedade brasileira baseada em sentido racista e preconceituoso.

Apesar das múltiplas formas de realização da pesquisa, seja do ponto de vista dos objetos ou pelas escolhas teórico-metodológicas, observou-se a carência de trabalhos que abordem a educação étnico-racial, com ênfase nos negros, a partir da análise discursiva.

Após pesquisa inicial no Banco de Teses da CAPES, optou-se por trabalhar somente com as teses de doutorado, mais especificamente as produzidas nos programas de pós graduação em educação, em virtude das limitações temporais para a execução da pesquisa. Ao todo foram identificadas 14 teses, porém, desse total, só

foi possível acesso a 7 delas. As razões que justificam o não acesso às demais teses são variadas. Grande parte não foi localizada nas bibliotecas digitais de origem, nesses casos foi realizado primeiramente um contato com a biblioteca que alegou razões como não localização no acervo ou material indisponível. O segundo passo foi a tentativa de contato com os autores, os quais alguns alegaram não mais possuírem o acervo digital e outros não retornaram.

Dessa forma, o corpus desta pesquisa se constitui de 7 teses (apêndice 1) que foram agrupadas a partir da observância de incidência de determinados signos. A leitura e análise dos dados proporcionou diretrizes para estabelecer um padrão de organização das ideias.

Para apresentação da pesquisa proposta, esta tese foi organizada em cinco capítulos, sendo o primeiro esta introdução. O segundo capítulo apresenta uma reflexão sobre as questões epistemológicas referentes à linguagem. Neste momento o trabalho busca esclarecer alguns conceitos considerados fundamentais para a compreensão dos discursos analisados, assim, os conceitos apresentados servirão de balizadores do restante do trabalho.

No terceiro capítulo, buscou-se uma reflexão sobre a noção de sujeito e a forma com que este se relaciona com a produção de sentido nos discursos. Assim, serão apresentados os elementos sócio-históricos e científicos que foram responsáveis por formações ideológicas discursivas a respeito da presença dos negros no Brasil. Serão abordadas as teorias racialistas contemporâneas; realiza-se uma discussão a respeito do conceito de identidade racial, além de apresentar a forma como a história da educação abordou a temática ao longo da história republicana. Assim, o capítulo aborda contextos e conceitos importantes para a compreensão desse universo do qual acredito que os autores das teses interagem, direta ou indiretamente.

O quarto capítulo tem como foco o estabelecimento de um diálogo com as teses analisadas a partir de dispositivos analíticos recorrentes no corpus: (1) a relação do movimento negro com a criação de aparatos jurídicos; (2) o problema da formação docente no que se refere à transformação da prática pedagógica; (3) e o problema da

manutenção epistemológica, mesmo que amplamente questionada cientificamente. Por fim, o último capítulo se volta para as considerações finais desta pesquisa.

## 2 REFLEXÕES EPISTEMOLÓGICAS SOBRE A LINGUAGEM: UMA BUSCA PELA COMPREENSÃO DO SENTIDO

*as palavras são tecidas a partir de uma multidão de fios ideológicos e servem de trama a todas as relações, em todos os domínios. (BAKHTIN, 1995).*

Atualmente, é difícil imaginar um mundo sem os registros de relatos passados que moldaram e transformaram nossa história, sem a transmissão de informação à distância por meio de e-mails e cartas, sem documentos oficiais devidamente registrados e sem as muitas outras formas de comunicação que só se tornaram possíveis por causa da escrita. A escrita faz parte da nossa história, ajuda-nos a contá-la, conhecê-la e a desvendá-la. E, dentro da nossa história, ela conta também a sua própria história. Escrita, seja ela qual for, sempre foi uma maneira de representar a memória coletiva religiosa, mágica, científica, política, artística, cultural. (CAGLIARI, 2004, p. 112).

Por outro lado, a escrita, devido à sua natureza de memória artificial e seletiva, está associada à uma lógica de poder e dominação entre os povos.

Nesse contexto é interessante refletir sobre as compreensões filosóficas e linguísticas do que de fato se entende enquanto linguagem e de que maneira a articulação entre sujeito, língua e ideologia propiciam a construção dos discursos circulantes na/da sociedade. E a partir daí, como os sentidos dos mesmos são apreendidos.

Não há dúvidas quanto ao caráter social da língua, uma vez que essa se justifica pelas necessidades de comunicação. Entretanto, a linguagem não é instrumento que serve às funções de uma única lógica social, pois se atribui a ela a função de constituinte de sentido.

As concepções formuladas a respeito das relações raciais na educação são, na perspectiva teórica deste trabalho, demarcadas socialmente por meio de uma teia de produções discursivas que se constituem durante o processo histórico. As representações que são oriundas dessas construções discursivas possuem um

caráter específico de interesses que estão determinados de acordo com elementos presentes em tempos histórico-sociais específicos, logo não são imutáveis.

A proposta deste trabalho é compreender os discursos produzidos nas teses de doutorado que tratasse da educação e seus diálogos com a questão étnico-racial a partir de pressupostos da linguagem compreendida através da teoria do Círculo de Bakhtin (CB)<sup>8</sup>. Assim, o objeto que compõe o corpus de análise da presente pesquisa são as teses de doutorado produzidas entre os anos (2000 - 2010) sobre o referido tema em programas de pós-graduação em educação.

Após um levantamento prévio no Banco de Dados da CAPES (apêndice 2), foi possível observar uma crescente no que tange às pesquisas que abordam as relações étnico-raciais com ênfase na população negra. O gráfico abaixo demonstra a relação das produções acadêmicas de acordo com o tipo de pesquisa (tese ou dissertação) e o ano de produção.

É possível observar que o aumento da produção de teses e dissertações sobre a educação étnico-racial só obteve um aumento considerável a partir do ano de 2007. Uma possível explicação para essa evidência está na promulgação da Lei nº 10.639/03<sup>9</sup> que tornou obrigatória a abordagem curricular voltada à história e cultura afro-brasileira e na implantação, em 2004, das Diretrizes Curriculares Nacionais para

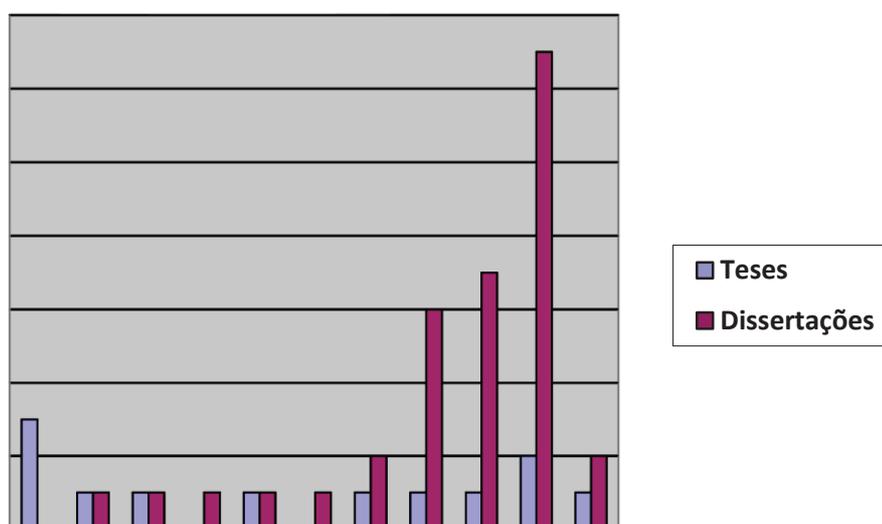
---

<sup>8</sup> As reflexões advindas do CB, no contexto soviético de 1920, assim como as reflexões de Pêcheux, na França dos anos de 1960 a 70 que deram origem à chamada Análise de Discurso, tem como ponto em comum a problematização referente à relação linguagem, sociedade e ideologia, além de suas bases teóricas estarem sob as égides do marxismo. Contudo, essas duas linhas teóricas produziram em período históricos e com referências teóricas distintas e por isso não podemos considerar como uma única teoria. Para a presente pesquisa optou-se pela ênfase nas ideias do CB pela diferenciação dada ao conceito de ideologia. Não é objetivo deste trabalho a discussão conceitual da ideologia, todavia cabe apontar a definição dada por esta linha teórica. De acordo com Faraco (2003, p.46), a compreensão da palavra ideologia para o CB são as formas de consciência social em si que derivam de um processo de interação social, negando a ideia de que seria a ideologia um mero fenômeno da consciência. "Por ideologia entendemos todo o conjunto dos reflexos e das interpretações da realidade social e natural que tem lugar no cérebro do homem e se expressa por meio de palavras [...] ou outras formas sócio-culturais". (VOLOSHINOV apud MIOTELLO, 2005, p.169). Assim, toda realidade constitui uma ideologia produzida a partir do que lhe é exterior, dos signos.

<sup>9</sup> A Lei 11.465 foi sancionada em março de 2008 e acrescenta à Lei 10.639/03 a inclusão do Ensino da História e cultura dos povos indígenas. O presente trabalho baseia suas interpretações com constantes referências à lei de 2003 por ser a precursora dos amparos legais voltados especificamente aos propósitos educacionais da população afrodescendente e africana, sujeitos contemplados na presente pesquisa.

a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Culturas Afro-brasileiras e Africanas através do Conselho Nacional de Educação (CNE).

Gráfico 2 – Incidência de teses e dissertações sobre educação étnico racial (2000 – 2010)



Fonte: Autora

Esses dois momentos marcam fases de avanço na luta pelo reconhecimento dos negros enquanto sujeitos históricos que também constituem a memória social brasileira de uma maneira mais ampla. Essas determinações legais fomentaram uma série de inquietações acadêmicas que resultaram no aumento da produção científica dentro dos programas de pós-graduação de diversas áreas.

A Lei nº 10.639/03 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Culturas Afro-brasileiras e Africanas foram um aparato legal que deveria alterar os projetos políticos pedagógicos das escolas e as próprias práticas docentes a fim de constituir um espaço de discussão a respeito dos elementos formadores da diversidade social brasileira, além fomentar práticas anti-discriminatórias. Entretanto, é necessário compreender que tal temática – as relações étnico-raciais no Brasil – é extremamente complexa, polêmica e até mesmo controversa.

Essas complexidades se encontram nos embates teóricos que permeiam a temática, como as noções de raça, etnia e identidade racial. A ideia de que a concepção de raça parte de um pressuposto teórico que legitima a diferenciação dos indivíduos a partir de questões biológicas já foi superado, conforme afirma Lima (2008).

Esse conceito de raça ganhou outros contornos no campo científico, agora a raça é concebida como uma construção social, ou seja, raça social. Em contraposição a essa concepção teórica, estão os adeptos do conceito de etnia que estabelecem a noção de etnia fundamentada na identificação de grupos de indivíduos que se identificam a partir de suas relações com o território, política e herança histórica.

O presente trabalho ampara-se no conceito de raça social enquanto uma categoria analítica válida, pois o entende enquanto um elemento que possui um sentido atrelado ao racismo e por isso, toda análise que se pretenda sobre as relações raciais precisa voltar-se a esse conceito (MUNANGA, 2010). Esse conceito está sujeito às variações históricas e manipulações institucionais, epistemológicas e políticas. Nas palavras de Tavolaro (2009, p.54),

[...] embora a raça não consista numa realidade biológica seu uso enquanto categoria analítica em pesquisas científico-sociais se justifica por ainda constituir uma realidade social, com efetivas e reais consequências sobre a vida dos indivíduos e coletividades.

Para a autora, as compreensões a respeito da identidade racial são resultados de formações discursivas que estão presentes nos mais variados espaços, como o Estado, a sociedade e o campo científico. A raça, enquanto categoria de análise, é percebida como formações discursivas passíveis de transformações, releituras e até mesmo eliminação dos esquemas cognitivos, o que caracteriza a raça enquanto resultado da construção discursiva historicamente situada.

A produção da linguagem é entendida nesta pesquisa pela articulação de dois processos que a fundamentam, são eles: o *parafrástico* e o *polissêmico*. O primeiro refere-se a produção de um mesmo sentido através de várias maneiras, enquanto o segundo pressupõe as possibilidades de múltiplos sentidos. A relação entre os dois processos é sempre de conflito. De acordo com Orlandi, esse tensionamento, do

ponto de vista do discurso, denota a relação entre texto e contexto histórico-social e a própria linguagem e define como deve ser a análise de discurso (AD):

[...] ao considerar a existência da tensão entre o processo parafrástico e polissêmico, e ao reconhecer a multiplicidade de sentidos como inerente à linguagem, a análise de discurso tem, necessariamente, que ser crítica em relação a um conceito central para a semântica linguística: o conceito de “literalidade”. (2012(a), p. 26).

A noção a ser combatida ao efetuar a AD, ou seja, a literalidade, justifica-se pelo fato de não ser possível, ao analisar um contexto, presumir um sentido único, literal. Todos os sentidos oriundos de uma formação discursiva são possíveis e não podem ser estabelecidos a partir de uma lógica hierarquizante. A linguagem, enquanto ação estabelecida na interatividade e, por isso, dinâmica, não pode ser apreendida como um simples sistema formal de comunicação ou de transmissão de um pensamento. A AD proporciona um deslocamento da interpretação do sujeito e sua relação com a historicidade e o campo simbólico.

[...] o dispositivo teórico e analítico da análise de discurso produz um deslocamento no olhar do leitor e trabalha a interpretação enquanto exposição do sujeito à historicidade (ao equívoco e à ideologia), na sua relação com o simbólico (...) Ao ter em conta a análise de discurso, esses cientistas não estacionam na análise de conteúdo (o que o texto quer dizer), mas no como estes textos dizem o que dizem e então eles não vão só interpretar os textos com que trabalham. Uma vez compreendido como estes textos funcionam produzindo sentidos, eles interpretaram não os textos, mas os resultados da análise que os leva a essa compreensão, e poderão assim retornar para suas disciplinas, explorando as teorias que os concernem em suas especificidades, com uma maior compreensão do funcionamento da linguagem e dos efeitos da interpretação. (ORLANDI, 2012(b), p. 23).

De acordo com a noção de dialogismo, proposta por Bakhtin, os enunciados, entendidos aqui como acontecimentos, oriundos de uma determinada situação sócio-histórica vivenciada por sujeitos, são diálogos em que estão presentes múltiplas vozes, para além das vozes dos enunciadorees. (BAKHTIN, 2003). Assim, os enunciados das teses de doutorado, que serão aqui analisadas, devem ser percebidos também a partir da sua exterioridade, ou seja, a partir da fala dos seus autores e da maneira com que esses autores dialogam com o contexto, pois para Bakhtin (2012,

p.99), “A palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial”.

Assim, a análise adotada nessa tese, considera a AD como uma área que se dedica a compreender a produção dos sentidos e de constituição dos sujeitos a partir dos processos de significação. Importante salientar que quando se pensa em *sentido*, a análise de discurso pressupõe que os mesmos não “brotam” simplesmente das palavras, os sentidos são construídos pela historicidade e o processo de significação é histórico. Importante frisar que, de acordo com Bakhtin (2012), entende-se como sentido todas as construções oriundas da interação dos sujeitos com o mundo, enquanto que o significado constitui-se como a ideia abstrata das palavras, definida em enciclopédias e dicionários. Destarte, um mesmo enunciado pode ser apreendido a partir de variados sentidos.

Este trabalho de pesquisa contrapõe-se à linha linguística da pragmática no que se refere à noção dos sujeitos envolvidos no contexto discursivo, ou seja, esses sujeitos são concebidos a partir da noção de representatividade intimamente relacionada ao processo histórico e às limitações advindas do lugar em que esses sujeitos estão inseridos. De acordo com Possenti (2009, p.17),

[...] a AD, em princípio, adota posições incompatíveis com as da pragmática. Um dos domínios nos quais as duas teorias mais claramente se opõem é aquele que diz respeito à natureza do sujeito: [...] a AD considera que o sujeito é um efeito (da história, da linguagem etc.), enquanto a pragmática concebe um sujeito como origem (do discurso, do sentido etc.).

A abordagem pretendida considera que todo texto é híbrido e heterogêneo no que diz respeito à enunciação, pois é um tecido de vozes. A enunciação, compreendida como um ato histórico e social, traduz a sua essência múltipla e dependente, pois está relacionada com outras enunciações.

Este contexto heterogêneo da enunciação caracteriza-se pela presença da polifonia (BAKHTIN, 2012) ou também chamado de intertextualidade, que se manifesta na multiplicidade de outros textos e também pela heterogeneidade constitutiva, também denominada interdiscurso, que significa a marca da presença do outro no discurso), é constituído pelo entrelaçamento no texto presente de vestígios

de outros textos preexistentes. Isto quer dizer que a palavra, enquanto signo dialógico, é marcada pela heterogeneidade discursiva e contempla a existência de múltiplas vozes sob as quais ninguém tem o controle total.

A partir da defesa da ideia de que o discurso é polifônico e dialógico, se refuta qualquer análise de discurso fechada, voltada apenas à interioridade das práticas discursivas, por considerar essa análise insuficiente por não colocar o discurso em relação a outros discursos que se dialogam mutuamente. É neste sentido que é possível afirmar que os textos costumam surgir num universo discursivo de forma que façam parte de séries ou redes organizadas por sequência ou oposição.

As práticas discursivas são consideradas, atualmente, dentro da perspectiva da semiose, como uma forma particular de prática social. Essa concepção de práticas discursivas permite expandir a noção de análise simplesmente enunciativa do discurso e amplia a noção de linguagem. Os indivíduos participantes das práticas discursivas, inseridos em determinados espaços assumem o papel de sujeitos por estarem atrelados contextualmente como também por serem considerados agentes de produção, circulação e reconhecimentos dos textos.

Os sujeitos articulam-se com as condições de produção específicas de uma formação discursiva. Segundo Maingueneau (1997), essas condições designam, geralmente, o contexto social que envolve um *corpus*, envolvendo não só o ambiente material e institucional do discurso, mas também as representações imaginárias que os indivíduos envolvidos no discurso fazem de sua própria identidade.

De acordo com Chauí (2004) existe no imaginário brasileiro uma representação homogênea da nação e dos próprios brasileiros baseada em crenças generalizadas que geram contextos de contradição e conflito, mas que no entanto passam, muitas vezes, despercebidos e não promovem grandes movimentações, alterações sociais. Parte do corpus documental da presente pesquisa constituiu-se discursivamente a partir dessas representações.

Essa representação permite, em certos momentos, crer na unidade, na identidade e na indivisibilidade da nação e do povo brasileiro, e, em outros momentos, conceber a divisão social e a divisão política sob a forma dos amigos da nação e dos inimigos a combater, combate que engendrará ou conservará a unidade, a identidade e a indivisibilidade nacionais.

A força persuasiva dessa representação transparece quando a vemos em ação, isto é, quando resolve imaginariamente uma tensão real e produz uma contradição que passa despercebida. (CHAUÍ, 2004, p. 7-8).

Apesar de essas representações serem resignificadas a todo o momento, a sua origem está no que a autora chama de *mito fundador* da nação brasileira. Esse mito é o responsável por “alimentar” essas representações a partir da perspectiva dos interesses dos grupos que, de alguma maneira, definem os discursos dominantes.

O presente capítulo tem por objetivo apresentar os pressupostos teóricos escolhidos para a realização da presente pesquisa que servirão de norteadores no percurso metodológico. Não faz parte dos objetivos desta pesquisa apresentar todos os desdobramentos linguísticos e filosóficos das teorias aqui expostas. Assim, no presente capítulo apresentamos uma revisão das principais compreensões a respeito da língua e da linguagem no intuito de apontar a concepção escolhida para a análise dos dados e por fim apresentar-se-á os conceitos fundamentais da arquitetura teórica do Círculo de Bakhtin que norteará a análise dos dados.

## 2.1 Concepções de língua e linguagem

*Na poesia, como na vida, o discurso verbal é o “cenário” de um evento. [...] Um entendimento viável da significação global do discurso deve reproduzir esse evento [...] deve, por assim dizer, “representá-lo” de novo, com a pessoa que quer compreender assumindo o papel do ouvinte.*

VOLOSHINOV

A linguagem humana não é biologicamente herdada, mas sim um sistema de comunicação simbólica que é apreendido em vez de biologicamente herdada. Na concepção de Chauí (1997), o ser humano se diferencia dos animais por possuir capacidade cerebral para simbolizar linguagens. A linguagem, assim, é compreendida como uma representação mental da realidade.

Para Domingos (2006, p.6):

O ponto de vista epistemológico da linguagem centrado na ideia da supremacia da mente humana sobre os demais seres do mundo, incapazes de falar vê o homem como o único ser produtor de cultura, capacidade que os demais seres não possuiriam.

Uma grande vantagem da linguagem humana é ser infinitamente flexível, sendo que seus significados podem ser alterados e criados novos símbolos. Desta forma, apreende-se que a comunicação humana é constituída de signos e de significados.

Conforme Laraia (2002), o comportamento humano depende de um aprendizado sociocultural, sendo o resultado do meio cultural em que ele foi socializado e herdou ao longo processo cumulativo que reflete o conhecimento e a experiência adquirida por muitas gerações antes dele.

Este processo de aprendizagem da linguagem é que transforma o homem em um ser dotado de sistemas de representação, através dele pode compreender o mundo à sua volta.

Através da linguagem, os seres humanos emanciparam-se do imediatismo da realidade e passaram a desfrutar de uma capacidade única de seu tipo: planejar, regular e refletir sobre a própria atividade. Com a linguagem, um sistema simbólico de representação do mundo, o indivíduo começa a operar mentalmente com objetos ausentes do seu campo perceptual imediato e vivencial.

A linguagem é um bem social e histórico que cria e sintetiza concepções de mundo. Ela serve como um elemento e produto da atividade prática do homem, e sua semântica é determinada por fatores sociais, embora goze de autonomia relativa, como um sistema linguístico. O ser humano tem a capacidade de construir signos. Neste sentido, a linguagem é um fenômeno social, é um código composto de sinais de convenções composto de um significante e significado.

Estudos sobre a linguagem e a construção do pensamento que culminam em produções discursivas são objetos de discussões filosóficas desde a antiguidade ocidental. Entender minimamente as questões relativas à linguagem e a construção discursiva são fundamentais para uma pesquisa em educação, uma vez que são fundamentais para a compreensão do posicionamento assumidos pelos sujeitos nos

espaços sociais. Esses posicionamentos conscientes dos sujeitos são constituídos a partir dos signos linguísticos. Assim,

[...] a problemática da linguagem é absolutamente central ou decisiva [...] as práticas de linguagem situadas (quer dizer, os textos-discursos) são os instrumentos maiores do desenvolvimento humano, não somente sob o ângulo dos conhecimentos e dos saberes, mas, sobretudo, sob o das capacidades de agir e da identidade das pessoas. (BRONCKART, 2006, p.9).

Não é objetivo dessa pesquisa debruçar-se no campo dos estudos linguísticos, porém serão apresentados a seguir alguns pressupostos teóricos da linguagem a fim de elucidar conceitos básicos que servirão de base para o presente estudo.

## **2.2 Abordagem variacionista e interacionista**

O uso da língua no Brasil adquire certas singularidades e, em diferentes regiões ou de acordo com o contexto e/ou situação do falante, adquire também formas diversificadas, adequando-se ao perfil ou às necessidades do usuário. Marcuschi (2007, p. 16) afirma que:

[...] será fundamental considerar que as línguas se fundam em usos e não o contrário. Assim não serão primeiramente as regras da língua nem a morfologia os merecedores da nossa atenção, mas os usos da língua, pois o que determina toda a variação linguística em todas as suas manifestações são os usos que fazemos dela. Ou seja, falar, ler e escrever são habilidades necessárias à vida humana por facilitar a interação social. Colocamos em prática essas habilidades por meio da linguagem, porém, sendo a linguagem um produto social, podem ocorrer inovações e mudanças em sua forma, alterações criadas por esse coletivo social.

Com essa colocação, Marcuschi (2007) confirma o caráter heterogêneo e mutável da língua, contrapondo-se à homogeneidade defendida por Saussure. E pode-se entender essa heterogeneidade linguística como a realidade de que uma língua nunca está parada ou apresenta uniformidade, pois está submetida à mistura

ou fusão do pessoal com o social e sob a influência do falante e/ou do contexto no qual este está inserido.

A essa manifestação, Marcuschi (2007) nomeia de variação linguística, fenômeno universal que pressupõe a existência de formas linguísticas alternativas denominadas variantes, estudadas pela perspectiva variacionista. De acordo com o autor, a perspectiva variacionista nasceu da necessidade de se entender a relação entre língua e sociedade. E se dedica à observação e análise de fatores estruturais e sociais que motivam formas diferentes de uso da língua.

Segundo Tarallo (2010 p. 8),

Em toda comunidade de fala são frequentes as formas linguísticas em variação. [...] a essas formas em variação dá-se o nome de “variantes”. “Variantes linguísticas” são, portanto diversas maneiras de se dizer a mesma coisa em um mesmo contexto, e com o mesmo valor de verdade. A um conjunto de variantes dá-se o nome “variável linguística”.

E essa variação num país de grandes divisas como o Brasil, é difícil de controlar, e pode acontecer em qualquer momento. Também para Faraco (1991, p.13), “[...] a língua é uma realidade heterogênea, multifacetada e as mudanças emergem dessa heterogeneidade, [...]”. Juntamente à essa variação linguística, pode-se observar variações no sentido dado à língua. Dessa maneira, um mesmo enunciado pode ser apreendido de maneiras muito distintas.

Conforme Faraco (1991), as línguas humanas apresentam um dinamismo inerente, não constituem realidades estáticas; o que significa dizer que elas são heterogêneas, pois sua configuração estrutural se altera continuamente no tempo. O que Faraco (1991) afirma é que qualquer língua se multiplica em inúmeras variedades a tal ponto que se pode dizer que, atrás do nome português, se escondem, de fato, muitas “línguas”. Trata-se, por exemplo, de **variedades geográficas** (os chamados vernáculos regionais ou fala regional), **sociais** (a fala ou vernáculo urbano e rural, os jargões profissionais, as gírias, os registros e gêneros próprios de cada atividade humana) e **estilísticas** (variedades próprias da fala, da escrita, estilos formais ou informais, familiares ou vulgares), só para citar alguns casos (grifos nossos).

Faraco (1991) afirma, ainda, que essa variação é própria de todas as línguas, e que a mutabilidade ocorre de forma contínua e ininterrupta, porém lenta e gradual. A mudança nunca é abrupta, não se dá de uma hora para outra, “[...] as mudanças vão ocorrendo gradativamente, isto é, vão atingindo partes da língua e não o seu conjunto; [...]”. (FARACO, 1991, p. 28).

Referente ao português brasileiro, Ilari e Basso (2011) também afirmam que não é uma língua uniforme. Esses autores consideram essa ideia como sendo equivocada e pouco interessante por nos tornar incapazes de lidar com situações que afetam correntemente o uso da língua. Ilari e Basso partem do princípio de que a variação linguística é um fenômeno normal, que se manifesta de várias formas, levando os estudiosos a falarem em **variação diacrônica**, **variação diatópica**, **variação diastrática** e **variação diamésica** (grifo nosso).

Sobre a variação diacrônica, Ilari e Basso (2011) afirmam que todas as línguas estão sujeitas, (etimologicamente aquela que se dá através do tempo), isto quer dizer que a **variação diacrônica** (grifo nosso) ocorre ao longo dos anos. São as pessoas do mesmo grupo social ou da mesma região mudando a maneira de falar com o decorrer do tempo. A variação diacrônica pode ser percebida quando se compara as gerações, os autores citam como exemplo as gírias.

Os autores Ilari e Basso (2011) também concordam com o raciocínio de que não devemos pensar na língua como uma forma estabelecida em caráter definitivo, mas como uma realidade dinâmica, que está por natureza em constante mudança. “Não só a língua que falamos hoje é o resultado de muitas inovações ocorridas em épocas diferentes; na língua que falamos hoje convivem palavras e construções que remontam épocas diferentes”. (ILARI e BASSO 2011, p. 153).

O certo é que, hoje, não falamos nem escrevemos da mesma forma que falávamos há uma década, e daqui a dez anos, muito provavelmente usaremos uma linguagem sutilmente diferenciada da atual. Já as diferenças que uma mesma língua apresenta na dimensão do espaço, quando é falada em diferentes regiões de um mesmo país ou em diferentes países, Ilari e Basso (2011) denominam por **variação diatópica** (grifo nosso). Ou seja, é a variação de uma mesma língua sendo falada de

forma diferente dependendo da localidade, em função das diferenças geográficas e/ou regionais.

Ainda com relação à variação, os autores Ilari e Basso (2011) afirmam que existe uma grande diferença entre o português falado pela parte mais escolarizada da população (também de mais posses) e pela menos escolarizada, a esse fenômeno os linguistas chamam de **variação diastrática** (grifo nosso), “etimologicamente: o tipo de variação que se encontra quando se comparam diferentes estratos de uma população”. (2011, p. 175).

Ainda os autores, Ilari e Basso (2011), afirmam também, que no balanço das dimensões em que a língua pode variar, ao lado da variação no tempo, no espaço e por níveis de escolaridade, não poderia faltar a dimensão que se refere aos vários veículos ou meios de expressão que a língua utiliza. A essa variação os autores denominam: **variação diamésica** (grifo nosso). Etimologicamente refere-se à variação associada ao uso de diferentes meios ou veículos. De acordo com esses autores a variação diamésica compreende primordialmente, as profundas diferenças observadas entre a língua falada e a língua escrita.

Uma longa tradição escolar acostumou as pessoas a vigiar a escrita e a dar menos atenção a fala, por isso muita gente pensa que fala da mesma forma que escreve. Na fala, as pessoas dizem coisas como “né”. “ocêis”, “disséro”, “téquinico”, pensando que dizem “não é”, “vocês”, “disseram”, “técnico”. Mas a diferença entre o escrito e o falado vai muito além dos fenômenos que dizem respeito à forma das palavras. Entre o escrito e o falado, há uma diferença irreduzível de planejamento. (ILARI; BASSO, 2011, p. 181).

Conforme afirmação de Ilari e Basso (2011) na realidade existem duas gramáticas, a “gramática do falado” que não coincide com “gramática do escrito”. E essa é uma das principais descobertas feitas desde que se começou a explorar a variação diamésica das línguas, mas não a única. Na variação diamésica pode ser enquadrado também outro importante fator de variação da língua: o gênero textual<sup>10</sup>.

---

<sup>10</sup> Diz respeito aos textos materializados e padronizados em contextos comunicativos, amplamente utilizados no cotidiano e apresentam em si indícios de sociointeração e de constituição sócio-histórica, dessa forma, apresentam se alguns exemplos: telegrama, sermão, carta pessoal, romance, bilhete, reportagem, etc. (MARCUSHI, 2002, p. 22).

Conforme o gênero a que pertencem, os textos, sejam eles falados ou escritos, apresentam um vocabulário e uma gramática próprios e podem apresentar sentidos distintos.

De acordo com Marcuschi (2007), a perspectiva variacionista está preocupada com regularidades e variações, e observa a língua com rigor metodológico adequado. Por exemplo: fala e escrita apresentam, língua padrão e variedades não padrão; língua culta e língua coloquial; norma padrão e normas não padrão. Marcuschi (2007, p.31) frisa ainda que “notável nessa tendência é o fato de não se fazer distinção entre fala e escrita, mas sim uma observação de variedades linguísticas distintas”.

Outra tendência que, de acordo com Marcuschi (2007 p.32), “trata das relações entre fala e escrita dentro da perspectiva dialógica”, é caracterizada por ele de visão interacionista. Marcuschi (2007) afirma que este modelo tem a vantagem de perceber com maior clareza a língua como fenômeno interativo e dinâmico, voltado para atividades dialógicas que sinalizam as características mais acentuadas da fala, tais como estratégias de formulação em tempo real.

Bakhtin (2012) afirma que o diálogo é a essência da comunicação verbal, ou seja, toda construção linguística é fruto da interação entre sujeitos, sócio e historicamente situados. Segundo Bakhtin, a comunicação verbal é sempre dialógica, pois a palavra sempre permite duas faces: origina de alguém que, por meio da interação social, se dirige a outro(s) interlocutor(es). Ou seja, o dialogismo é colocado por Bakhtin como condição de existência da própria língua.

É importante destacar que, quando aponta o diálogo como essência da interação verbal, Bakhtin caracteriza-o em um sentido mais abrangente, não o restringindo somente à interação verbal entre duas pessoas frente a frente:

O diálogo, no sentido estrito do termo, não constitui, é claro, senão uma das formas, é verdade que das mais importantes, da interação verbal. Mas pode-se compreender a palavra “diálogo” num sentido mais amplo, isto é, não apenas como a comunicação em voz alta, de pessoas colocadas face a face, mas toda comunicação verbal, de qualquer tipo que seja. (BAKHTIN, 2012, p. 127).

De acordo com Marcuschi (2007 p. 33) o interacionismo baseia seus fundamentos centrais no seguinte quadro:

Quadro 1 – Fundamentos centrais do interacionismo

---

**Fala e escrita apresentam**  
 Dialogicidade usos estratégicos funções interacionais  
 envolvimento negociação situacionalidade coerência  
 dinamicidade

Fonte: Elaborado pela autora a partir da obra de Marcuschi (2007 p. 33)

Marcuschi afirma, ainda, que esse modelo é livre de problemas como preconceitos anteriores e não está particularmente preocupado em explicar e descrever os fenômenos sintáticos e fonológicos da língua, bem como as estratégias de produção e compreensão textual.

Por isso a proposta geral, se concebida na fusão com a visão variacionista e com postulados da Análise da Conversação etnográfica aliados a Linguística de Texto, poderia dar resultados mais seguros e com maior adequação empírica e teórica. Talvez seja esse o caminho mais sensato no tratamento das correlações entre formas linguísticas (dimensão linguística), contextualidade (dimensão funcional), interação (dimensão interpessoal) e cognição no tratamento das semelhanças e diferenças entre fala e escrita nas atividades de formulação textual-discursiva. (MARCUSCHI, 2007, p.33).

Marcuschi (2007) afirma também que a perspectiva interacionista está voltada para os processos de produção de sentido, tomando-os sempre como situados em contextos sócio historicamente marcados por situações de negociação ou por processos inferenciais. Não toma as classes linguísticas como dadas a priori, mas como construídas interativamente e sensíveis aos fatos culturais. Volta-se para análise dos gêneros textuais e seus usos em sociedade.

Como as visões interacionista e variacionista concebem a língua como resultado de uma produção social, onde estão refletidas as diferenças e desigualdades da sociedade, justifica-se a utilização desses modelos em pesquisas que visam interpretar e discutir objetos de pesquisa que são resultado do uso real da

língua, em contextos variáveis e com dados que refletem a heterogeneidade linguística.

Dados os objetivos desta tese, optou-se por analisar os dados a partir de conceitos que proporcionem a compreensão da produção de sentidos nos discursos das teses de doutorado sobre as questões étnico-raciais na educação a partir da perspectiva teórico-metodológica que compõe um cenário epistemológico baseado no dialogismo e nas condições sócio-históricas da linguagem. Assim, alguns conceitos da teoria do Círculo de Bakhtin compõem os pilares da análise a ser realizada neste trabalho, são eles: dialogismo, enunciado e ideologia.

### 2.3 Análise Dialógica do Discurso: compreensões sobre o Círculo de Bakhtin

*Tudo que é dito, tudo que é expresso por um falante, por um enunciador, não pertence só a ele. Em todo discurso são percebidas vozes, às vezes infinitamente distantes, anônimas, quase impessoais, quase imperceptíveis, assim como as vozes próximas que ecoam simultaneamente no momento da fala. (BAKHTIN apud BRAIT, 1994).*

O campo da linguística estava, no início do século XX, baseado nos pressupostos da filosofia humanista clássica, mais especificamente a saussureana, em que se acreditava que o estudo da língua era capaz de representar a realidade na sua plenitude, conforme exposto anteriormente. Todavia, o estudioso russo Mikhail Bakhtin promoveu, juntamente com o seu grupo de estudos multidisciplinar conhecido como *Círculo de Bakhtin*<sup>11</sup>, uma nova compreensão sobre a linguagem onde esta

---

<sup>11</sup> No cenário da antiga URSS, atual Rússia, entre os anos 1919 a 1929, os intelectuais Mikhail Mikhailovich Bakhtin, Valentin N. Voloshinov e Pavel N. Medvedev iniciaram os primeiros encontros para discutir questões referentes à linguística e depois contou com a participação de outros intelectuais de áreas bem distintas. Esse grupo ficou conhecido, posteriormente, como *Círculo de Bakhtin*. Devido ao cenário político extremamente conturbado da URSS, os estudos do referido grupo só chegaram ao conhecimento do meio científico ocidental na década de 60. Existe uma ampla discussão a respeito da autoria de algumas obras de Voloshinov e Medvedev que são entendidas, por alguns especialistas, como sendo de Bakhtin, entretanto para o presente manteremos as autorias como distintas entre esses

passa a ser percebida a partir da relação entre sujeitos e seu contexto sócio histórico que, a partir do dialogismo, constitui os discursos sociais.

Na perspectiva bakhtiniana, a linguagem é uma forma de interação do “eu” com o “outro”, calcada no princípio do dialogismo. O resultado dessa interação social é necessariamente a enunciação e essa não tem uma natureza individual, mas está atrelada ao contexto histórico e ideológico dos grupos sociais envolvidos.

[...] a enunciação enquanto tal é um produto da interação social, quer se trate de um ato de fala determinado pela situação imediata ou pelo contexto mais amplo que constitui o conjunto das condições da vida de uma determinada comunidade linguística. (BAKHTIN, 2012, p. 121).

Todo enunciado está inserido em uma relação dialógica, pois esse se constitui a partir do outro. Dessa maneira, por meio da interação com o outro, a formação discursiva se estabelece a partir de critérios que denotam a constituição dos efeitos de sentido do discurso. A linguagem, conforme afirma o aporte teórico bakhtiniano, é responsável por articular o individual e o social e funciona como uma realidade diversa e heterogênea. Linguagem e sociedade são percebidas nessa relação contínua e dialética dos signos. (BAKHTIN, 2012).

[...] em todo enunciado, contanto que o examinemos com apuro, levando em conta as condições concretas da comunicação verbal, descobriremos as palavras do outro ocultas, ou semi-ocultas e com graus diferentes de alteridade. Dir-se-ia que um enunciado é sulcado pela ressonância longínqua e quase inaudível da alternância dos sujeitos falantes e pelos matizes dialógicos, pelas fronteiras extremamente tênues entre os enunciados e totalmente permeáveis à expressividade do autor (BAKHTIN, 2003. p. 318)

Essa concepção da “voz do outro” que se faz presente em cada produção de enunciado nos leva a entender a composição textual enquanto um conjunto de “vozes” que integram um novo discurso por parte do “eu”, mas em que estas outras vozes se fazem presente, seja de forma direta ou indireta, consciente ou inconsciente. Já o sentido dos enunciados é um produto dessa interação estabelecida entre os interlocutores:

O sentido ou tema é construído na compreensão ativa e responsiva e estabelece a ligação entre os interlocutores. O sentido da enunciação não está no indivíduo, nem na palavra e nem nos interlocutores; é o efeito da interação entre o locutor e o receptor, produzido por meio de signos lingüísticos. A interação constitui, assim, o veículo principal na produção do sentido. (RECHDAN, 2009, p.1).

Sendo a enunciação um produto da interação social, ela sempre será constituída de significado e sentido.

A partir dessa concepção teórica dialógica do discurso concebe-se os dados desta pesquisa enquanto o resultado de uma interação do discurso do autor da tese, mas que traz em si os discursos apreendidos em outros textos, neste caso específico, os textos de lei, relatórios, pareceres, a literatura pertinente ao tema, além do próprio senso comum. É importante ressaltar que, dessa interação, o resultado da construção discursiva será sempre um novo discurso, nunca uma simples repetição interpretativa.

Representar a ideia do outro, conservando-lhe toda a plenivalência enquanto ideia, mas mantendo simultaneamente à distância, sem reafirmá-la nem fundi-la com sua própria ideologia representada. [...] a ideia é um acontecimento vivo, que irrompe no ponto de contato dialogado entre duas consciências (BAKHTIN, 2008, p. 83).

O termo “ideia” adquire uma conotação conceitual e pode ser visto como semelhante ao discurso, ou seja, sua natureza é dialógica. Dessa maneira, ao longo da exposição desta pesquisa, o termo ideia será utilizado partindo desta premissa posta: “a ideia do outro”.

A linguagem é responsável por criar os significados dos signos e esses são oriundos da exterioridade. Esses significados são mutáveis e por isso irão variar de acordo com o contexto social em que o sujeito responsável pela enunciação estiver inserido. Dessa maneira, pensar as questões referentes à educação para as relações étnico raciais pressupõe compreender esses significados incutidos nos signos,

Um signo não existe apenas como parte de uma realidade; ele também reflete e refrata uma outra. Ele pode distorcer essa realidade, ser-lhe fiel, ou apreendê-la de um ponto de vista específico, etc. Todo signo está sujeito aos critérios de avaliação ideológica (isto é, se é verdadeiro, falso, correto, justificado, bom, etc.). O domínio do ideológico coincide com o domínio dos

signos: são mutuamente correspondentes. Ali onde o signo se encontra, encontra-se também o ideológico. (BAKHTIN, 2012, 32-33).

O signo, através do dialogismo, insere-se socialmente a partir de contínua transformação. Dessa maneira, a trajetória do conceito de raça e, conseqüentemente, de racismo, foi se moldando de acordo com as transformações tanto no campo das ciências, como no próprio desenvolvimento de valores histórico-sociais e lutas de movimentos sociais.

Se os signos só podem aparecer em um terreno interindividual, é bom esclarecer que essa relação deve ser constituída por indivíduos socialmente organizados, para que possam criar um sistema de signos. Isso por que, conforme o materialismo histórico, a consciência individual nada pode explicar, mas, ao contrário, ela própria deve ser explicada a partir do meio ideológico e social. Assim, “a consciência individual é um fato sócio-ideológico”. [...] A realidade dos fenômenos ideológicos é a mesma dos signos sociais cujas leis são as da comunicação semiótica - diretamente determinadas pelo conjunto das leis sociais e econômicas. (ELICHIRIGOITY, 2008, p. 198).

O significado se situa entre os espaços da linguagem e aí compartilha ideias, pluralidade e embates e em relação com o outro estabelece significados. Dessa maneira, o ato de significar da linguagem é, obrigatoriamente, um ato que ocorre em relação ao outro.

O conjunto de vozes que compõem o corpus documental deste trabalho são analisados a partir dessa compreensão interacionista-dialógica. Os textos dialogam e se inter-relacionam, também dialogam com o analista e com as condições materiais que propiciaram elementos para a formação ideológica-discursiva destes autores. Assim, os enunciados produzidos nestes textos são, necessariamente, polifônicos,

Como sabemos, as diferentes classes sociais têm registros de língua diferentes. Bakhtin considera a ideologia como um reflexo das estruturas sociais; portanto, diferentes classes sociais possuem ideologias diferentes, o que acarreta modificações nos gêneros discursivos e na língua, também. (ELICHIRIGOITY, 2008, p. 195).

A linguagem, através dos enunciados, faz circular visões distintas de mundo, logo, Bakhtin nos leva entender que a linguagem também é um lugar de conflitos ideológicos. De acordo com Pires (2002, p.37), “A palavra é o fenômeno ideológico

por excelência, pois carrega uma carga de valores culturais que expressam as divergências de opiniões e as contradições da sociedade [...]”.

Essas variedades de compreensões sociais levam à existência de uma pluralidade semântica das palavras nos discursos (BAKHTIN, 1963, p. 263). Os discursos, por sua vez, são compreendidos como um espaço em que dialogicamente múltiplas vozes se manifestam, dando a cada discurso um significado único, essa é a compreensão do conceito de polifonia. Essas vozes podem estar em contradição ou não, dentro de um mesmo discurso e sempre relacionando-se a outros discursos.

Os trabalhos científicos que compõem o material empírico desta pesquisa, ou seja, as teses de doutorado, que tiveram como foco as questões educacionais étnico-raciais, são espaços textuais em que variadas vozes se fazem presente, de forma direta, como por exemplo as referências que os sujeitos autores fazem a outros trabalhos acadêmicos, bibliografias clássicas sobre o tema, ou até mesmo legislações pertinentes ao assunto. Todavia, é possível que outros discursos se façam presentes de maneira não tão consciente, como por exemplo os discursos trazem à tona enunciados impregnados de preconceito linguístico muito presente na sociedade brasileira. Através do dialogismo, esse conjunto de vozes que se fazem presentes nestas teses vão resignificando a compreensão que se tem a respeito da temática.

Se a cultura é polifônica então, ela é arena, território de conflito e luta. O sentido nunca se fecha, esse é um princípio fundamental da filosofia bakhtiniana. A hegemonia nunca é dada a priori, é cotidianamente construída, deslocada. (RIBEIRO, 1995, p.35).

O discurso, em sua natureza, será sempre dialógico e orientado socialmente, uma vez que ele diz respeito à uma gama de interações sociais, sendo essa situação de interação um índice de significação do enunciado. Desta maneira, definir a natureza do discurso pressupõe compreender a sua materialidade, ou seja, o enunciado.

O enunciado concreto (e não a abstração linguística) nasce, vive e morre no processo da interação social entre os participantes da enunciação. Sua forma e significado são determinados basicamente pela forma e caráter desta interação. Quando cortamos o enunciado do solo real que o nutre, perdemos a chave tanto de sua forma quanto de seu conteúdo – tudo que nos resta é uma casca linguística abstrata ou um esquema semântico igualmente

abstrato (a banal “ideia da obra”, com a qual lidaram os primeiros teóricos e historiadores da literatura) – duas abstrações que não são passíveis de união mútua porque não há chão concreto para sua síntese orgânica. (VOLOSHINOV/BAKHTIN, 1976, p. 13).

Os múltiplos sujeitos produtores de enunciados, no caso da presente tese, os autores das teses, mesmo que se posicionem de espaços e tempos históricos similares ainda que contemporâneos e que pertençam a grupos sociais semelhantes, como entidades do Movimento Negro, suas maneiras de relacionarem-se com um mesmo objeto serão sempre distintas. Logo, este objeto, a educação étnico-racial, será ressignificada por cada *sujeito-autor* no discurso devido às condições sócio-históricas, às suas singularidades enquanto sujeitos, à forma com que se posicionam diante da interação com o objeto e também com o horizonte apreciativo que define a sua apreensão da realidade. Nas palavras de Bakhtin,

O lugar que apenas eu ocupo, onde ajo é o centro, não somente no sentido abstratamente geométrico, mas como o centro emotivo-volitivo concreto responsável pela multiplicidade concreta do mundo, na qual o momento espacial e temporal – o lugar real único e irrepitível, o dia e a hora reais, únicos, históricos do evento - é o momento necessário, mas não exclusivo de minha centralidade real, uma centralidade para mim mesmo. [...] Expressões como “alto”, “baixo”, “abaixo”, “finalmente”, “tarde”, “ainda”, “já”, “necessário”, “deve-se”, “mais além”, “mais próximo”, etc. não somente assumem o conteúdo-sentido no qual fazem pensar - isto é somente o conteúdo-sentido-possível – mas adquirem um valor real, vivido, necessário e de peso, concretamente determinado de um lugar singular por mim ocupado na minha participação no existir-evento. (BAKHTIN, 2010, p. 118 – 119).

Desta maneira, a relação do sujeito-autor com o objeto de sua tese será sempre única, apesar das interações com outros enunciados, o sentido atribuído desta relação também é singular e por isto é correto afirmar que os enunciados são únicos e irrepitíveis, inclusive se pronunciados pelos mesmos sujeitos.

Se o meu lugar (do sujeito) no existir é único, também único será o lugar a partir do qual eu percebo, valoro e ressignifico o objeto no discurso. Mais ainda, se estou sujeito a um eterno inacabamento, eu jamais coincidirei comigo mesmo, assim como ninguém nunca o fará [...]. (SILVEIRA, 2013, p. 97).

Os discursos das teses que compõem o corpus documental deste trabalho estão atravessados por outros discursos e, ao dialogarem com o seu objeto, o

ressignificam, lhes dão outros sentidos. Assim, a análise deste material demonstra como estes autores-sujeitos se aproximam de determinados discursos, se distanciam de outros e, podem também entrar em confronto discursivo direto. Desta maneira, o discurso não pode ser compreendido como um reflexo da sociedade, mas sim como uma refração ideológica que são construídas de forma contínua e axiológica a partir dos múltiplos valores.

Sobre a ideia da refração ideológica, Faraco (2009) aponta que,

[...] para o Círculo, não é possível significar sem refratar. Isso porque as significações não estão dadas no signo em si, nem estão garantidas no sistema semântico abstrato, único e atemporal, nem pela referência a um mundo dado uniforme e transparentemente [...]. (FARACO, 2009, p. 51).

O enunciado é compreendido como produto de um diálogo complexo com outros enunciados capaz de gerar outras trajetórias discursivas. Assim, “A concepção do seu objeto, por parte do discurso, é um ato complexo: qualquer objeto ‘desacreditado’ e ‘contestado’ é aclarado por um lado e, por outro, é obscurecido pelas opiniões sociais multidiscursivas e pelo discurso de outrem dirigido sobre ele.” (BAKHTIN, 1998, p. 86). Podemos inferir a partir do exposto que nenhum discurso é neutro dada a sua natureza axiológica da consciência e à responsividade e responsabilidade assumidas discursivamente. De acordo com Silveira, “Todo enunciado surge como resposta ao discurso alheio – ao enunciado outro que o precedeu –, e tem no seu horizonte a resposta que o outro lhe dará.” (SILVEIRA, 2013, p.99).

O enunciado, mesmo que singular e subjetivo em virtude das suas relações com o sujeito, também apresenta características que são objetivas e sociais por estar inserido no horizonte social. Valores e crenças que possuem raízes históricas em uma dada sociedade tendem a influenciar a produção de enunciados e estão relacionadas com a forma com que os sujeitos interagem com esses valores e crenças. É desta relação, sujeito – situação de interação – e interlocutores, que se constituem os sentidos oriundos dos enunciados.

Os sujeitos estão relacionados com os valores histórico-sociais, o que os vincula à dimensão coletiva da sociedade e promove uma interação contínua. Esta

relação estabelecida entre sujeito e coletividade é entremeada por signos sociais. Para Voloshinov/Bakhtin (2012), a concepção dos signos está atrelada à dimensão ideológica, e são interdependentes uma vez que a ideologia se materializa nos signos, já os signos são repletos de conteúdos ideológicos.

Os signos são diversos tanto na sua manifestação quanto na sua constituição e, na perspectiva bakhtiniana, todo signo tem uma materialidade, “uma encarnação material, seja como som, como massa física, como cor, como movimento do corpo ou como outra coisa qualquer” (VOLOSHINOV/BAKHTIN, 2012, p. 33), assim, todo signo, além de ideológico, também apresenta uma natureza semiótica.

As relações sociais são sempre mediadas por signos que vamos, ao longo de nossa trajetória individual e coletiva, ressignificando e reconstituindo. Assim, a compreensão de mundo que se estabelece para cada sujeito é, por si só, um signo em diálogo com outros signos. Destarte, quando cada *sujeito-autor* das teses analisadas nesta pesquisa se identificam como negros em seus textos e se colocam em uma posição social de articuladores de discursos antirracistas, demonstra a sua concepção de signo a respeito das relações étnico-raciais estabelecidas na sociedade brasileira. Isso porque todo signo ideológico traz em si um índice de valor social, o qual os sujeitos vão, ao longo das suas interações sócio históricas, negando, adaptando, realinhando e ressignificando.

Desde o início da existência dos sujeitos, esse processo de compreensão dos signos se ativa e vai constituindo o ser de maneira singular e também coletiva, pois o contato com o outro também nos constitui, e todo esse processo é mediado pela linguagem (MIOTELLO, 2011). Destas interações, os sujeitos imprimem aos seus discursos novas valorações aos signos. De acordo com Voloshinov/Bakhtin essa questão pode ser assim percebida,

[...] todo signo ideológico exterior, qualquer que seja a sua natureza, banha-se nos signos interiores, na consciência. Ele nasce deste oceano de signos interiores e aí continua a viver, pois a vida do signo exterior é constituída por um processo sempre renovado de compreensão, de emoção, de assimilação, isto é, por uma integração reiterada no contexto interior. (2012, p. 57).

Mediante o exposto, compreende-se o signo, a sociedade e o sujeito enquanto algo móvel e mutável. Mas o que define as permanências e as rupturas no que tange a determinados signos? Quando certos signos são ressignificados pela sociedade, o sentido anterior tende a ser marginalizado. Por outro lado, se novas realidades, com novas concepções ideológicas são criadas, surgem novos elementos de expressão semiótica que estão atrelados ao horizonte social dos sujeitos que o definem, os quais “crescem juntos e constituem no fundo as duas facetas de uma só e mesma coisa.” (VOLOSHINOV/BAKHTIN, 2012, p. 46). O fato é que a compreensão de cada signo se vincula às interações nas quais estes signos estão inseridos, pois “A palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial.” (VOLOSHINOV/BAKHTIN, 2012, p. 95) que é fruto dos espaços sócio históricos e das relações que os sujeitos firmam ao longo da sua trajetória.

### 3. CONSTRUÇÃO DISCURSIVA SOBRE OS NEGROS NO BRASIL

*Nessas noites em que de sombra me disfarcei  
e incitei os objectos na procura de outra cor  
encorajei-me a um luar sem pausa e  
vencendo o tempo que se fez tarde  
disse: o meu corpo começa aqui e aponte para nada  
porque me havia convertido ao sonho de ser igual  
aos que não são nunca iguais*  
(MIA COUTO)

Este capítulo tem como objetivo refletir sobre determinados discursos produzidos sobre a presença dos negros na constituição da sociedade brasileira ao longo do século XIX e XX por entendermos que os textos das teses que compõem o corpus documental deste trabalho dialogam com esses discursos circulantes na sociedade. Esta visão está centrada na compreensão bakhtiniana sobre o sujeito e as suas relações com a linguagem, pois

Entendemos ser o sujeito, a sua constituição dialógica e axiológica, a sua incompletude e a sua sócio-historicidade o ponto em que se amarram os fios da teia de sentidos que procuramos tecer. (SILVEIRA, 2013, p. 39).

Os sujeitos desta pesquisa, os autores das teses de doutorado, ao longo das suas trajetórias de vida e profissional, se comunicaram e interagiram através da linguagem e dos discursos raciais predominantes na sociedade. Desta maneira, seus textos (teses de doutorado) podem ser compreendidos como a forma que esses sujeitos se constituem e colaboram com a constituição do outro. Assim, primeiramente, iremos refletir neste capítulo sobre a noção de sujeito de acordo com os pressupostos do Círculo de Bakhtin.

Entender, através da linguagem, a produção e circulação de discursos racialistas e anti-racialistas é de extrema relevância, pois se torna possível compreender a forma como os sujeitos expressam nos discursos uma gama de valores e crenças, enfim, conforme afirma Silveira “como ele significa o mundo a sua volta e ressignifica, no seu discurso, os discursos outros com os quais dialoga.” (2013,

p.39). Desta maneira, buscou-se explicar a construção destes discursos sobre a raça negra sempre percebendo-os a partir da não neutralidade, já que todo e qualquer discurso representa uma refração da realidade.

Além disso, pensar a constituição de sentidos a partir dos discursos produzidos sobre raça, implica pensar nas configurações identitárias que se constroem e desconstroem a partir dos posicionamentos dos sujeitos nos processos de interação. A identidade só é possível quando compreendida a partir da ideia de expressão de um grupo específico e a partir dos processos de construção que passam pelos campos sociais discursivos. Assim, a identidade só pode existir a partir do seu contraditório, ou seja, a partir daquilo que ela não é, em outras palavras, a identidade será sempre calcada na diferença.

Uma vez que o objetivo da presente pesquisa é realizar uma análise discursiva dessas teses de doutorado, a partir dos pressupostos teóricos do Círculo de Bakhtin, que tenham como foco a relação dos negros com a educação étnico-racial, considera-se de grande importância uma contextualização que privilegie essas dimensões teórica discursivas muito presentes na empiria, pois essa episteme assume sentidos de como os sujeitos se relacionam simbolicamente com o seu ambiente sócio-histórico.

Silenciar sobre esse processo histórico é ignorar as formas de produção de sentido.

O conhecimento é visto como algo em constante transformação, fruto de um contexto dinâmico de produção e troca de informações. Com efeito, assim como o conhecimento, a linguagem também é moldada e se transforma conforme o contexto social e histórico que a rodeia. [...] a linguagem e a história são pontos fundamentais na compreensão das questões humanas e sociais. Por ser polissêmica e dialógica, a palavra traz marcas culturais, sociais e históricas. [...] O contexto histórico transforma a palavra fria do dicionário em fios dialógicos vivos que refletem e refratam a realidade que a produziu. (BUFREM; ARBOIT; SORRIBAS, 2012, p.267).

A cultura possui um caráter formador responsável por gerar as representações de mundo do *ser*. Entretanto, o ser humano é, ao mesmo tempo, produto e produtor dessa cultura. De acordo com Hall (1997, p. 16), “os seres humanos são seres interpretativos, instituidores de sentido” que estabelecem sentidos

e significados em redes conceituais socialmente organizadas. Esses sentidos e significados são responsáveis pela determinação e fortalecimento das identidades e se constituem a partir das práticas discursivas oriundas da cultura. Esse exercício de produção de sentido e significado do outro também nos constitui, pois pensamos o outro em relação a nós mesmos e, assim, o constituímos enquanto nos constituímos. (SAID, 1995).

O sentimento de pertencimento a uma identidade específica é resultado de uma construção histórica sobre nós mesmos, ou uma confortável “narrativa do eu”. (HALL, 1997). Entretanto, de acordo com a corrente pós-modernista, essa construção da identidade completa, ancorada em um determinado processo histórico específico, seria simplesmente uma imagem fantasiosa.

De fato, na medida em que múltiplos sistemas de significação e representação cultural se espalham pela sociedade, deparamo-nos com as diversas possibilidades identitárias, desconstruindo assim os discursos ora legitimados.

A sociedade não é, como os sociólogos pensaram muitas vezes, um todo unificado e bem delimitado, uma totalidade, produzindo-se através de mudanças evolucionárias a partir de si mesma, como o desenvolvimento de uma flor a partir de seu bulbo. Ela está constantemente sendo “descentrada” ou deslocada por forças fora de si mesma. (HALL 2011, p.17).

As sociedades são, de acordo com os argumentos de Laclau (1990), formadas a partir das diferenças que acabam por estabelecer divisões e antagonismos sociais, produzindo assim diferentes identidades sociais. Porém, nenhuma dessas identidades são capazes de abranger com totalidade dos sujeitos, resultando em uma fragmentação das identidades “únicas” e a construção de novos parâmetros identitários.

### **3.1 O sujeito e a construção discursiva**

A história dos negros no Brasil remete, comumente, às nossas origens enquanto nação colonizada, escravocrata e formada socialmente a partir da

pluralidade cultural. Compreender esse cenário histórico significa ir além das estereotipações difundidas no senso comum brasileiro e também significa se posicionar perante teses e posicionamentos acadêmicos defendidos sobre o tema. A presença dos negros na nossa constituição enquanto nação e suas múltiplas relações com a sociedade se configuram como importantes temas de investigação e teorização ao longo da história do Brasil.

A produção acadêmica sobre o negro pode ser percebida a partir de distintas dimensões sendo as mais recorrentes as abordagens que dão ênfase aos processos de aculturação pelos quais passaram os negros Brasil, além dos trabalhos de pesquisa que se enquadram enquanto análises históricas e sociológicas. Dessa maneira, se percebe o quão amplo é “estudar a história do negro” no Brasil enquanto sujeito sócio-histórico, visto que as análises sobre esse objeto de estudo pressupõem transitar e entender os fatores históricos que produziram efeitos de sentidos para as ações dos negros na sociedade brasileira.

[...] no Brasil, a questão étnica *racial*, desde o período colonial, com a vinda forçada dos primeiros negros às terras brasileiras, produziu diferentes discursos: a respeito de os negros terem alma ou não, passando às teses raciais do século XIX; ainda, do debate sobre os aspectos positivos da miscigenação durante o século XX aos nossos dias, principalmente nas questões envolvendo as cotas para negros. A discussão sobre a questão étnica *racial* ultrapassou e continua a ultrapassar os limites das instituições ou dos grupos interessados diretamente no assunto, tomado como um fator importante para o desenvolvimento nacional e com caráter político estratégico [...] (OLIVEIRA, 2012, p. 23, grifo nosso).

Um contexto histórico marcado pela marginalização histórico-social somado às influências teóricas racistas ou teorias que promoviam uma concepção de sociedade democrática do ponto de vista social surtiram efeitos complexos no que tange à produção acadêmica brasileira sobre o Negro. Durante o século passado a produção do conhecimento a respeito da presença dos negros no Brasil passou por uma grande ruptura epistemológica ao propor análises que iam além da concepção do negro enquanto sinônimo de escravo, da interpretação vitimizada e dos pressupostos da coisificação do negro. Nesse momento, pesquisa em áreas como a sociologia e a história trouxe à tona discursos em que os negros surgem como sujeitos da sua própria história. Todavia, quando se fala de um campo específico da academia,

a História da Educação, se observa que essa ruptura epistemológica não se fez presente da mesma maneira.

Os olhares analíticos para o material empírico dessa pesquisa mostraram que todas as teses de doutorado, por comporem um conjunto de enunciados, partem de lugares estabelecidos ideologicamente. Amparados pelo conceito de dialogismo do Círculo de Bakhtin, podemos compreender esse posicionamento a partir da relação entre o sujeito, o mundo ético (a vida) e o mundo estético (a arte). Desse contexto surge o processo de responsabilização do sujeito.

Ao se posicionarem perante abordagens teóricas e conceituais específicas, os autores dessas teses assumem posicionamentos políticos e sociais que se constituíram sócio historicamente, apesar de nem sempre estarem bem definidos. Não faz parte dos objetivos dessa pesquisa aprofundar as análises específicas nos sujeitos produtores dos enunciados que em seu conjunto deram origem aos discursos dessas teses, porém entender, minimamente, os seus posicionamentos pressupõe trazer à luz as concepções racialistas formuladas ao longo do século XX, o que nos torna capazes de perceber os sentidos que tecem a visão destes sujeitos sobre raça. Conforme afirma Amorim (2009), na perspectiva bakhtiniana, as ações destes sujeitos devem ser percebidas enquanto um ato que é “responsável e assinado: o sujeito que pensa um pensamento assume que assim pensa face ao *outro*, o que quer dizer que ele *responde* por isso.” (AMORIM, 2009, p. 22-23).

Assim, cada sujeito se revela a partir dos atos que executa, inclusive discursivamente, e assume uma responsabilidade sobre estes atos. De acordo com Bakhtin (2003, p.128), “O homem vivente se estabelece ativamente dentro de si mesmo no mundo, sua vida conscientizável é a cada momento um agir: eu ajo através do ato, da palavra, do pensamento, do sentimento [...]”, o que estabelece obrigatoriamente um posicionamento constante em relação ao mundo que o cerca e, automaticamente, em relação ao outro (BAKHTIN, 2010). Esse comportamento dos sujeitos carrega em si mesmo as marcas da sua história, pois

o próprio sujeito é assinalado por essa historicidade. O que move o sujeito no sentido de praticar um dado ato é, por um lado, o contexto em que esse ato se efetiva, as características ou “condições” que assinalam dada situação, e por outro, a historicidade do sujeito, em outras palavras, a constituição do

sujeito em dado momento da sua trajetória histórico-individual, constituição essa que não é estanque, uma vez que todos os momentos que constituem o sujeito se inter-relacionam e se integram em sua consciência. (SILVEIRA, 2013, p. 43).

Dessa maneira, o ato assumido pelo sujeito traz em si o posicionamento único, singular. Assim, o pensamento e a sua própria materialização deve ser considerado um ato produzido em resposta a outros atos. As teses de doutorado são compreendidas aqui como enunciados que interagem, são respostas, a outros enunciados dispostos na sociedade sobre as questões raciais, como por exemplo, teorias científicas e textos de lei. Por outro lado, o enunciado oriundo desta pesquisa é entendido como resposta aos textos das teses. Nesse sentido, de acordo com a afirmação de Miotello (2011, p. 28), “[...] qualquer ação minha ou qualquer ato de pensar, é um ato responsável e ao mesmo tempo é um ato de responder. [...] Responsabilidade e responsabilidade são duas faces de uma mesma moeda.”.

A relação do sujeito com o outro constitui a essência do próprio sujeito, o que significa conceber essa relação a partir do conceito de alteridade. Assim, as teses que compõem o corpus documental deste trabalho são resultado dessa relação dos *sujeitos-autores*<sup>12</sup> com a dimensão social em que estão inseridos. Estes sujeitos, ao se posicionarem como integrantes do Movimento Negro ou envolvidos com as políticas de efetivação de uma educação voltada para as questões étnico-raciais, estão, na sua alteridade, (re)significando os sentidos do racismo.

Essa relação de alteridade responde pela dimensão social do sujeito, e é em virtude dela que podemos afirmar que o sujeito individual, singular e eternamente incompleto é *sócio-histórica-axiologicamente constituído*. Em outras palavras, ele se constitui na relação com o outro, ao longo de sua história de vida, em interações balizadas pelos horizontes axiológicos dos sujeitos que delas participam, ou seja, pelas *consciências emotivo-volitivas participantes* desses sujeitos. (SILVEIRA, 2013, p.47).

Através dos discursos sobre a educação para as relações étnico-raciais, os *sujeitos-autores* interagem com o outro e a partir desta interação, os autores compreendem, apreendem e se posicionam a respeito desta realidade do outro.

---

<sup>12</sup> Para o presente texto optou-se por nos referirmos aos autores das teses como *sujeitos-autores*. O intuito é diferenciar, no texto, quando estivermos falando desses sujeitos específicos.

Destarte, “falar sobre o negro” pressupõe assumir uma responsabilidade e responsabilidade acerca das questões pertinentes à discriminação racial e ao preconceito.

Os posicionamentos dos *sujeitos-autores* visíveis nos enunciados das teses analisadas são compreendidos como respostas aos enunciados presentes nos discursos científicos acerca das relações raciais e do próprio racismo e também os enunciados que circulam no senso comum da sociedade contemporânea. Os sentidos dados por estes interlocutores são respostas, positivas ou não, a esses enunciados com os quais eles interagiram. O produto destes posicionamentos, ou seja, os discursos das teses, são, assim, norteados pelo *horizonte apreciativo* ou axiológico. (GERALDI, 2010).

E esse horizonte apreciativo pode ser compreendido como a *consciência emotivo-volitiva* dos sujeitos, pois de acordo com Voloshinov/Bakhtin (2012, p. 35) “A consciência individual é um fato sócio-ideológico.”. Assim, a origem da consciência humana está nas interações sociais nas quais os sujeitos se relacionam com o outro e a partir daí se constituem. Essa interação é mediada por signos que também são responsáveis pela formação desta consciência do sujeito.

Ao longo desta seção objetivou-se evidenciar a maneira com que esta pesquisa entende o sujeito, ou seja, um ser singular, com a formação da consciência, da responsabilidade e da responsabilidade calcada na constituição dialógica e ideológica para com o outro. Este sujeito é sócio histórico. Portanto, os *sujeitos-autores* das teses que compõem o corpus documental deste trabalho não podem ser entendidos como simples autores que, baseados em uma trajetória acadêmica, produziram suas ideias sobre as relações étnico-raciais na educação. Estas produções são permeadas por signos que transpassam a formação da consciência sobre si mesmo, sobre o mundo e sobre o outro.

As próximas seções deste capítulo buscam apresentar os discursos produzidos sobre as questões raciais, a forma com que estes discursos contribuem, ou não, para a constituição de uma identidade racial. Será abordada a forma como História da Educação e as teorias sociológicas também assumem uma responsabilidade nas constituições de sentido a respeito das relações étnico-raciais.

### 3.2 Teorias racialistas na contemporaneidade

O século XIX foi palco de uma intensa produção científica europeia que, sob a égide da razão, cunharam teorias que projetaram novas formas de entender e estruturar a sociedade. Esse movimento se sobrepunha, sobretudo, às verdades cristãs que permeavam a mentalidade da Europa há séculos. Um dos ramos teóricos forjados nesse momento foram as teorias racialistas que buscavam estabelecer uma razão para as singularidades humanas e as diferenças sociais e assim, sob o aporte do conceito de “raça”, estabeleceram os preceitos que passaram a definir os *lugares hierárquicos* da humanidade.

No século XIX, a palavra “raça” ganhou abrangência acadêmica através da dedicação de alguns intelectuais aos estudos voltados à compreensão das questões raciais. Trabalhos como o de Blumenbach e Cuvier firmam o sentido de uma humanidade distinta e plural, dividida por critérios estabelecidos cientificamente. No século anterior, Lineu criou a taxonomia biológica e indicou uma forma de compreender as diferenças entre os povos a partir de uma teoria que divide a humanidade em quatro raças. O naturalista Cuvier, assim como Lineu, estabeleceu critérios para definição de raça a partir das particularidades geográficas e questões fenotípicas, como a cor da pele, tamanho craniano e outros traços físicos. O resultado dos seus estudos foi a divisão da humanidade em subespécies: caucasiana, etiópica e mongólica que, por sua vez, são subdivididos critérios também culturais (SCHWARCZ, 1993), enquanto Blumenbach entende a existência de cinco raças distintas, são elas: caucásica, mongólica, etiópica, americana e malaia.

O que se percebe nesse cenário é o surgimento de uma epistemologia a respeito da raça baseada em enunciações que implicaria em transformações nas relações sociais e, sobretudo, na maneira de definir o “outro”.

A antropologia evolucionista também foi uma corrente científica que buscou, aos moldes da teoria evolucionista, explicar a evolução das sociedades. Essa teoria foi dominante até os anos iniciais do século XX e foi divulgada a partir das reflexões

de intelectuais como Lewis Henry Morgan, Edward Burnett Tylor e James George Frazer. A base desse pensamento estava na crença na existência de elementos comuns a toda humanidade, em outras palavras, a história da humanidade é única, o que nos distingue enquanto “raças” são os estágios evolutivos em que cada uma se encontra.

o estudo pode ser descrito como a embriologia do pensamento e das instituições humanas, ou, para ser mais preciso, como aquela pesquisa que busca verificar, primeiro, as crenças e costumes dos selvagens, e, segundo, as relíquias dessas crenças e costumes que sobreviveram como fósseis entre povos de cultura mais elevada. (FRAZER, 2004, p. 106).

Assim, a existência concomitante de civilizações vivenciando o ápice da revolução industrial, contrapondo à existência de indivíduos organizados em comunidades, com hábitos que remetem aos modelos organizacionais da Antiguidade levaram esses teóricos a definirem que o estágio de evolução desses indivíduos estava muito aquém das realidades dos povos europeus. Dada esta constatação, buscou-se respostas que dessem conta de explicar esta discrepância. As interpretações colonialistas construídas serviram de discurso legitimador para a constituição de significados baseados na inferiorização de determinados povos e a consequente dominação política, econômica e social.

Partindo do método comparativo, essa teoria analisa as diferenças entre diferentes povos a partir do estágio evolutivo cultural dos mesmos. Ao perceberem as variadas formas de organização dessas sociedades, os valores e outros aspectos relacionados às relações sociais, as diferenças humanas passaram a ser compreendidas a partir de contrapontos calcados na mentalidade europeia. O primeiro contraponto refere-se à comparação feita entre grupos que ainda vivem em um estágio de selvageria comparados às condições das chamadas “civilizações primitivas” do passado, nas palavras de Frazer (2004, p.108), “Em suma, a selvageria é a condição primitiva da humanidade, e, se quisermos entender o que era o homem primitivo, temos que saber o que é o homem selvagem hoje.” Outro contraponto era o do “homem selvagem” contemporâneo com os povos “mais evoluídos”. Um dos resultados oriundos desses estudos foi a constatação da existência de grupos,

especialmente os europeus, que se encontravam em uma escala superior de desenvolvimento, lugar esse que muitos desses grupos nem chegariam.

O campo das ciências sociais se vê instigado a buscar respostas para as questões que se põem mediante a interpretação do evolucionismo, como: como se estabelece a diferenciação entre uma cultura e outra? Quais as leis que interferem nesse processo de desenvolvimento? Enfim, foram questões que motivaram vários cientistas a se debruçarem neste tema. (FRAZER, 2004).

Entender os processos que constituem as histórias e as relações entre os sujeitos a partir da perspectiva evolucionista foi identificado como darwinismo social. De forma concomitante, produções discursivas sobre a relação entre as raças foram desenvolvidas na Europa, esses pensamentos são conhecidos como teorias racialistas<sup>13</sup> contemporâneas. Todorov (1993) afirma que os fundamentos discursivos das teorias racialistas calcavam-se em pressupostos etnocêntricos e preconceituosos. De acordo com Jesus (2008, p. 174), o racismo estabelece uma “hierarquia humana com base biológica, hierarquia esta que tem uma suposta analogia com a produção cultural dos diferentes grupos”.

Essa corrente de pensamento rapidamente se espalhou pela Europa em meados do século XIX. O Conde de Gobineau, em 1853, publicou parcialmente o texto “Ensaio sobre a desigualdade da raça humana” em que relaciona o desenvolvimento das sociedades a partir da intervenção de indivíduos da raça branca, estabelecendo assim uma classificação entre as ditas “raças brancas” e as demais raças. O texto foi publicado integralmente em 1855. Após Gobineau, em 1899, o inglês Houston Chamberlain publicou a obra “Os fundamentos do Século XIX” em que afirma a superioridade racial ariana, inclusive, esse autor estabelece uma hierarquia entre os próprios homens brancos, definindo assim a superioridade dos alemães, assim, esse grupo teria atingido o *status* máximo da evolução social.

---

<sup>13</sup> A produção teórica racialista não foi uma invenção da contemporaneidade. A Europa, desde os tempos medievais buscou construir explicações que se referissem à origem e identidade de determinados grupos. O historiador russo Léon Poliakov analisou em seus trabalhos os “mitos de origem” dos povos europeus e o seu trabalho demonstrou como antigos mitos dos povos antigos desse território foram utilizados para forjar ideologias racistas e segregacionistas, como o caso do antissemitismo e o mito da superioridade ariana legitimado no período nazista alemão.

Em consonância com as características do darwinismo social, as ideias do filósofo inglês, Herbet Spencer reafirmava a existência de várias raças que, mesmo contemporâneas, poderiam estar em estágios de desenvolvimento distintos. O significado desse discurso é a predominância de uma relação de poder na qual as raças inferiores assumem um lugar “natural” de subordinação, em prol do desenvolvimento. Em outras palavras: a raça mais evoluída – branca europeia – tem a incumbência de “guiar” as raças menos evoluídas para o progresso, era o “fardo do homem branco”. Se na era moderna o discurso legitimador fora o da “missão cristianizadora”, na lógica de um mundo capitalista contemporâneo, calcado nos ideais racionalistas e do progresso, o discurso construído passa a ser o da “missão civilizatória”.

Por mais absurdas que essas ideias possam parecer para alguns, as mesmas foram bem recebidas no cenário europeu, inclusive nos espaços acadêmicos. Nesse cenário de hierarquização racial, os povos asiáticos, africanos e americanos ocupavam o estágio “mais baixo”, ou como definiu o racista Renan (apud TODOROV, 1993), as raças podem ser classificadas em brancos, amarelos e pretos, em ordem hierárquica da exposição. Importante ressaltar que a mistura entre esses grupos raciais leva à degradação, por isso o discurso da “raça pura” passou a ser tão defendido, “os povos só degeneram em seguida às misturas e na proporção em que sofrem”. (JESUS, 2008, p. 182).

Fica claro, a partir dessa exposição, como a identidade racial foi engendrada pelos brancos a partir dos interesses de poder e dominação dos demais povos em um cenário marcado pela colonização. De uma perspectiva bakhtiniana, pode-se entender esses conhecimentos como produtores de um discurso ideológico que traria sérias consequências para as sociedades.

O Brasil foi um terreno fértil para a propagação destes pressupostos teóricos, uma vez que se caracteriza por ser nação composta por raça branca, negra e indígena, na concepção racista. Nas palavras de Schwarcz,

Para o Brasil essa teoria parecia igualmente oportuna e assimilável, pois dava subsídios a um grupo dirigente confiante e orgulhoso de “sua sabedoria” e que nesses momentos de fim de século definia seus conceitos de nação e cidadania. (1993, p.98).

Se por um lado as teorias racialistas ganharam muita adesão, também provocaram angústias, pois a miscigenação racial também é uma realidade brasileira e, como tal, é vista como algo que leva à degradação da sociedade, conforme apontado anteriormente.

Vários intelectuais, em viagem pelo Brasil<sup>14</sup>, ressaltavam o “problema da miscigenação brasileira”. A presença de raças inferiores, negros e índios, na sociedade brasileira era uma das hipóteses para o atraso da nação no que tange ao processo de desenvolvimento e modernização.

Na obra do viajante francês Louis Couty (1984), intitulada “O Brasil em 1884: Esboços sociológicos” o professor deixa explícito o seu posicionamento crítico à respeito da presença dos negros no território brasileiro enquanto mão de obra. Se o seu discurso tem um tom abolicionista, não o assim fazia por questões humanitárias, os malefícios da escravidão estava, na visão do autor, na má qualidade de sua função, estagnando assim o processo de desenvolvimento. Nas palavras do autor,

O escravo é mal trabalhador; sua produção é muito cara, de má qualidade e pouco abundante. Tudo isso é hoje em dia demonstrado por vários estudos precisos[...] e a inferioridade do negro em relação ao homem livre não é negada por mais ninguém. (COUTY, 1984, p.80).

Assim, compreender as posturas de políticos e intelectuais brasileiros em relação a projetos como a tese do branqueamento e a criação do mito da democracia racial torna-se algo viável somente a partir da compreensão do contexto sócio-histórico em que estão inseridos os acontecimentos, e também dos processos constitutivos de sentido através dos discursos circulantes sobre raça, pois esses discursos são produto e produtores dos valores dados. A teoria racialista, ao ser reproduzida no Brasil, estabelece significados que são produtos das relações sociais de poder.

---

<sup>14</sup> O brasilianista Skidmore (1976) apresenta, na sua obra intitulada “Preto no Branco: Raça e nacionalidade no pensamento brasileiro”, outros depoimentos de viajantes muito significativos sobre a impressão que alguns estrangeiros tinham do Brasil em meados do século XIX e início do XX.

[...] moldamos os valores como formas [...] a partir de um ponto de vista. A forma como operamos os valores dependerá de como articulamos o que somos em meio à heteroglossia de possibilidades ideológicas abertas a nós em qualquer momento dado. Para Bakhtin, em nosso diálogo com o mundo, num labor prático de construção, determinamos a arquitetônica de nossa própria responsabilidade. (ELICHIRIGOITY, 2008, p.185).

Motivado pelas ideias dos intelectuais brasileiros e pressionado pela ideologia dominante, o governo brasileiro viu na tese do branqueamento uma maneira de garantir o status de nação moderna e pura do ponto de vista étnico. A miscigenação, entendida por uns como um elemento de degeneração, foi entendida como uma característica passageira, pois através da superioridade genética dos imigrantes europeus brancos, aos poucos a sociedade brasileira iria branquear-se e evoluir, inclusive moralmente. (AZEVEDO, 1987). Nesse momento, discursos como o de Sílvio Romero (1851 – 1914) e João Lacerda (1846 – 1915) em prol do branqueamento e firmando as bases do racismo científico brasileiro ganharam espaço para se propagar. “O negro não é só uma máquina econômica; ele é antes de tudo, e mau grado sua ignorância, um objeto de ciências”. (ROMERO, 1954, p.23).

Contemporâneo dos dois autores citados acima, o médico Nina Rodrigues tinha um posicionamento contrário em relação à tese do branqueamento, pois acreditava que nessa “mistura de raças”, a grande desvantagem estaria na raça branca que poderia, inclusive, ser eliminada ao longo do tempo. De um posicionamento muito radical, o médico baiano defende o tratamento desigual (do ponto de vista das políticas públicas e do trato policial), ou seja, estabelece a ideia de um padrão de relações sociais de acordo com as raças envolvidas no episódio. (SKIDMORE, 1976).

Por fim, cabe apresentar sucintamente as ideias de Oliveira Viana que acreditava na superioridade da raça branca ariana e, por isso, sua teoria afirmava que através de uma política eugenista, o processo de miscigenação seria “apagado” pela sobreposição genética dos brancos arianos.

A influência das doutrinas racialistas europeias se fizeram presente na produção discursiva de parte da intelectualidade brasileira. Obviamente, não se pode falar em uma aceitação na generalidade, pois alguns brasileiros apresentaram resistência e críticas. Mas o fato é que, mesmo não sendo uma reprodução literal do

pensamento racista europeu, os significados dados aos sujeitos que constituíram, junto com os brancos europeus, a sociedade brasileira, foram marcados profundamente por essas concepções. Os reflexos podem ser verificados na desvalorização da mão-de-obra, que, em última instância, fundou a ideia de profissões mais e menos valorizadas, os perfis associados à criminalidade e outros estereótipos sociais que reportam a este imaginário criado pelas teorias racistas.

### **3.3 Refletindo sobre as perspectivas identitárias raciais**

A pesquisa cromossômica revela a falácia da raça como uma medida precisa da diferença genotípica ou fenotípica entre os seres humanos. Dessa maneira, a compreensão de raça enquanto um conceito que estabelece diferenças e hierarquias a partir de pressupostos biológicos já foi desconstruído pela ciência, entretanto uma nova redefinição que seja única não parece uma tarefa fácil.

Estudos transculturais e históricos da miscigenação revelam deslocamento, e definições contraditórias e arbitrárias da palavra raça. Muitos autores convincentemente definem raça como o "tom final de diferença" - como artificial e/ou arbitrariamente artificial para produzir e manter relações de poder e subordinação. (GATES, 2014).

Da mesma forma, a historiadora Barbara Campos argumenta que a raça não é nem natural nem trans-histórica, mas deve antes ser analisada com um olhar para o seu funcionamento e manutenção dentro de contextos específicos. Assim como o gênero e a classe, então, a raça deve ser vista como uma construção social baseada no reconhecimento da diferença e significando a distinção simultânea e o posicionamento de grupos vis-à-vis o outro.

Mais do que isso, a raça é uma representação altamente contestada de relações de poder entre as categorias sociais pelas quais os indivíduos estão identificados e se identificam. O reconhecimento das distinções raciais emana e se adapta a vários usos do poder na sociedade. Percebido como "natural" e "apropriado",

são estrategicamente necessários para o funcionamento do poder em formas institucionais e ideológicas incontáveis, tanto explícitas quanto sutis tais categorias raciais.

As sociedades se desenvolvem em um processo permanente de elaboração estratégica ou uma constante mudança e reforma do organismo de poder em resposta às suas necessidades culturais ou econômicas específicas. Além disso, nas sociedades onde a demarcação racial é endêmica para o seu tecido sociocultural e do patrimônio às suas leis e economia, às suas estruturas institucionalizadas e discursos, e às suas epistemologias e identidades de gênero e costumes cotidianos está indissociavelmente ligado e até mesmo determinado pela identidade racial.

No Brasil pós-abolição, parcela da população negra foi marginalizada e destinada à trabalhos dados como inferiores, apesar dessa segregação não ocorrer de forma oficializada<sup>15</sup>. A construção social torna-se racializada como suas implicações concretas e significados normativos são continuamente moldados pelos dispositivos ideológicos diversos, ou seja, a escola, a família, o instituto de assistência social, o hospital, o cinema, a televisão e a imprensa.

A raça pode também ser vista, de forma metalinguística, como um mito, entendida assim como algo que “não é, absolutamente, uma essência abstrata, purificada; é uma condensação informe, instável, nebulosa, cuja unidade e cuja coerência advêm, sobretudo, de sua função”<sup>16</sup>. (BARTHES, 2002, p.868).

Como um conjunto de fluidos de discursos que se sobrepõe, a raça é percebida como arbitrária e ilusória, por um lado, enquanto natural e fixa no outro. Argumentar que a raça é mito e o que é ideológico ao invés de um fato biológico não nega que a ideologia tenha também efeitos negativos e reais na vida das pessoas.

---

<sup>15</sup> No período pós-abolição houve a atuação de negros em espaços sociais de poder, como por exemplo cargos políticos, acadêmicos ou também atuando como profissionais de áreas valorizadas socialmente, ou seja, ocupando os espaços que normalmente se destina aos brancos. Todavia, este trabalho se propõe a chamar a atenção para a forma como a história dos negros no Brasil tem uma trajetória marcada, no imaginário coletivo, pelo estigma da escravidão e da marginalização, o que resulta em um apagamento da pluralidade existente entre os próprios negros e determinado o imaginário coletivo da sociedade a partir de um viés da história dos negros.

<sup>16</sup> “c’est nullement une essence abstraite, purifiée; c’est une condensation informe, instable, nébuleuse, dont l’unité, la cohérence tiennent surtout à la fonction” (BARTHES, 2002, 832). Tradução para a língua portuguesa exposta no corpo do texto é de minha autoria.

A raça serve como um "sinal global," a "metalinguagem", já que fala e dá sentido a uma série de termos e expressões, para inumeráveis aspectos da vida que de outra forma não se inserem no domínio referencial de raça. Ao expressar continuamente relações analógicas abertas e encobertas, a raça impregna os significados mais simples que nós tomamos como pré-concebidos. Ele faz o cabelo "bom" ou "ruim", padrões de fala "corretos" ou "incorretos". É, de fato, a predominância aparente da raça na cultura ocidental, e em particular Brasil, que tem permitido que ela funcione como uma metalinguagem em sua representação discursiva e construção de relações sociais.

Essas construções enunciativas constroem perspectivas discursivas racistas e favorecem um não aprofundamento de aspectos relacionados ao racismo, diversidade e promoção de igualdade. Essa constatação evoca a predominância de sentidos reconhecidos como "ultrapassados" pelas ciências, mas muito impregnados no imaginário e crença popular em que prevalece a ideia de subalternização. Essas questões, por serem muito circulantes no senso comum, alcançam o ambiente escolar. Nos discursos presentes na tese de Ana Beatriz Sousa Gomes\*, o *sujeito-autor* problematiza essa questão ao se remeter à compreensão que um grupo de docentes da educação básica do Rio de Janeiro tem a respeito da construção da Lei 10.639/03: O *sujeito-autor* enfatiza algumas vozes de "[...] professores que interpretam a Lei 10.639/03 como um fator de discriminação, que "estimula" segregações raciais ou pensa no valor anti-discriminatório da Lei [...]" (GOMES, p.202). Essa afirmação demonstra o desconhecimento de parte dos docentes de História (que foram sujeitos da pesquisa nesta tese) em relação à temática da lei supracitada, logo, podemos inferir que há também um distanciamento por parte de professores quanto às discussões que ocorriam a respeito de uma necessidade de reconstrução educacional em que prevaleça pressupostos epistemológicos calcados na interculturalidade.

A raça não só tende a subsumir outros conjuntos de relações sociais, a saber, gênero e classe, mas borrões e disfarces, onde suprime e nega sua própria complexa interação com as relações sociais. Opõe-se a uma unidade dentro do mesmo grupo de gênero, mas muitas vezes parece solidificar pessoas de classes econômicas

opostas. Se a raça é textualmente omitida ou textualmente privilegiada, o seu efeito totalizador no obscurecimento de classe e gênero permanece.

É interessante o poder da raça como uma metalinguagem que transcende, e as máscaras reais das diferenças reside no sucesso notável e de longa data com a qual dicotomicamente une os brancos contra negros. A metalinguagem da raça também transcendeu as vozes de classe e conflito étnico entre os brancos nas grandes crises de trabalho durante o final do século XIX e início do XX. Em meio a sua oposição, o capital e o trabalho foram ajustados o suficiente para excluir os negros de sindicalização e de mais de um lugar marginal dentro da força de trabalho industrial emergente. As posições de classe reais de negros não tinham importância. Todo um sistema de preconceitos culturais desconsidera essas complexidades e tensões, agrupando todos os negros em um poço normativo de inferioridade e subserviência.

Como essa cultura de desigualdade ilustra, a população negra se esforçou, e se esforça, não só para calar e esconder, mas também para dismantelar e desconstruir a implantação da sociedade dominante da raça. Significados raciais não foram internalizados pelos negros e brancos de forma idêntica. A linguagem étnica tem sido historicamente o que Bakhtin chama de discurso bivocal, servindo à voz de opressão negra e à voz de libertação negra. Bakhtin observa:

A palavra na língua é a metade de outra pessoa, torna-se 'a própria' somente quando o locutor preenche com sua intenção própria, seu próprio sotaque, quando ela se apropria da palavra, adaptando-o a sua própria intenção semântica e expressiva. (BAKHTIN, 1990, p.100)

O Movimento Negro elevou "raça" e habilitaram a sua linguagem com seus próprios significados e intenções. Conceitos essencialistas do século XX, tais como "negritude", "afrodescendente" e mais recentemente "afrocentricidade" expressam de forma nova e alterada o desejo contínuo de capturar tópicos transcendentais de "unidade" racial. Para Fanon, a questão identitária é um ponto complexo e pressupõe rupturas radicais com as raízes europeias.

A humanidade espera de nós uma coisa diferente desta imitação caricatural e, no conjunto, obscena. Se queremos transformar a África numa nova Europa, a América numa nova Europa, então confiemos aos Europeus os

destinos dos nossos países. Eles saberão fazer melhor do que os mais dotados de nós.

Mas se queremos que a humanidade suba mais um furo, se queremos levá-la a atingir um nível diferente daquele em que a Europa a deu ao manifesto, então é preciso inventar, é preciso descobrir. [...] Pela Europa, por nós próprios e pela humanidade, é preciso mudar de procedimentos, desenvolver um pensamento novo, tentar pôr de pé um homem novo. (FANON, 2002: 304-305)

Esses esforços procuram negar os estereótipos brancos de negros e inserir em seu lugar uma visão de mundo ou ponto de vista negro. De suma importância aqui são as representações dialógicas raciais efetuadas pelos próprios negros contra representações negativas ou mais precisamente, apropriação do poder produtivo da linguagem para fins de resistência dos negros.

Tal prestação discursiva da raça, troca imagens de ruptura física e psíquica com imagens de plenitude. No entanto, mais uma vez, a raça serve como mito e como um sinal global, por isso sobrepõe uma unidade "natural" sobre uma infinidade de diferenças históricas, socioeconômicas e ideológicas entre os próprios negros. Isso não quer subestimar a intenção libertadora crítica implícita no próprio uso dos negros do termo "raça", ao se referir a si mesmos como um grupo.

Dessa maneira, a presente tese concebe o conceito de raça a partir da concepção política dada pelos grupos representantes do Movimento Negro que buscaram, ao longo do século XX, dar novo sentido à palavra raça, entendendo-a como um conceito político em que estejam inseridas as noções referentes à trajetória dos descendentes dos escravos africanos que incluem tanto características físicas, como também as referências culturais e históricas. De acordo com o parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE), publicado em 2004, fica clara essa noção de raça constituída socialmente:

É importante destacar que se entende por raça a construção social forjada nas tensas relações entre brancos e negros, muitas vezes simuladas como harmoniosas, nada tendo a ver com o conceito biológico de raça cunhado no século XVIII e hoje sobejamente superado. Cabe esclarecer que o termo raça é utilizado com frequência nas relações sociais brasileiras, para informar como determinadas características físicas, como cor de pele, tipo de cabelo, entre outras, influenciam, interferem e até mesmo determinam o destino e o lugar social dos sujeitos no interior da sociedade brasileira.

Contudo, o termo foi ressignificado pelo Movimento Negro que, em várias situações, o utiliza com um sentido político e de valorização do legado deixado pelos africanos. (CNE/CP 003/2004, p.5).

Por outro lado, a palavra étnico é entendida por alguns autores como um conceito que abarca a complexidade identitária de variados grupos sociais presentes em um espaço. Etnia refere-se a uma compreensão de âmbito antropológico e define-se a partir do sentimento de pertencimento identitário e de inter-relações entre os sujeitos: “O grupo étnico é designativo de um conjunto populacional; podendo ter origem biológica, cultural ou mítica. No caso da etnia, é como uma marca onde os membros reconhecem seus próprios, dentro de uma ordem simbólica.” (CUNHA, 1987, p.160).

O Parecer CNE/CP 003/2004 procura definir etnia de forma a relacionar esse conceito com o de raça:

[...] o emprego do termo étnico, na expressão étnico-racial, serve para marcar que essas relações tensas devidas às diferenças na cor da pele e traços fisionômicos o são também devido à raiz cultural plantada na ancestralidade africana, que difere em visão de mundo, valores e princípios de origem indígena, europeia e asiática. (CNE/CP 003/2004, p.5).

O conceito de etnia, assim como o de raça social, entendidos enquanto sinal da identidade cultural dos negros, não podem ser compreendidos como conceitos homogêneos e, tampouco, estáticos. Sua perpetuação e resiliência têm refletido deslocamento e tensionamentos e muitas vezes suposições monolíticas e essencialistas por parte de pensadores que tentam identificar e definir um povo negro ou nação. Para o desenvolvimento dessa pesquisa não se tem como objetivo realizar essa discussão conceitual entre raça e etnia, apesar de entender a importância dessa reflexão, inclusive a partir dos pressupostos linguísticos. Entretanto, ao estabelecermos como objetivo da presente pesquisa a compreensão dos sentidos dados nas produções de teses de doutorado a respeito da educação para as relações étnico-raciais, entende-se que o termo etnia deve ser também contemplado.

O mundo moderno criou o conceito de identidade nacional que, via discurso ideológico e simbólico, conseguiu incorporar a ideia de “naturalidade” (BAUMAN, 2005). O sentimento de pertencimento a essa noção de “naturalidade” reflete, na

verdade, uma imposição identitária, silenciando os outros discursos e afirmando a prerrogativa do Estado que é o direito de garantir a exclusão. O autor critica os reflexos dessa naturalização, quando, ao gerar novos sujeitos ou movimentos sociais, afirma que "não existe um lar óbvio a ser compartilhado pelos descontentes sociais [...] os ressentimentos sociais estão órfãos [...] A guerra por justiça social foi portanto reduzida a um excesso de batalhas por reconhecimento". (BAUMAN, 2005, p. 41).

Entretanto, para Scott (2005), na medida em que esses sujeitos e movimentos sociais se avolumam na sociedade e reivindicam politicamente um reconhecimento legal de seus direitos e de suas identidades históricas, a ideologia ocidental adquire uma tônica universalizante e a esfera pública se fragmenta e se torna mais complexa.

Assim, a identidade passa a ser compreendida como o resultado da prática social do sujeito nesse mundo em transformação, que por sua vez constitui-se como resultado de uma *práxis* discursiva produzida coletivamente por diferentes formações presentes no campo simbólico, ou seja, é produto de uma rede de significações.

A identidade só existe enquanto forma de expressão de determinado grupo a partir dos mecanismos de construção que passam pelos campos sociais discursivos e a mesma só existe a partir da percepção daquilo que ela não é, ou seja, a identidade é marcada pela diferença. Assim, identidade e diferença são termos que possuem significados que estão inter-relacionados. Geralmente, a ideia da diferença parte do pressuposto daquilo que não é. A norma estabelecida é ser, o não ser é o diferente. Parece simples essa interpretação, contudo ela revela que tanto a definição de identidade quanto a de diferença ficam sujeitas a relações de poder, de subordinação e contestação.

Essa interpretação explica certos discursos e práticas que são visíveis na produção de sentidos sobre os negros, como o silêncio quanto ao racismo ou a negação da própria história. A tese de Rosa Maria Barros Ribeiro\* apresenta essa leitura discursiva, conforme as palavras da autora:

Conviver com essas pessoas, *indivíduos de famílias negras*, ver de perto suas carências, suas dificuldades, seus contentamentos, suas maneiras tão humanas de ser, tudo isso fez parecerem, às vezes, tão distantes as nossas buscas no movimento negro pela confrontação do racismo. O que vi foi a luta pela sobrevivência aliada a uma dignidade meio silenciosa, que se confundia

com conformismo. Há riqueza na linguagem, nos sentimentos, nos gestos. Não se fala sobre quem são, mas isso parece estar implícito no seu olhar, na sua fala, no seu silêncio. Nesse espaço de convivência há muitos modos de ser e de não querer ser negro. (2001, p.94, grifo nosso).

Outro ponto que deve ser considerado, como os padrões sociais são construídos a partir da linguagem, pode-se afirmar que identidade e diferença são também resultados dessa criação linguística e dos sistemas de significação visto que também são produtos sociais. Nas palavras de Silva,

Não se trata, entretanto, apenas do fato de que a definição da identidade e da diferença seja objeto de disputa entre grupos sociais assimetricamente situados relativamente ao poder. Na disputa pela identidade está envolvida uma disputa mais ampla por outros recursos simbólicos e materiais da sociedade. A afirmação da identidade e a enunciação da diferença traduzem o desejo dos diferentes grupos sociais, assimetricamente situados, de garantir o acesso privilegiado aos bens sociais. A identidade e a diferença estão, pois, em estreita conexão com relações e poder. (SILVA, 2000, p. 81).

Dessa maneira, teorizar sobre a população negra inserida é conceber esses sujeitos a partir de uma lógica identitária entendida nesse texto como um conjunto de resultados de uma prática relacional inserida em determinado espaço público específico, afastando assim a ideia de uma concepção de identidade atrelada a um reflexo de posições meramente sociais, de valores ou de simples leis que se direcionam para um determinado grupo constituído historicamente. Tampouco se aceita a ideia de que a identidade é fruto de uma verdadeira natureza interior, classe ou raça.

### **3.4 Uma visão sobre os negros na História da Educação**

As reflexões em torno das questões raciais no âmbito educacional estiveram presente nos debates intelectuais pré e pós-escravidão, entretanto essas discussões foram, durante muito tempo, efetuadas de maneira superficial. O Movimento Negro inseriu o acesso à educação enquanto uma das bandeiras reivindicatórias de suas ações que visavam construir um espaço de aceitação e inclusão de direitos aos indivíduos negros. Outro ponto que deve ser levantado nessa relação entre Movimento Negro e educação, foi o aumento de sujeitos negros que buscaram,

paralelamente à militância, ocupar espaços acadêmicos que durante muito tempo quase se restringia aos brancos. Um novo modelo de militante foi formado, era o “militante-acadêmico”, favorecendo o processo de empoderamento destes sujeitos e lhes dando novos espaços para ecoarem suas vozes.

Na sua tese, Marta Iris Camargo Messias da Silveira \* explora essa relação do Movimento Negro e o mundo acadêmico, enfatizando o sentido de empoderamento que o meio acadêmico pode conferir à luta da população negra.

O Movimento Negro em seu processo histórico gerou novas organizações, mais competentes para lidar com o tema educação. Isto em parte se explica pelo aumento do número de militantes com qualificação em nível superior e médio.

Passa-se a compreender melhor os mecanismos de exclusão e, em consequência, como combatê-los de forma mais eficiente. Neste sentido, por mais crítica que se possa fazer a via acadêmica, foi através dela que se pode aumentar a comunicação entre os pesquisadores que estudam o assunto, e entre estes e os militantes negros, além de proporcionar novas formas de troca de experiências e de conhecimento. Como um dos lugares onde o negro vive é a escola, ou seja, os sistemas de ensino, buscou-se orientar a ação de combate ao preconceito nesses ambientes. Entre 1978 e 1988 muitos encontros ocorreram com este objetivo. (SILVEIRA, p.154).

Todavia, apesar da luta contra essa invisibilidade dos negros, seja na esfera das políticas públicas ou no padrão discriminatório e excludente da sociedade brasileira que acabava por se refletir no campo educacional, estamos longe de alcançar um cenário dentro da historiografia da educação, especificamente, em que a abordagem desse grupo social enquanto sujeitos históricos ultrapasse a visão tradicionalmente construída.

Segundo Correa, a tradição historiográfica brasileira associou o conceito de negro ao de escravidão, unindo-os de tal forma que a imagem representativa da população negra esteve sempre equivalente aos princípios de falta de autonomia e liberdade. Os séculos de escravidão incutiram não só uma concepção racista e preconceituosa, como também influenciaram na produção do conhecimento histórico brasileiro.

Para a historiografia tradicional, este binômio (negro-escravo) significa um ser economicamente ativo, mas submetido ao sistema escravista, no qual as

possibilidades de tornar-se sujeito histórico, tanto no sentido coletivo como particular do termo, foram quase nulas. (CORREA, 2000, p. 87).

Em meados do século XX a história passou por um intenso processo de transformação, uma verdadeira “revolução da historiografia”<sup>17</sup>, que buscou romper com o padrão da história tradicional e seus desdobramentos resultaram em ricas abordagens da História Social que privilegiam interpretações que ultrapassam os grandes acontecimentos ou as relações de poder analisadas a partir da perspectiva da elite. Em outras palavras, surgem outros protagonistas da história<sup>18</sup>. É nesse contexto que a história dos negros no Brasil ganha outra perspectiva, levando os mesmos à condição de sujeitos históricos que possuem aspectos que vão além da condição de escravo.

Quando se busca associar essa transformação epistemológica da história brasileira com as concepções produzidas no campo específico da história da educação, se observa que o movimento não ocorre paralelamente. De acordo com Fonseca,

Essa transformação que vem caracterizando a historiografia mais recente ainda não foi absorvida pela história da educação que, apesar de ter modificado significativamente seus padrões de análise, continua a conviver com uma visão tradicionalmente construída sobre a população negra. Isso pode ser constatado a partir da forma como a história da educação tratou a relação entre negros e a escola, que, em geral, é concebida como um espaço onde a presença deles é considerada praticamente nula, ou algo esporádico e casual. (FONSECA, 2007, p.15).

A ausência de questionamentos a respeito dessa questão é, para esse autor, reflexo do próprio sentido dado à história da educação durante muito tempo, que é a

---

<sup>17</sup> Na obra *A Revolução Francesa da historiografia: a Escola dos Annales 1929-1989*, o historiador francês Peter Burke (1991) busca analisar o rompimento com o modo tradicional de produção histórica, até então calcada na visão factual e em personagens históricos compreendidos a partir da sua importância política e econômica. A partir da atuação dos historiadores da Escola dos Annales a História passou a ser interpretada sob outros vieses, com novos objetos e novas significações.

<sup>18</sup> A terceira geração da Escola dos Annales desenvolveu um trabalho mais específico na busca por abordagens que explorassem outras formas de compreensão das relações sociais, empreendendo uma visão a partir dos grupos menos favorecidos socialmente, como camponeses, operários e escravos, foi a chamada “História vista de baixo”. Um importante historiador dessa fase foi o inglês Edward Palmer Thompsom.

abordagem voltada para a formação de professores e muito atrelada à Filosofia da Educação.

Fonseca (2007), após analisar o trabalho de Tobias (1972,1996) e Moacyr (1939,1940), afirma que existia um padrão generalizado de abordagem no que diz respeito à relação dos negros com a educação brasileira em que ficava claro que a esses sujeitos não era garantido o direito de frequentar escolas, mesmo pós-abolição, colocando assim esses indivíduos à margem da história da educação brasileira. As análises desse autor apontam que as abordagens históricas sobre a população negra, durante muito tempo, tratou esses indivíduos como simples coadjuvante no processo histórico-social. Esse autor destaca que nas obras consideradas verdadeiros manuais para os cursos de pedagogia, da década de 1970, a imagem do negro ainda estava restrita à sua condição de escravo ou ex-escravo a quem poucos direitos eram destinados, inclusive a educação, salvo em algumas províncias.

No Brasil, os negros sempre representaram um grupo demograficamente expressivo, mas isso é praticamente ignorado pelos historiadores que tratam das questões relativas a educação, que tendem a lidar com esse assunto de forma pouco problematizadora (...) Discussões relativas aos negros e a educação passam a ser discutidas nos anos de 1980, mas com abordagens sociológicas que procuravam demonstrar os diversos padrões de desigualdades. (FONSECA, 2009, p. 95).

O conjunto relativo aos trabalhos desenvolvidos por Fonseca é uma importante contribuição para a revisão de literatura sobre o tema, apesar do foco da sua pesquisa ser a análise da educação negra no contexto mineiro.

As considerações de Fonseca, no conjunto de sua obra, vão ao encontro da denúncia que Pinto (1992) já havia realizado ao também afirmar que o campo da história da educação pouco privilegiava a categoria raça em seus trabalhos de pesquisa. Para a autora, as práticas dos negros relacionadas com a educação como a criação de escolas, campanhas de alfabetização e demais ações que visassem a defesa da pluralidade eram descartadas enquanto objetos de estudos, logo não faziam parte do interesse do campo científico. (PINTO 1992, p. 47). Essa constatação também foi realizada pela *sujeito- autora* Marciele Nazaré Coelho\* e demonstra que ainda hoje, no campo da história da educação, a questão da temática que aborde a

diversidade, pluralidade e singularidade dos sujeitos no campo educacional precisa ser repensada. Se a academia não está discutindo amplamente esta questão, como esperar construção e ampliação de espaços reflexivos que promovam mudanças nas formas de pensar as relações na escola?

os estudos acadêmicos no campo da Educação quase não focalizam a diversidade e a presença dessa diversidade nos diferentes espaços, incluindo-se a discussão sobre a presença do sujeito negro no campo educacional – as pesquisas tinham mais o objetivo de revelar as situações vivenciadas pelos negros no período de escravização e no período posterior, nomeado de período da abolição: denúncia necessária de processos do passado.” (COELHO, p.18-19).

Nas décadas seguintes esse cenário pouco se modificou, conforme Cruz (2005). Algumas pesquisas começaram a ser realizadas sobre a relação negros e educação, todavia, segundo a autora, do ponto de vista quantitativo, pouco alterou o cenário de pesquisas voltadas para essa temática e vai além na sua interpretação, Cruz alega que as poucas pesquisas existentes foram realizadas por pesquisadores afrodescendentes, o que denota a permanência da invisibilidade dessa temática.

Apesar de a história da educação brasileira ter funcionado como um dos veículos de continuísmo da reprodução do tratamento desigual relegado aos negros na sociedade brasileira, não se pode negar que existe uma história da educação e da escolarização das camadas afro-brasileiras. Essa história tem sido resgatada por pesquisadores, grande parte de origem afrodescendente, que têm procurado evidenciar informações que retratam as relações educativas do negro com as escolas oficiais e com o próprio movimento negro brasileiro. Esses trabalhos têm sido em sua grande maioria voltados para abordagens de períodos mais atuais da história. (CRUZ, 2005, p.5)

Esse cenário apresenta algumas alterações e evidencia uma estruturação referente ao estímulo às pesquisas sobre a educação étnico-racial. Dessa maneira, a lacuna referente às investigações científicas sobre a historiografia educacional dos negros parece estar caminhando para um contexto mais amplo em que a trajetória histórica da população negra na educação ganha visibilidade. A questão que se coloca, nesse momento, é exatamente o tipo de visibilidade que se estabelece.

### 3.5 Interpretações discursivas sobre a formação social brasileira

A história dos negros no Brasil está atrelada a uma conjuntura de marginalização, discriminação e desigualdade. As razões que culminaram nesse contexto foram objeto de estudo de diversas áreas de estudo, principalmente a Sociologia e a História, sobretudo no século XX, e sobre essas não há, ainda nos dias de hoje, um consenso.

[...] é caso de realçar o extraordinário encontro de povos posto em cena pelo descobrimento e pela colonização efetuada pelos portugueses na “sua América” – a que lhes reservou o Tratado de Tordesilhas. Encontro decerto conflitivo, muitas vezes trágico, haja vista o extermínio de milhares de índios e o cativoiro destes e dos africanos, como se sabe, desde o primeiro século. Mas encontro que pôs em contato culturas radicalmente distintas de três continentes, refazendo valores, recriando códigos de comportamento e sistemas de crenças, sem falar na “miscigenação étnica”, outrora chamada de “miscigenação racial”. (VAINFAS, 1999, p. 1).

Vainfas (1999) ressalta que a “miscigenação étnica e mescla cultural” são objetos de análise desde os primeiros tempos da dita historiografia nacional e passou, e ainda passa, por profundas transformações de termos, valores e sentidos das interpretações dadas à questão.

Desde os tempos da monarquia brasileira havia o interesse em criar discursos que exaltassem a nação e consolidassem uma identidade nacional, todavia, esses discursos tiveram, durante muito tempo, o racismo como componente estrutural. (GOMES, 2005).

A atuação do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB), fundado em 1838, foi marcante nessa construção identitária e tomava por base o modelo francês de compreensão da formação social.

Algumas interpretações foram criadas com o objetivo de explicar o papel dos negros africanos na sociedade brasileira. Martius buscou mostrar a maneira com que

indígenas, negros e europeus se misturaram, porém, sempre ressaltando a postura de superioridade do elemento branco europeu em relação às outras raças.

A problemática da mescla cultural na história do Brasil foi colocada em nossos horizontes de investigação desde os começos da historiografia nacional. Apareceu pela primeira vez, sob o rótulo da “miscigenação racial”, como proposta vencedora do concurso promovido na década de 1840 pelo recém-fundado Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro. Formulou-a o alemão Karl von Martius, naturalista, botânico, viajante que deixou preciosos registros sobre a natureza e as gentes do Brasil no século XIX. Em *Como se deve escrever a história do Brasil*, Martius afirmou que a chave para se compreender a história brasileira residia no estudo do cruzamento das três raças formadoras de nossa nacionalidade – a branca, a indígena, a negra –, esboçando a questão da mescla cultural sem contudo desenvolvê-la. Martius, como naturalista ilustrado, pensava o “hibridismo racial” do mesmo modo como pensava o cruzamento de plantas ou animais, porém sua relativa sensibilidade etnológica fê-lo ao menos rascunhar o que já se chamou de “sincretismo” cultural e atualmente se formula como circularidades ou hibridismos culturais. (VAINFAS, 1999).

Apesar da premiação e da forte relação entre Martius e o IHGB, a sua teoria não obteve sucesso por defender uma tese inaceitável para a época, apesar de explícita: reconhecer a presença da população negra no que tange ao processo de constituição do povo brasileiro. Vainfas defende que, tal foi o insucesso da teoria de Martius que ao longo do século XIX e depois, na própria conjuntura republicana, essa teoria ignorada.

Por outro lado, a produção racista e preconceituosa de Adolpho Varnhagen<sup>19</sup>, também do século XIX, negava veemente qualquer tipo de contribuição dos povos indígenas, quiçá dos escravos africanos, na História do Brasil. Essa vertente teórica agradou a elite latifundiária da época. Justificava, inclusive, a escravização dos negros com a velha desculpa civilizatória dos europeus.

Dessa maneira, é correto afirmar que até as primeiras décadas do século XX, a população negra foi invisibilizada na História e submetida a um padrão europeu de conhecimento e de valores. Assim, os negros continuaram a assistir a constituição de um imaginário republicano idealizado que calcava a formação social brasileira no ideal

---

<sup>19</sup> Francisco Adolpho de Varnhagen fazia parte do círculo de confiança do imperador do Brasil, D. Pedro II e autor dos cinco volumes intitulados *História geral do Brasil* que foram publicados entre 1854 e 1857, contando, inclusive, com o patrocínio imperial.

de branquitude e naturalizava as diferenças num padrão de hierarquização dos sujeitos.

### 3.5.1 Revisitando o mito da democracia racial

Nas primeiras décadas do século XIX, estavam presentes no cenário internacional – e também no brasileiro – a noção de que a raça brasileira deveria passar por um processo de aprimoramento. Isso, baseado em teorias científicas europeias, que sustentavam o racismo. Com isso, a miscigenação sofrida pelo brasileiro em seu processo colonizador seria uma espécie de maldição, que deveria ser *limpa*, varrida de nossa raça e história.

Do ponto de vista ideológico, uma mudança a respeito do pensamento social ocorre somente através da obra de Gilberto Freyre, publicada em 1933, “*Casa Grande e Senzala*”, em que o autor insere o conceito de *cultura* no lugar de *raça* e defende a inexistência de preconceito racial, estabelecendo a noção de entrelaçamento entre as raças que formaram o Brasil, dando origem a um processo de miscigenação que dissolveu os preconceitos e tornou as relações raciais amenas. Assim, Freyre concretiza o *mito da democracia racial* que exerceu forte influência na concepção histórica da sociedade brasileira.

No entanto, Coelho (2007) aponta significativas mudanças no ambiente intelectual, cultural e político dos anos 1930, que influenciaram Gilberto Freyre, e contribuíram de maneira decisiva para a promoção de *Casa-Grande & Senzala*.

Desde o início do século XX, os reformadores da saúde pública vinham desenvolvendo um conjunto de medidas de prevenção médica. A realização de pesquisas e o trabalho de campo de pioneiros científicos como Carlos Chagas, bem como as expedições científicas patrocinadas pelo Instituto Oswaldo Cruz contribuíram para o enfraquecimento das teorias deterministas. Alguns escritores proeminentes como Sílvio Romero, Manoel Bomfim e Alberto Torres reagiram contra o racismo científico, contribuindo para a mudança gradativa do clima intelectual nas primeiras décadas de 1900. O crítico literário sergipano Sílvio Romero proclamou que o povo brasileiro estava marcado pela mistura de raças, senão na carne, ao menos no espírito. O médico ensaísta Manoel Bomfim criticou as teorias racistas que

apregoavam a inferioridade racial do índio e do negro e a mistura racial como fator determinante do subdesenvolvimento brasileiro. (COELHO, 2007, p.127-128).

Cavalcanti Jr., Silva e Costa (2010) afirmam que até a edição de *Casa Grande e Senzala*, com raras exceções, a historiografia brasileira era linear, episódica, elitista, detalhista e interessada em criar uma ideia de nação esclarecida, civilizada e homogênea, fortemente influenciada pela civilização branca europeia. Para o autor, Gilberto Freyre e Sergio Buarque denunciaram os preconceitos raciais; romperam com uma história meramente narrativa em nome da problematização; introduziram novos temas e métodos, o que colaborou com a dessacralização de documentos oficiais escritos e voltaram-se para o cotidiano, afastando-se da tendência até então dominante: a análise de fatos políticos.

Bastos (2001) afirma a posição corajosa de Freyre, ao escrever uma obra que guardava relação com seu tempo. No período em que lançou o seu *Casa Grande e Senzala*, a maioria dos autores definia o povo brasileiro pela preguiça e pela luxúria, herdada de povos inferiores, como os negros e os indígenas. Freyre antepõe-se a tais ideias, e teoriza que a fraqueza física, a debilidade, e a aparente preguiça guardam origem social e cultural, e não racial, e podem ser explicadas pelos maus-tratos, a subnutrição, às doenças que assolavam o povo. Com isso, contradiz o racismo social, tão em moda à sua época, e desdiz autores contemporâneos.

Freyre aborda temas inusitados, até então desprezados pela historiografia brasileira, analisando a formação da sociedade a partir de detalhes do cotidiano, que incluem o utensílio domiciliar, o gesto familiar, a religião, a alimentação, o apetite sexual, os objetivos pessoais, os instrumentos de trabalho, e outros detalhes menores, mas que revelam a intimidade e a estrutura psicológica das etnias.

Freyre interpretou suas fontes como *indícios reveladores*, tratando o passado colonial brasileiro como um enigma a ser desvendado. O *indiciarismo* presente na análise freyreana possibilitou a identificação de aspectos estruturantes do cotidiano colonial; Freyre identificou indícios acerca da formação política do povo brasileiro, que têm como base relações que persistem ao longo da história: “mandonismo,

autoritarismo, personalismo, favorecimento, particularismo e a frouxidão nas relações políticas e sociais” (COELHO, 2007).

Cavalcanti Jr., Silva e Costa (2010) salienta que Freyre foi inovador também em relação ao método de análise, uma vez que fazendo a diferenciação entre raça e cultura ele defende que a questão genética não está acima da dimensão cultural. Por isso, a existência de problemas sociais não é culpa do caráter mestiço do povo brasileiro, mas sim das mazelas do sistema econômico. Freyre rechaça, dessa forma, a atribuição de imputar culpa dos males brasileiros à condição de mestiçagem do povo; ou dito de outra forma, rechaça o determinismo genético. Para Gilberto Freyre, o Brasil não era uma nação branca que tinha negros, mas uma nação na qual o negro estava em todos nós, e sem o negro não teria havido nem havia o Brasil.

### 3.5.2 A herança sociológica da *escola paulista* para os estudos raciais

A conjuntura mundial pós Segunda Guerra Mundial era de recuperação dos efeitos do holocausto nazista e demais atrocidades do período, vivia também os horrores do *apartheid* sul-africano e a segregação racial norte americana. Mediante esse cenário, aprofundar a reflexão sobre a situação racial espalhada pelo mundo se tornou um dos focos da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). O interesse despertado na UNESCO pelos estudos sobre a diversidade étnica em diversos países, e, em especial no Brasil, cujo padrão de convívio inter-racial tornara-se fonte de curiosidade de pesquisadores, principalmente em face da repercussão alcançada pelos trabalhos de Gilberto Freyre, foi um fator importante para compreender os incentivos e financiamentos recebidos pelos cientistas sociais para seus estudos sobre as relações raciais.

Nogueira (2006) afirma que os resultados desses estudos foram de extrema importância pelo caráter inovador dos mesmos ao reconhecer, de maneira explícita, a existência do preconceito racial no Brasil e assim desconstruir a ideia que prevalecia

a respeito de uma relação harmônica entre os vários grupos étnico-raciais existentes no Brasil, sobretudo os negros.

Assim, pela primeira vez o depoimento dos cientistas sociais vem, francamente, ao encontro e em reforço ao que, com base em sua própria experiência, já proclamavam, de um modo geral, os brasileiros de cor. (NOGUEIRA, 2006, p.291).

A configuração amena das relações raciais freyrianas foi combatida pelos estudos realizados na década de 50 do século passado, sobretudo as produções da *escola paulista* que teve, dentre outros pesquisadores, Florestan Fernandes, Roger Bastide, Octavio Ianni e Fernando Henrique Cardoso.

Violência, maus-tratos, trabalho forçado e a noção de escravos enquanto mercadorias pautavam esses trabalhos. A denúncia das desigualdades a que estão submetidos os negros ganharam uma entonação política. Fernandes realizou, junto com Roger Bastide, em São Paulo, a pesquisa que resultou na obra *Relações raciais entre brancos e negros em São Paulo*, publicada em 1955, e, na década de 60, publicou o livro *A integração do negro na sociedade de classes* oriundo da sua tese para o concurso de professor titular.

Florestan Fernandes, considerado o fundador da sociologia crítica no Brasil, questionou a realidade social brasileira e buscou novas formas de compreensão do passado e das relações sociais do seu tempo. Octávio Ianni, ao se referir ao sociólogo, ressalta que,

As suas contribuições sobre as relações raciais entre negros e brancos, por exemplo, estão atravessadas pelo empenho de interrogar a dinâmica da realidade social, desvendar as tendências desta e, ao mesmo tempo, discutir as interpretações prevalecentes. No mesmo sentido, as duas reflexões sobre os problemas da indução na sociologia avaliam cada uma e todas as teorias, os métodos e as técnicas de pesquisa e explicação, da mesma maneira que oferecem novas contribuições para o conhecimento das condições lógicas e históricas de reconstrução da realidade. Essa perspectiva está presente nas monografias e ensaios sobre o problema indígena, escravatura e abolição, educação e sociedade, folclore e cultura, revolução burguesa, revolução socialista e outros temas da história brasileira e latino-americana. (IANNI, 1996, p. 26).

Seguindo o pressuposto teórico de Fernandes, a mentalidade racista no Brasil pode ser compreendida a partir dos séculos de escravidão que, no decorrer desse tempo, incutiu uma percepção preconceituosa a respeito de determinados sujeitos sociais, sobretudo os negros e, assim, esse pensamento se torna responsável pela série de políticas e posturas discriminatórias que se lançam até os dias atuais.

A esse quadro de preconceito e discriminação típicos da sociedade colonial brasileira, soma-se o discurso ideológico racial da elite republicana no qual fica evidente a necessidade de apagar da História da nação o passado que manchava a imagem do Brasil. Em tempos de crenças nas infinitas possibilidades do progresso econômico, político e social, era necessário, nas palavras de Fernandes (1965, p. 394) “forjar nos trópicos esse suporte de civilização moderna”. Então, buscou-se uma aproximação das novas concepções científicas a respeito das teorias de *superioridade da raça branca*<sup>20</sup>. O resultado foi um crescente incentivo à migração branca europeia em substituição à mão de obra negra e a circulação de ideias discriminatórias que inferiorizavam os negros dentro da sociedade brasileira. Dessa forma, o sentido dado ao trabalho do negro incorpora uma noção pejorativa, negativa para as perspectivas de criação de uma imagem *moderna* do Brasil. De acordo com Pereira,

[...] ao longo do século XX a sociedade brasileira pôde assistir a uma sintomática evolução na forma como as elites e o Estado Nacional tratavam a questão racial. Do início até quase meados do século, a questão racial era o ‘negro’ – este era ‘o problema’ – e tratavam-se, então, de sua substituição por imigrantes europeus, estes sim, capazes de civilizar a nação brasileira. (2013, p.25).

Assim, no contexto brasileiro pós-abolição, o *mito da democracia racial* constituiu-se enquanto uma realidade no imaginário da sociedade brasileira, onde a desigualdade social estaria ligada às condições de pobreza em que grande parte da

---

<sup>20</sup> A teoria do branqueamento se originou a partir dos pressupostos científicos evolucionistas em que a “raça” branca seria superior, em todos os sentidos, à qualquer outra “raça”. Essa interpretação legitimava os interesses racistas da elite brasileira que buscava meios para fazer prevalecer o ideal de homogeneização étnica racial e cultural durante o fim do século XIX e meados do século XX. Os divulgadores desse pensamento no Brasil foram Oliveira Viana, Nina Rodrigues, Silvio Romero, entre outros.

sociedade estava inserida, tirando qualquer responsabilidade para tal desigualdade as questões relacionadas às diferenças raciais (ORTIZ, 1994).

Domingues (2005, p.116 e 117) define o conceito de democracia racial a partir da ideia da existência de um modelo de sociedade em que não exista qualquer tipo de empecilho formal e jurídico para o desenvolvimento de ações voltadas para a igualdade racial, além de garantir ações que coíbam as manifestações de preconceito e discriminação. O autor afirma que no cenário republicano os negros libertos usufruíam “de uma igualdade de direitos e oportunidades em relação aos brancos em todas as áreas da vida pública: educação, emprego, moradia, terra, saúde, lazer, etc.”. Todavia, esse direito à cidadania, apesar de previsto legalmente, encontrava impedimento para sua concretização na medida que o texto constitucional apresentava entraves para a participação política dos negros<sup>21</sup>.

Assim sendo, a crença na suposta democracia racial sustentava um imaginário em que se previa a sociedade ideal,

[...] erigiu-se no Brasil o conceito de democracia racial; segundo esta, pretos e brancos convivem harmoniosamente, desfrutando iguais oportunidades de existência. [...] A existência dessa pretendida igualdade racial constitui o 'maior motivo de orgulho nacional' [...]. No entanto, "devemos compreender democracia racial como significando a metáfora perfeita para designar o racismo estilo brasileiro: não tão óbvio como o racismo dos Estados Unidos e nem legalizado qual o apartheid da África do Sul, mas eficazmente institucionalizado nos níveis oficiais de governo assim como difuso no tecido social, psicológico, econômico, político e cultural da sociedade do país. (NASCIMENTO, 1978, pp.41 e 92.).

Nesse contexto de uma vida liberta, em que a cidadania era um fato, a realidade de parte da população negra deparava-se com a desigualdade. Em seu livro *A integração do negro na sociedade de classes*, Fernandes (2008) debruçou-se na reconstrução das dificuldades encontradas pelos negros nesse cenário de incipiente república. O autor buscou demonstrar como o sistema de relações raciais respondeu

---

<sup>21</sup> Na Constituição de 1891, no artigo 70, são considerados inalistáveis e inelegíveis os sujeitos analfabetos, mendigos, mulheres, as praças de pré, excetuados os alunos das escolas militares de ensino superior e os religiosos de ordens monásticas, companhias, congregações ou comunidades de qualquer denominação, sujeitas a voto de obediência, regra ou estatuto que importe a renúncia da liberdade Individual. Uma vez que boa parte da população negra era analfabeta, ficava assim restrita a participação política desse grupo social.

às transformações da estrutura da sociedade, e evidenciando como a modernização engendrou um dos problemas sociais mais graves para a continuidade do desenvolvimento da ordem social competitiva na sociedade brasileira. Dessa forma, estuda-se a formação, consolidação e expansão do regime de classes sociais no Brasil, sob a perspectiva das relações raciais.

Nada podia impedir que o “coronelismo” como equivalente e substituto da “nobreza agrária” convertesse o sistema republicano-presidencialista numa transação com o antigo regime e, principalmente, que a ordem social competitiva se ajustasse às estruturas persistentes daquele regime. Mesmo nos centros urbanos em crescimento [...] ela se configura como uma sociedade de classes que só era igualitária nos estratos dominantes e só era aberta para aqueles que detinham o poder ou para os que participassem vantajosamente das novas tendências à concentração regional da renda, inauguradas com o surto cafeeiro e a expansão econômica do sul do país. Essas tendências é que condicionam e precipitam alterações substanciais na estrutura social. Contudo, elas só iriam beneficiar os setores aptos a combinar, nas zonas urbanas ou nas rurais, o trabalho, a poupança, a mobilidade espacial e ocupacional como instrumentos de ascensão social – ou seja, os imigrantes, em grande número, e, em menor escala, os segmentos cultos ou semi-instruídos das populações de origem nacional. Só esporadicamente, como e enquanto parte do núcleo ou da periferia das grandes famílias “brancas”, encontravam o negro e o mulato algumas probabilidades de inclusão nessas transformações da estrutura social. Para eles, na quase totalidade, a sociedade de classe permanecia não igualitária e fechada. (FERNANDES, 2008. p. 61-62).

Ainda segundo Florestan (2008), a velha etiqueta de tratamento racial continuou a encontrar plena vigência, perpetuando-se as representações de *status*, bem como as representações de papéis sociais que regulavam o modo pelo qual as pessoas identificadas como pertencentes à determinada situação racial deviam – ou podiam – participar dos direitos e dos deveres incorporados à ordem social vigente.

Os estudos oriundos do programa da Unesco foram de extrema importância para uma mudança epistemológica do pensamento social a respeito das relações raciais no Brasil. Foram esses estudos os responsáveis por enfatizar a presença de preconceito e também discriminação racial na sociedade brasileira. Os novos discursos produziram sentidos distintos ao problematizarem os pressupostos ideológicos calcados no mito da democracia racial.

A conjuntura internacional do final dos anos de 1970 e início de 1980 é marcada pelos discursos a favor da descolonização africana e a adoção de políticas

afirmativas pelos Estados Unidos. Esses acontecimentos são concebidos como um forte argumento na luta contra o racismo, o preconceito e a discriminação no Brasil o que levou à uma mudança discursiva no que tange às relações raciais.

A produção do conhecimento histórico-social vê-se influenciada pelas tendências historiográficas<sup>22</sup> que colocam os “sujeitos da história” como centro das análises. Essas novas abordagens trazem à tona indivíduos que permaneceram marginalizados pela historiografia positivista e factual. Nesse sentido, a participação negra na constituição histórico-social brasileira passa a compor o interesse da intelectualidade que, assim, produz novos sentidos oriundos das interpretações acerca da História do Brasil.

O início da década de 80 do século XX observa-se que os estudos a respeito das questões raciais ganharam outros espaços de interesse para além da Escola Paulista de Sociologia. São outros espaços, outras vertentes teóricas e um novo perfil de pesquisadores<sup>23</sup>.

Nesse contexto, é importante ressaltar os estudos realizados por Carlos Hasenbalg (1979) e Nelson do Valle e Silva (1988). Esses pesquisadores centraram suas análises na defesa da tese que a desigualdade racial era reflexo do processo de implementação do capitalismo na sociedade brasileira, logo, os autores refutam a associação imediata entre discriminação racial e o passado escravista. De acordo com Guimarães (2003), essa desigualdade econômica e social também não está centrada na pertença à uma ou outra classe social, mas que tais desigualdades resultam inequivocamente de diferenças de oportunidades de vida e de formas de tratamento peculiares a esses grupos raciais (p. 103).

Para Oliveira (2010), os trabalhos desenvolvidos por esses pesquisadores podem ser considerados marcos epistemológicos a respeito da produção de

---

<sup>22</sup> Walter Benjamin, Cornelius Castoriadis, Eric Jay Hobsbawn, Edward Palner Thompson, e dos historiadores franceses da chamada Nova História Cultural.

<sup>23</sup> Nesse contexto podemos citar o Instituto Joaquim Nabuco, localizado em Recife, o Centro de Estudos Afro-Orientais da Universidade Federal da Bahia, o Centro de Estudos Africanos da USP e o Centro de Estudos Afro-Asiáticos da Universidade Cândido Mendes no Rio de Janeiro. Muitos desses centros contavam com pesquisadores negros e também mantinham um vínculo próximo com os militantes do movimento negro.

conhecimento sobre as relações raciais, logo, na perspectiva discursiva, são novos sentidos dados à questão. Nas palavras do autor,

A partir do livro de Hasenbalg (1979) “Discriminação e desigualdades raciais no Brasil”, a argumentação central era de que a exploração de classe e a opressão racial se articularam como mecanismos de exploração do povo negro, alijando-o de bens materiais e simbólicos. Hasenbalg afirma que os negros foram, ao longo do tempo, explorados economicamente e que esta exploração foi praticada por classes ou frações de classes dominantes brancas. Para ele, a abertura da estrutura social em direção à mobilidade está diretamente ligada à cor da pele e, nesse âmbito, a raça constitui um critério seletivo no acesso à educação e ao trabalho, por exemplo. Com base em dados do PNAD de 1976, o autor mostra que, ao longo de um ciclo de vida econômica, os não brancos sofrem desvantagens geradas por atitudes discriminatórias. (OLIVEIRA, 2010, p. 70).

Se o cenário de marginalização e discriminação do negro está intrinsecamente relacionado ao período posterior à abolição, a suposta teoria da “democracia racial” que se acreditava existir no Brasil passa a ser percebida epistemologicamente como uma ferramenta ideológica a favor da manutenção da estrutura social existente. Assim, Hasenbalg traz à tona a questão racial enquanto assunto de cunho político. Se ora as problemáticas raciais estavam no campo das ideias, no campo das reflexões da intelectualidade brasileira, nesse momento passam a ser problematizadas enquanto questão econômica e política.

De acordo com essa vertente teórica, os negros foram, do ponto de vista econômico, explorados pela elite branca, fato que levou à uma profunda desigualdade social, pois a raça passou a ser um quesito a ser levado em consideração quando se pensa em acesso à educação e ao trabalho. De acordo com Pereira (2006, p.159)), as pesquisas de Hasenbalg atacaram diretamente o mito da democracia racial ao constatar que o racismo existente no Brasil era de cunho estrutural, confrontando assim com os pressupostos teóricos das ciências sociais tradicionais, sobretudo a escola sociológica paulista.

Podemos afirmar que os estudos raciais da segunda metade do século XX, sobretudo a produção de Florestan Fernandes e Carlos Hasenbalg abriram espaço

para novas reflexões sobre as desigualdades sociais e raciais no Brasil<sup>24</sup> e, inclusive, fortaleceram o discurso político do movimento negro. Esse cenário dialógico permitiu que ações voltadas a esse problema se efetivassem, mesmo que para isso décadas de militância tenham sido necessárias.

Em 1996, o Estado brasileiro reconheceu publicamente a existência do racismo na sociedade brasileira. As declarações do então presidente Fernando Henrique Cardoso, viabilizando a modificação e a divulgação do Plano Nacional de Direitos Humanos, possibilitaram uma mudança nas formulações e representações sociais sobre as relações raciais no Brasil. Uma dessas foi a introdução do termo “multirracial” para definir a população do país em substituição, em textos governamentais, a noção de “mistura racial”. (OLIVEIRA, 2010, P.71).

Esse processo de construção e transformação do conhecimento a partir das práticas discursivas acadêmicas favoreceram a criação de um espaço de diálogo que culminou na efetivação de determinadas políticas públicas voltadas para as questões raciais. Porém, não seria correto afirmar que o preconceito tenha deixado de existir e que ainda não há, no imaginário popular, a crença no mito da democracia racial. E talvez seja por essas razões que as pesquisas sobre as questões raciais, nos mais variados âmbitos, são sempre revisitadas e novos sentidos são atribuídos através dessas releituras das teorias raciais.

### 3.5.3 Identidade versus preconceito

Quando se pensa em identidade negra no Brasil se observa o quão instáveis são as prerrogativas definidoras dessa concepção e como as transformações contextuais produzem novos significados no que tange *ser negro*. Uma das

---

<sup>24</sup> Observa-se que a partir da década de 80 do século passado várias pesquisas foram realizadas no intuito aprofundar os dados e análises a respeito das questões raciais. Alguns desses trabalhos são: Silva (1985, 1988, 1993, 1995, 1997, 2011), Munanga (1986, 1995, 1999), Gomes (1994, 1996, 2000, 2003, 2008, 2010, 2011, 2012), Turra e Venturi (1995), Paixão e Santana (1997), Gonçalves (1987, 1998, 1999, 2007), Cardoso (2005, 2008, 2012), Ratts (2009), Henriques (2001), Paixão e Carvano (2008), Santos e Silva (2005), Ribeiro (2006) e Theodoro (2008).

dificuldades encontradas ao se definir a situação racial no Brasil remete à questão da cor e/ou da raça.

Os estudos realizados por Oracy Nogueira a partir da década de 40 do século passado apresentaram um novo viés para a compreensão das relações raciais brasileira.

O contato de Nogueira com intelectuais norte-americanos estudiosos das relações raciais no Brasil fez com que esse pesquisador aprofundasse suas análises sobre as questões raciais dentro de uma perspectiva comparativa entre Brasil e Estados Unidos. A crítica que Nogueira fez à obra de Tannenbaum<sup>25</sup> demonstrou o interesse desse pesquisador por dar ênfase aos elementos mais específicos, no caso os culturais e sociais, quando se objetiva analisar as questões raciais de um determinado local.

O sociólogo paulista, nesse clássico estudo sobre as relações sociais entre *brancos e não brancos*, afirma a impossibilidade de compreender os aspectos referentes à situação racial sem levar em consideração o “preconceito racial”. Sua análise se torna interessante por enfatizar o preconceito enquanto a raiz das relações raciais. Nas palavras do autor,

Embora certos estudiosos se recusem a aceitar que o ‘problema do preconceito racial’ seja o problema central, nos estudos de relações raciais, e ainda que se admita que o preconceito, seja qual for a importância que se lhe dê, como problema de estudo, deva ser focalizado no contexto da ‘situação racial’ em que se manifesta, o fato é que a preocupação com o mesmo está pelo menos implícita em toda a pesquisa que se faz nesse setor. Mesmo quando se estuda uma ‘situação racial’ em que se supõe inexistente (ou quase inexistente) o preconceito, está pelo menos implícito o interesse em compará-la com situações em que sua ocorrência é inofismável. (NOGUEIRA, 2006, p.290).

---

<sup>25</sup> Oracy Nogueira resenhou o livro do historiador norte-americano Frank Tannenbaum, *Slave and Citizen: The Negro in the America*, em 1947. Nessa obra, Tannenbaum analisa a escravidão na América do Norte em contraposição ao contexto latino-americano. Sob inspiração freyriana, o autor defende a ideia de que as nuances culturais ibéricas deixaram um legado escravista mais ameno quando comparado com o mesmo sistema de exploração de mão de obra das colônias inglesas. Uma explicação estaria na formação religiosa distinta entre as nações colonizadoras, além da herança ibérica em contextos em que diferentes culturas interagiram no cenário da península. Para Tannenbaum, essas características distintas do passado das nações latino-americanas seriam responsáveis por promover um contexto em que as relações raciais na América Latina seriam mais brandas.

Reconhecer a existência do preconceito pressupõe uma definição mais precisa do que é *ser branco e não-branco*. Ao comparar Brasil e Estados Unidos, o autor estabelece um quadro de referência baseado nos conceitos “*preconceito de marca*” para analisar as manifestações inter-raciais no Brasil. Já a modalidade tipicamente norte-americana o autor denomina “*preconceito de origem*”.

Assim, as desigualdades existentes na sociedade brasileira, que são responsáveis pela definição do preconceito, devem ser reconhecidas para além das questões relativas à classe social e à cor simplesmente, apesar de reconhecer que esse “preconceito de marca” acaba por ser definidor da estrutura social dos “sujeitos de cor”. De acordo com Nogueira (2006, p. 303),

[...] onde o preconceito é de marca, a probabilidade de ascensão social está na razão inversa da intensidade das marcas de que o indivíduo é portador, ficando o preconceito de raça disfarçado sob o de classe, com o qual tende a coincidir [...].

Quando o preconceito é de marca, o caso brasileiro, os atributos físicos são os responsáveis por definir o grupo social ao qual o sujeito está inserido, esses atributos são a sua *marca* racial. Dessa maneira, a noção de ser branco no Brasil varia, sob vários aspectos, de acordo com a mestiçagem e as oportunidades de inserção nos espaços sociais como sistema educacional e mercado de trabalho serão proporcionais ao grau de aproximação do padrão estético do branco europeu. Enquanto que nos EUA, o preconceito de origem será definido por qualquer laço hereditário que ligue o sujeito a um ou outro grupo étnico racial, assim, uma pessoa loira, com olhos claros, pode ser definida como negra se algum dos seus antepassados forem reconhecidos socialmente como negros.

O desencadeamento da reflexão sobre a situação racial comparada, Oracy Nogueira atribui que os padrões identitários do negro norte-americano revelam um preconceito aberto, estabelecendo assim medidas segregacionistas facilmente visíveis. Já os padrões definidores da identidade racial brasileira, calcados na ideia de miscigenação e branqueamento, revelam um preconceito velado que reforça o mito

da democracia racial. Schwarcz, após entrevistar Nogueira, define essa questão da seguinte maneira,

No Brasil, esses fenômenos, o *preconceito e as restrições ao negro*, são ordenados por padrões ideais vinculados ao que se convencionou rotular de democracia racial.

Por diferentes motivos, brancos e pretos evitam desafiar tais padrões e o resultado é que o preconceito e a discriminação se manifestam de maneira velada, às escondidas. Essa dissimulação, aliada ao fato de nossa realidade 'racial' ser examinada à luz de modelos americanos, é que desnortou alguns estudiosos, levando-os à conclusão de que no Brasil não havia preconceito racial". (SCHWARCZ, 2005-2006, p. 176, grifo nosso).

Podemos inferir, a partir das análises de Nogueira que o contexto referente à definição da identidade negra é complexo e incerto, uma vez que está calcado em características, marcas, físicas que podem variar de acordo com cada região, cultura e período histórico brasileiro. Nas últimas décadas se observa uma busca por definições mais precisas no que tange às identidades étnico raciais, até mesmo em virtude das lutas políticas de movimentos sociais que reivindicam políticas públicas destinadas aos grupos sociais excluídos historicamente dos processos de desenvolvimento do país, a fim de diminuir as desigualdades sociais.

#### 4 EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: DIÁLOGO COM OS TEXTOS DAS TESES

O presente capítulo tem por objetivo apresentar as análises das teses de doutorado em educação que contemplam as relações étnico-raciais e o seu envolvimento na e para a educação enquanto objeto de estudo. Essas teses, representativas das produções acadêmicas sobre a temática, construíram e ainda constroem, a partir de cada nova leitura, sentidos a partir de suas produções discursivas em torno da temática em questão.

O tratamento dispensado à análise dos dados do presente trabalho está baseado numa análise qualitativa e interpretativa partindo dos pressupostos expostos anteriormente sobre determinados conceitos do Círculo de Bakhtin e da concepção interacionista. Assim, buscou-se observar as formações discursivas dos autores dos textos analisados a partir do conceito de dialogismo e ideologia bakhtiniano, além do reconhecimento de elementos inerentes ao contexto histórico-social presentes no processo constitutivo dos discursos textuais desses trabalhos.

Para fins de elucidação, consta na tabela abaixo informações básicas que nortearam a organização inicial do corpus documental. A tabela se refere ao objeto de pesquisa de cada tese analisada. Esses objetos são entendidos enquanto enunciados que são significativos das escolhas definidas por cada *sujeito-autor*.

Tabela 1 – Objetos de pesquisa das teses

TESES (REFERÊNCIA)	OBJETO DE PESQUISA
Ana Beatriz Sousa Gomes	Prática pedagógica – projetos alternativos do Movimento Negro
Kátia Evangelista Régis	Teses e dissertações que discutiam currículo
Marciele Nazaré Coelho	Vivência da diversidade étnico-racial na escola brasileira
Marta Iris Camargo Messias da Silveira	Implantação da Lei Federal 10.639/03 a partir das ações da Secretaria Municipal de Educação de Santa Maria

Luiz Fernandes de Oliveira	Implantação da Lei Federal 10.639/03 - tensões e desafios teórico-práticos postos à formação de professores de História
Rosa Maria Barros Ribeiro	Práticas educativas para formação de professores
Maria Batista Lima	A relação das práticas cotidianas com as identidades étnicas no contexto da educação infantil

Fonte: Autora

Importante ressaltar que durante o processo de efetivação da presente pesquisa no que tange ao tratamento e análise do *corpus documental* optou-se pela divisão em dispositivos analíticos de forma a garantir um bom resultado de análise e apresentação dos resultados. Assim, o presente capítulo está disposto de acordo com essa divisão, apesar de estar claro que esses dispositivos analíticos se inserem em uma interseção textual, pois “todo texto é base recorrente para outros textos”. (REGO, 2012, p.55). Para análise destes dados os textos são considerados frutos de práticas sociais e por isso podem ser muito variáveis.

Definir os discursos como práticas sociais implica que a linguagem verbal e as outras semióticas com que se constroem os textos são partes integrantes do contexto sócio-histórico e não alguma coisa de caráter puramente instrumental, externa às pressões sociais e **imutável**. (PINTO, 2002, p. 28, grifo nosso).

De acordo com Verón (1978), o mundo da linguagem é um mundo de aparências, sendo que todo processo de produção de sentido passa por duas dimensões da semiose social, em que nada passa despercebido por essas dimensões. A primeira dimensão da semiose social é o campo ideológico, estabelecido pelo conjunto de regras formais impostas que são responsáveis pela geração de sentido. A outra dimensão é o poder instituído e disputado no processo de circulação dos sentidos que influenciam e determinam as relações sociais.

Assim, o autor afirma que em todo fenômeno social, no caso da presente pesquisa, os textos das teses de doutorado sobre educação étnico-racial, existe a

possibilidade de leituras em relação às formas como sujeitos e grupos sociais são representados socialmente. Esta representação social remete às subjetivações mentais, imaginárias que os sujeitos constroem a partir das condições materiais e denotam uma construção a respeito do real em que os tensionamentos entre os grupos podem ser representados e revelam a configuração da estrutura construídas socialmente e reproduzidas em consonância com os interesses da cultura dominante.

Essas construções da realidade adquirem, muitas vezes, o caráter de verdade e assim se naturalizam a partir dos discursos veiculados, logo as palavras adquirem um poder no mundo social e institucionalizam normas, valores e concepções.

A partir do diagnóstico inicial realizado nos textos das teses de termos, conceitos e formas de abordagens, os seguintes dispositivos analíticos foram estabelecidos e se tornaram basilares para organização deste capítulo:

- Desigualdade social, preconceito e racismo - A relação educação e questões raciais, quase sempre esbarraram nestes conceitos que auxiliam a compreensão da formação ideológico-discursiva dos autores e remetem aos sentidos empregados, inclusive a partir de vivências individuais ou coletivas que inserem as interpretações na subjetividade;
- Movimento Negro – o debate em torno da educação étnico-racial pode ser compreendido dialogicamente enquanto produto e produtor de políticas públicas destinadas à igualdade racial;
- Formação docente e currículo – A relação entre educação e relação étnico-racial pressupõe desconstruir postulados epistêmicos até então hegemônicos e repensar o agir docente a partir da práxis.

Partindo do objetivo de compreender os significados/sentidos dados através dos discursos produzidos pelos *sujeitos-autores* de teses que tenham como temática a educação étnico-racial, buscar-se-á proceder uma análise discursiva a partir da concepção de discurso bakhtiniana e da compreensão dos processos sócio históricos que constituem os sujeitos e por isso estão atrelados aos seus discursos. Dado o processo de imersão nos textos pelo interesse de entendê-los na sua plenitude, em

outras palavras, a busca da compreensão do discurso de outrem, nos leva a apresentar os resultados da análise ao longo deste texto partindo de enunciações que refletem o processo do próprio pesquisador na produção discursiva a respeito da construção discursiva de *outros* (*sujeitos-autores* das teses). É o pesquisador estabelecendo uma relação dialógica com o seu *corpus documental*

As teses que compõem o corpus documental são 7. Todas são oriundas de programas de Pós-Graduação em Educação de todas as regiões do Brasil. Optou-se por estabelecer uma referência específica para cada *sujeito-autor* das teses analisadas com o intuito de facilitar a indicação dos discursos das teses em contraposição aos discursos oriundos de obras científicas ou textos de lei. A tabela abaixo demonstra os principais dados referentes ao corpus documental, são eles: autor, título da tese, ano de produção, instituição de origem e a referência estabelecida por esta pesquisa.

Tabela 2 – Informações das teses

AUTOR	TÍTULO	ANO	INSTITUIÇÃO
Ana Beatriz Sousa Gomes	A Pedagogia do Movimento Negro em instituições de ensino em Teresina, Piauí: as experiências do Neab Ifaradá e do Centro Afrocultural "Coisa De Nêgo"	2007	UFCE
Kátia Evangelista Regis	Relações etnicorraciais e currículos escolares em teses e dissertações produzidas nos programas de pós-graduação Stricto Sensu em Educação – Brasil (1987-2006)	2009	PUC-SP
Marciele Nazaré Coelho	Memórias de Angola e vivências no Brasil: educação e diversidades étnica e racial	2008	UFSCar

Marta Íris Camargo Messias Da Silveira	O Movimento Social Negro: da contestação às políticas de ações afirmativas e a implicação para aplicação da Lei Federal 10.639/03 - O caso da rede municipal de ensino de Santa Maria-RS	2009	UFBA
Luiz Fernandes De Oliveira	Histórias da África e dos africanos na escola. As perspectivas para a formação dos professores de História. Quando a diferença se torna obrigatoriedade curricular.	2010	PUC – RJ
Rosa Maria Barros Ribeiro	Etnias e Educação: trajetórias de formação de professores frente a complexidade das relações étnicas no cotidiano escolar.	2001	UNICAMP
Maria Batista Lima	Práticas cotidianas e identidades étnicas: um estudo no contexto escolar	2006	PUC - RJ

Fonte: autora

Antes de adentrarmos os dispositivos analíticos específicos, importante reportar à compreensão de consciência individual a fim de frisar como a presente pesquisa define a relação do *sujeito-autor* e o seu texto (tese). Conforme foi exposto anteriormente, a definição de sujeito para o Círculo de Bakhtin parte da sua constituição dialógica, ideológica e sócio histórica. Assim, esse sujeito não é neutro, tampouco os enunciados que constituem seus discursos. Com efeito, a consciência individual é oriunda da dimensão social do sujeito e da sua rede de interações, definindo esse processo pela alteridade e pelo dialogismo.

As falas dos *sujeitos-autores* expostas e analisadas a seguir são resultado da convocação dada pelo outro para que esses sujeitos (autores) se posicionem, mesmo que essa convocação não seja explícita. Em outras palavras, o cenário social brasileiro marcado por uma raiz histórica de discriminação e preconceito, somado à uma atuação militante dos negros enquanto grupo social e as mudanças provocadas por essas lutas travadas pelo Movimento Negro fazem com que os sujeitos se posicionem diante destes fenômenos. Esse posicionamento pode ser para corroborar com a realidade dada, como também apresenta um enfrentamento e negação do mesmo.

Essa relação do *sujeito-autor* com a realidade materializada remete à ideia de futuro e de resposta ao que está posto. Geraldi (2010) faz referência ao que chama “memória de futuro” ao afirmar que é no que estar-por-vir que o sujeito se posiciona em resposta. Assim, a partir dos valores e crenças, desde a tenra idade, os sujeitos se posicionam em relação às questões raciais e, a partir desse posicionamento, tomam suas decisões a partir do horizonte de possibilidades e que são perceptíveis nas suas práticas discursivas. Analisar estas teses pressupõe esse exercício analítico. Nas palavras de Geraldi (2010, p. 109),

[...] no mundo ético, tempo dos acontecimentos, cada um tem responsabilidade pela ação concreta definida não a partir do passado – que lhe dá condições de existência como um pré-dado – mas a partir do futuro, cuja imagem construída no presente orienta as direções e sentidos das ações.

As seções apresentadas a seguir são fruto dessa visão, ou seja, percebe-se esses discursos como os caminhos escolhidos pelos sujeitos-autores mediante uma gama de possibilidades. E por isso mesmo, os sentidos extraídos desses discursos não podem ser compreendidos como uma simples interpretação de uma realidade dada.

#### 4.1 Questão étnico racial sob o prisma da desigualdade social, do racismo e do preconceito: entendendo o universo dos sujeitos enunciativos

A *sujeito-autora* Marciele Nazaré Coelho\*, no texto introdutório do seu trabalho, apresenta, baseada em Paulo Freire, a seguinte afirmação: “a história é feita por nós, ela nos faz e nos refaz, e a possibilidade de sermos feitos e refeitos pela história, ao fazê-la, dá à subjetividade uma grande importância.”. Essa afirmação carrega em si uma compreensão importante por entender “o fazer história” a partir do dialogismo e da crença da subjetividade permeando as construções discursivas e assim, enchendo os sentidos de um caráter subjetivo, mesmo sendo estes oriundos de um desencadeamento de enunciados científicos. Ao realizar esta afirmação esse *sujeito-autor* se posiciona enquanto um agente histórico ativo e ciente da sua responsabilidade e responsabilidade perante os enunciados que produz.

Os *sujeitos-autores* das teses apontam, inclusive enquanto justificativa, a motivação em virtude de vivências pessoais e profissionais em que o racismo e o preconceito se fizeram presentes. Fica explícita a motivação pessoal desses *sujeitos-autores* em relação aos enunciados produzidos em seus textos. As vivências sócio históricas se fazem presentes e direcionam suas falas. Na fala da *sujeito-autora* Ana Beatriz Sousa Gomes\*,

Início do período letivo de 1993. Nosso filho, Pedro Henrique, de dois anos e oito meses, começava seus primeiros dias em uma escola privada. No decorrer de alguns dias, Pedro Henrique perguntou: “Mãe, por que eu sou negro?” Respondemos: “Porque eu sou negra, seu pai é negro, seu avô é negro, somos uma família negra. Existem famílias negras e famílias não negras.” Depois disso, começou a falar que tinha um coleguinha que ficava dizendo que não queria sentar perto dele e não gostava dele. Então, começamos a observar mais os fatos tocantes aos tratamentos diferenciados e interferir no processo de integração social, conversando com Pedro Henrique, com as professoras, supervisoras, diretoras, colegas da escola, procurando minimizar os problemas enfrentados por ele. Foi por esse motivo que Iniciamos a militância no Movimento Negro também em 1993. (GOMES, p.14)

Ora, perceber a militância no MN enquanto etapa que justifica posteriormente meu interesse e produção a respeito das questões étnico-raciais denotam o “lugar da

fala” desses *sujeitos-autores*, motivados ideologicamente em suas análises e concepções.

Outros textos pontuam a preocupação dos autores em buscar alternativas que visem contribuir para a transformação do cenário que constatam a partir de suas vivências pessoais e profissionais. Eis a ideia da memória de futuro se estabelecendo nas narrativas expostas nesses textos. O sentido apreendido nesse posicionamento discursivo que propõem soluções e mudanças pode ser definido na crença no poder de transformação da educação, do espírito crítico e no espaço científico. Essa crença está inserida na própria mensagem que o Movimento Negro tentou exprimir durante tanto tempo, a da educação que é capaz de libertar. Em seu texto, Rosa Maria Barros Ribeiro\* expressa da seguinte maneira,

Refliro sobre a minha prática não com a intenção de um auto-elogio, mas para, através dela, identificar as necessidades presentes no espaço educativo com a intenção de contribuir para uma sociedade mais igual apesar de culturalmente diversa. (RIBEIRO, p. 3).

A realidade brasileira marcada por um racismo silencioso, que se estabelece pelo não-dito, mas facilmente compreendido a partir de comportamentos, crenças e valores, fazem com que muitos sujeitos se posicionem mediante essa realidade. Essa identificação direciona a produção dos enunciados. Assim, torna-se impossível compreender as caracterizações dos espaços constitutivos dos discursos sem adentrar o universo do racismo, do preconceito e da discriminação racial. O trecho da tese de Kátia Evangelista Régis\* aponta para esse envolvimento subjetivo com a proposta de pesquisa.

Essa investigação está permeada pela minha trajetória pessoal como estudante, professora, pesquisadora e mulher negra, que vivencia e luta cotidianamente contra o racismo, o preconceito racial e a discriminação racial existentes no Brasil. (RÉGIS, p.16).

Ora, esse cenário apontado acima pode ser compreendido como uma constituição enunciativa postulada por “diferentes modos de discurso, sejam eles interiores ou exteriores, apreendidos como “formas de interação verbal [...] estreitamente vinculadas às condições de uma situação social dada e reação de

maneira muito sensível a todas as flutuações da atmosfera social.” (VOLOSHINOV/BAKHTIN, 2012, p.43).

A *sujeito-autora* Kátia Evangelista Régis\* vai além na sua fala e denuncia a existência de um racismo que é, inclusive, institucional e deixa clara a justificativa que a instigou a iniciar uma trajetória em que não é possível delimitar (como se fosse possível) as fronteiras entre o fazer docente e a militância, negando, definitivamente, a neutralidade enunciativa:

No próprio espaço da Universidade, ressaltava-se a presença da população negra, principalmente como funcionários, ao mesmo tempo em que se destacava o descaso da USP com essa parcela populacional.

Enquanto atuava no NCN, comecei a repensar as relações etnicorraciais na sociedade brasileira e passei a refletir sobre a minha própria trajetória escolar e as desigualdades etnicorraciais que se manifestam nas instituições educacionais, através dos currículos a que tive acesso que omitiam e/ou desconsideravam a História dos negros africanos e da diáspora e pelo silenciamento sobre as tensões advindas do racismo, preconceito racial e discriminação racial no espaço escolar.

A partir daí, surgiu o interesse em compreender a exclusão racial e a resistência dos negros a essa situação.

Minha atuação como docente em organizações populares, no movimento negro e nas redes estadual e municipal de ensino de São Paulo, principalmente no ensino da EJA, instigaram-me a ingressar no doutorado em 2005. (RÉGIS, p. 20-21).

A sociedade brasileira se caracteriza por ter um racismo evidente, apesar da insistência na crença de uma sociedade democrática racialmente (o mito da democracia racial ainda se faz presente, apesar de duramente questionado), ou seja, é a velha concepção do racismo velado. Esse cenário racista remete a nossa história de marginalização, luta e modelos de imposição cultural por parte da elite dominante que representa o ideal cultural branco, machista, heterossexual e eurocêntrico (Teodoro, 1996). Esse sentido está expresso no enunciado da tese de Marta Irís Camargo Messias da Silveira\*,

Tomamos em um primeiro momento o entendimento de que o racismo está presente em nossa sociedade tanto quanto está a luta pela superação do mesmo, e justificamos esta compreensão através das análises feitas sobre a real situação do negro na sociedade e a sua impossibilidade histórica de acessar a educação em âmbito nacional. Sendo assim, a superação do racismo está junto às demandas diárias da superação de uma sociedade de classes, e esta preocupação nos parece ser importante para aqueles que

estão engajados na real transformação da sociedade vigente que exclui e discrimina pobres e negros. (SILVEIRA, p.14).

É inegável que o racismo à brasileira é resultado e reflexo da escravidão. No período pós-escravidão os negros enfrentaram uma série de desafios culturais, abarcados tanto pelo Estado quanto pela sociedade. Entre eles, uma política de imigração discriminatória, estabelecida com a certeza que, principalmente no Sul e Sudeste do Brasil, já estavam sendo substituídos por imigrantes brancos europeus. Esse processo foi promovido por uma doutrina nacional de "branqueamento" racial, em que a miscigenação foi incentivada pelo Estado (CHENEY, 2014).

Além das políticas de imigração e de descendência, o estado, sob a presidência de Fonseca em 1890, também reavivou a proibição da capoeira que durou até a década de 1930 sob o governo de Getúlio Vargas. Houve também uma proibição de religiões afro-brasileiras, e a primeira criminalização do uso da cannabis no Brasil foi devido à sua associação com a cultura dos escravos africanos. Entretanto, refletir sobre as interpretações desse contexto pós-abolição requer cautela para não se cair em generalizações e assim “apagar” os feitos dos libertos. Sobre o assunto Rios e Mattos assim se referem:

No Brasil, o fim da escravidão e as reconfigurações sociais no pós-abolição tiveram também contornos regionais específicos. A instituição praticamente se “dissolveu” no nordeste, terminando ali mais cedo do que no centro-sul. Um deslocamento maciço de escravos das regiões nordestinas, com destino principalmente ao sudeste, com base no tráfico interno, foi responsável por mudanças profundas nas duas regiões. No sudeste, às vésperas da abolição, o vale do rio Paraíba, de ocupação mais antiga (início do século XIX), apresentava escravarias assentadas, com algumas gerações de escravos já nascidas na região. Já nas áreas de ponta da cafeicultura paulista – que demandavam um crescente número de trabalhadores – disciplinar os recém-chegados que vinham continuamente às fazendas que se abriam, mostrou-se mais problemático. (RIOS; MATTOS, 2004, p.174)

A superpopulação causada devido ao êxodo rural descontrolado e a urbanização em algumas regiões e à falta de infraestrutura tanto no campo quanto nas áreas urbanas para proporcionar aos libertos condições mínimas de reestruturação das suas condições sociais, juntamente com a perpetuação da

discriminação racial histórica resultou em enormes problemas sociais contemporâneos para um grande número de negros libertos. Essas condições para muitos estão inseridas em um contexto em que prevalece as disparidades de renda e oportunidades vistas até hoje no Brasil, o que levou a outros estereótipos negativos sobre os negros perpetuando sua condição de párias sociais.

A situação social e a história de vida das famílias negras em estudo são muito parecidas. Oriundas do interior do Ceará ou de um outro estado vizinho, como o Piauí, elas se dirigem para Fortaleza, capital cearense a partir de 1958, na esperança de conseguir trabalho e melhorar suas condições materiais, se agrupando em um mesmo espaço de Trilho, que fica na via férrea, em um bairro privilegiado daquela cidade. Assemelham-se no sonho de vir para a cidade grande tentar uma vida melhor. (RIBEIRO, p. 22).

A *sujeito-autora* acima demonstra, ao longo da sua exposição na tese, que essas questões sociais, como a descrita acima, fazem parte do cotidiano brasileiro do século XXI e, apesar de parecer que estamos distantes daquele passado de marginalização, as condições atuais de parcela da população negra permanece em péssimas condições. Longe de adotar uma posição vitimizada para os negros, o que se apresenta no texto é uma denúncia de um contexto social pouco inalterado para sujeitos negros e ao se posicionar dessa maneira, esse *sujeito-autor* pronuncia-se a partir da concepção que ele tem da realidade do outro.

Com o fim da ditadura brasileira em 1985 o propósito de trazer liberdades muito mais civis e a criminalização da propaganda racista, humilhação, assédio e discriminação vieram à tona, mas há ainda muitas questões importantes, como a diferença de renda, a disparidade salarial, manutenção social dos estereótipos raciais, crime e brutalidade policial, o sexismo e a intolerância religiosa. (FREYRE, 2006). Na educação no Brasil há uma grande disparidade entre a taxa de educação equitativa para os negros e brancos e como resultado eles são prejudicados na sua capacidade de obter empregos mais bem remunerados. Comparando-se as taxas de sucesso escolar entre brancos e não brancos reflete-se a falta de recursos acessíveis a esta população.

A taxa de participação negra no mercado de trabalho é comparável à da população branca, mas eles são muito menos propensos a ter, em comparação aos brancos, algo além de uma educação elementar. (NASCIMENTO e NASCIMENTO, 2001). Olhando para as estatísticas de taxas de analfabetismo na parte nordeste do Brasil (uma área de alta concentração de afro-brasileiros) em relação ao total da população, são duas vezes mais analfabetos que o resto da população (NASCIMENTO e NASCIMENTO, 2001).

Com a falta de educação de qualidade na rede pública de ensino e com o sistema escolar privado praticamente generalizado para as elites brancas, muitos negros permanecem incapazes de atingir uma educação adequada. Isso os afeta em todos os níveis, pois as chances de acesso ao ensino superior, sobretudo público, acabam se tornando menores.

Esta tendência de discriminação na educação transcende em outras áreas e enfraquece a sua capacidade em ter uma vida significativa. Com sua falta de acesso à educação de qualidade no topo da taxa de conclusão do ensino já baixa à eles são sistematicamente negadas oportunidades que afetam a sua capacidade de ganhar um salário decente. Esse cenário se fez presente em algumas pesquisas realizadas por estes sujeitos-autores. Rosa Maria Barros Ribeiro\*, em seu texto, relaciona essas condições sociais precárias com a própria consciência de si, na perspectiva étnico-racial.

[...] Todas as pessoas com quem conversei ou tive proximidade têm uma história de vida pobre, sacrificada. Isto as determina: o lugar social de onde vêm e que ocupam, o qual revela as poucas possibilidades de um futuro diferente para elas. Essa condição limita as opções de moradia, de trabalho, de estudo, as relações e os significados que dão as coisas. Contudo, a identificação étnica produz respostas, explica o porquê dessas condições sociais. Há uma consciência, verbalizada ou não, de que por serem negras, são discriminadas e pobres. Enfim, a situação de negação/exclusão étnica e social faz com elas se percebam desiguais; e até mesmo em relação a outras famílias pobres, mas que desconhecem as barreiras raciais. O olhar para si mesmas faz com que elas olhem para suas condições de existência e virse-versa e também para as condições de existência de outras pessoas não-negras. (RIBEIRO, p. 22 e 23).

Esse posicionamento discursivo indica como a questão da identidade sofre uma transmutação a partir de como cada sujeito interage com a questão étnico-racial. Interessante notar que essa identificação também está associada às questões sociais como a pobreza.

Parte da população negra têm uma baixa influência econômica dentro deste país com mais de sessenta e seis por cento da população que ganha apenas um quarto do salário mínimo (NASCIMENTO e NASCIMENTO, 2001). Dessa maneira, essa parcela da população ocupa, de maneira desproporcional, postos de trabalho menos valorizados e, geralmente, servindo as classes elitizadas da sociedade (NASCIMENTO e NASCIMENTO, p. 114, 2001).

Com a falta de recursos econômicos e educação o padrão de pobreza torna-se quase que uma herança para as famílias negras, e essas gerações são deixadas com a incapacidade de acessar qualquer um dos recursos de conscientização - educação e riqueza. Assim, o sentido dado ao ser pobre é apreendido de maneira distinta quando se é ou não é negro. Não se pretende defender a ideia de que só os negros são pobres, pois seria uma afirmação extremamente equivocada e denotaria uma superficialidade analítica. Ser de uma ou outra etnia não pressupõe uma alteração automática na realidade dos sujeitos. Entretanto, o fato de que os negros vivem a pobreza de uma maneira diferenciada é real, pois a realidade sócio histórica que os constituem são distintas.

Essas reflexões referentes ao passado e presente dos negros no Brasil que evidenciam as desigualdades sociais às quais parcela da população negra está submetida não pretendem sobrepor-se às produções científicas na área das Ciências Humanas que buscam uma nova interpretação da história do negro no Brasil em que ficam evidentes os movimentos de resistências, as contribuições culturais, políticas, econômicas e culturais. Todavia, não se pode negar que os espaços científicos tornaram-se também espaços reivindicatórios que buscam, através das produções ideológicas-discursivas, denunciar práticas e concepções sociais ainda predominantes.

*A necessidade de desenvolver esse tema (formação de professores frente à complexidade das relações étnicas) através da minha prática docente nasceu com a participação no movimento negro [...] Essa necessidade foi intensificada quando observava o desinteresse por parte de professores e*

alunos em tratar o tema [...] Em várias ocasiões escutei comentários do tipo “Por que estudar os negros em relação à educação, se não existem negros no Ceará? Por que você não escolhe um objeto de estudo sobre o qual já exista algo produzido??

Durante as minhas atividades como professora [...] ficou claro a falta de percepção da importância dos estudos étnicos, uma tendência a pensar que não existem problemas étnicos e culturais e que os problemas da sociedade brasileira são explicados através do problema da divisão de classes. (RIBEIRO\*, p. 2 e 3, grifo da autora).

A sociedade brasileira está repleta de espaços que reforçam as representações negativas sobre os negros<sup>29</sup>. Os meios de comunicação, os padrões estéticos, os livros didáticos reforçam a ideia de inferioridade da cultura negra e, automaticamente, reforça o preconceito, os atos racistas e a discriminação racial. Uma vez que ainda exista no imaginário social uma representação negativa dos negros, a valorização da pluralidade tende a ser dificultada sob a predominância de padrões sociais hegemônicos. São as permanências dos signos apreendidos socialmente, mas que agora estão sendo ressignificados, mesmo que parcela da população ainda estejam presas às raízes sígnas do passado.

É possível identificarmos aqui uma dificuldade de identificação da criança negra brasileira, por exemplo, em ser negra [...], ou seja, se a identidade individual também é constituída por diálogos coletivos, o outro não poderá contribuir positivamente para essa construção se não se identifica e valoriza essa identidade.” (COELHO\*, p.113).

Assim, entende-se a responsabilidade do ambiente escolar em construir espaços de diálogo e reconstrução cultural que propicie a valorização *do outro*. Essa afirmação pressupõe compreender que todo ato responsável está intimamente relacionado com a alteridade. O conceito de alteridade em Bakhtin está baseado na relação entre os indivíduos numa sociedade. Uma escola calcada nesses ideais promove uma constituição dialógica dos sujeitos à ela ligados.

A diferença aqui é considerada por nós como um direito que pressupõe a aceitação do outro na sua própria diferença. [...] Quando a diversidade é entendida apenas a partir da diferença, temos a desigualdade entre as culturas, a valorização dos aspectos de cada cultura separadamente, o que resulta, na maioria das vezes, em invisibilidade dos diferentes sujeitos num

---

<sup>29</sup> Para maior compreensão sobre a questão dos estereótipos informações Silva A. (1995, 2000 e 2001); Lima (2000) e Souza (2001).

mesmo país, pois cada um tem sua cultura e essas não se conversam, gerando preconceitos e estereótipos contra negros brasileiros ou angolanos, no caso do Brasil; indígenas, em todo o mundo, ciganos na Espanha e Europa e outros muitos povos espalhados pelo mundo que têm a sua diferença, a sua cultura, seus hábitos e suas línguas tratadas como inferiores, desiguais e de menor importância.” (COELHO\*, p.85).

O papel da escola enquanto agente transformador da sociedade é enfatizado discursivamente na tese exposta acima e sugere enquanto “caminho” para as mudanças a constituição de espaços dialógicos. Importante salientar que muitos dos textos analisados carregam esse sentido que objetiva a busca de soluções, transformando o discurso científico em um terreno fértil para novas ações, transpondo o agir simplesmente reflexivo, levando adiante, transformando-o, de fato, em práxis.

A escola, na sociedade da informação, tem o papel de atuar em favor dos que são vistos pela sociedade como desiguais, aqueles que são considerados apenas nas suas diferenças, transformadas em fatores de discriminação, preconceito e racismo, gerando, assim, a exclusão.

Os sujeitos, em suas interações com a realidade, são capazes de criar situações de diálogo, de democracia e de igualdade. (COELHO\*, p.26).

Diante desse cenário torna-se necessário pensar a forma com que o ambiente escolar tem lidado com tal situação. O fato é que observa-se, em linha crescente, a manifestação de negros em idade escolar que buscam assumir um padrão identitário calcado no branqueamento, invisibilizando as características étnico-raciais que os aproximam da negritude. Esses jovens, através desses comportamentos, objetivam adquirir os ideários de representação de poder social.

A tentativa de integração dos negros à sociedade brasileira e a diluição das características étnico-raciais desse grupo remetem aos tempos idos da pós-emancipação. Importante salientar que a negação da sua própria identidade deve ser analisada a partir de um sentido dado referente à autonomia e múltiplas oportunidades dos próprios sujeitos negros, evitando assim uma análise muito recorrente baseada na ideia dicotômica entre opressor/branco e oprimido/negro.

A ausência sistemática da categoria cor em registros oficiais ao longo da história do Brasil imperial e republicano denota esse sentido de invisibilidade. Mattos analisa tal contexto sob o viés da “indiferenciação”,

[...] o crescente processo de indiferenciação entre brancos pobres e negros e mestiços livres teria levado, por motivos opostos, à perda da cor de ambos. Não se trata necessariamente de branqueamento. Na maioria dos casos, trata-se simplesmente de silêncio. O sumiço da cor referenciar-se, antes, a uma crescente absorção de negros e mestiços no mundo dos livres, que não é mais monopólio dos brancos. (MATTOS, 1998, p. 99).

Negar a identidade étnico-racial negra pode ter parecido uma solução para muitos sujeitos históricos, todavia, a historiografia nos mostra a grande incidência de ações históricas em prol do empoderamento social dos negros. O cenário de crise para alguns negros despertou um sentimento de cidadania fundado no passado de marginalização. Assim, novo sentido é dado à percepção do passado e os discursos tendem a materializar essa nova concepção. A exteriorização do sentimento de pertença ressignifica o ser negro, “A crise também gera um novo ator histórico enquanto agente de mobilização e pressão por mudanças sociais [...] A cidadania coletiva se constrói no cotidiano, através do processo de identidade político-cultural.”, assim afirma a *sujeito-autora* Ana Beatriz Sousa Gomes\* (p.41).

#### **4.2 Movimento Negro e educação: uma relação indissociável**

Nos últimos anos verifica-se um intenso debate sobre pautas que tangenciam as questões étnico-raciais no cenário brasileiro. Temas como o combate ao racismo, a criação de um Estatuto da Igualdade Racial, além da discussão sobre a necessidade de políticas afirmativas que atendam os grupos sociais marginalizados historicamente na sociedade brasileira foram e continuam sendo temas recorrentes nas agendas de governo, em diversas instituições públicas e privadas, sobretudo o campo educacional, além de despertarem o interesse nas discussões do senso comum. As concepções sobre esses elementos só podem ser bem construídas se levadas em consideração as ações pertinentes aos movimentos sociais, mais especificamente ao Movimento Negro.

Para compreender essa relação, os textos das teses recorrem à explanação das características históricas dessa instituição no intuito de analisar as interações

entre militância negra e educação. Os enunciados a respeito dessa categoria são unânimes ao reconhecer a educação enquanto um dos principais elementos políticos na luta negra. Os sentidos expostos pelos *sujeitos-autores* demonstram com eles próprios acreditam na educação enquanto elemento libertador e emancipador. Eles, na verdade, representam a materialização dos discursos do Movimento Negro sem, às vezes, ter essa ciência. Assim, ao referir-se aos ideais de luta do mesmo, entendemos que são esses sujeitos o significado vivo do discurso reivindicatório,

[...] as pesquisas apontam que a defesa ao direito à escolarização integrou as lutas e reivindicações das entidades negras. Essas lutas pelo direito à escolarização implicaram na crítica às dificuldades de acesso e menores possibilidades de permanência nos sistemas escolares em todos os níveis e modalidades de ensino, ao currículo preponderantemente euro-ocidental e a desigualdade entre negros e brancos nas relações interpessoais nas instituições educacionais. (RÉGIS\*, p. 98).

A crença na capacidade do Movimento Negro articular educação, luta e direitos transforma-o no porta-voz das denúncias relativas à conjuntura étnico-racial, seja nos idos do século XX ou nos dias atuais. As conjunturas que motivaram a produção discursiva do Movimento Negro no início do século XX são agora reinterpretadas. O cenário político, social e cultural se transformou, todavia, o Movimento Negro é ainda entendido como o espaço de construção de discursos que estabelecem interações entre os negros, a sociedade branca e os atos. Por essa razão que o Movimento Negro deve ser apreendido a partir do conceito que Bakhtin define como *consciência emotiva-volitiva participante*. A referência à ideia de *emotiva-volitiva* remete à posição ideológica do movimento, ou seja, ele representa um conjunto de crenças e valores os quais os sujeitos negros se identificam e interagem, e *participante* porque está em constante ação no processo de compreensão/apreensão do outro e da dimensão social.

Os estudos, realizados no curso de mestrado e através do “Concurso Negro e Educação”, evidenciaram que o sistema educacional não está bem preparado para atender a diversidade étnica e cultural presente nas escolas, e o Movimento Negro vem interferindo nesse processo na divulgação da história e da cultura afrodescendente e na formação de profissionais da Educação para a educação das relações interétnicas. [...] Propostas estão sendo apresentadas aos sistemas de ensino e às escolas para influir nos

conteúdos curriculares, da Educação Infantil ao Ensino Superior, que começam a acolhê-las com entusiasmo, assumindo abertamente uma posição de combate ao racismo e a todo tipo de discriminação.” (GOMES\*, p.18).

Ao longo da história do Brasil a promoção de políticas públicas educacionais destinadas à população negra encontrou grandes impasses, obstáculos e resistências. Se, no início do século XX, a falta de políticas foi um resultado de ideologias racistas, a crença de que os seres humanos diferentes poderiam ser separados por raça e localizados em uma hierarquia, e a abordagem darwinista, após a década de 1940 o mito da democracia racial - que argumentava que no Brasil não existia racismo ou preconceito racial - serviu para justificar essa ausência. Somente na década de 1980 algumas iniciativas experimentais foram iniciadas, primeiramente pelos estados brasileiros, como São Paulo e Rio de Janeiro, e, posteriormente, pelo legislativo/executivo brasileiro.

Ao adentrar o século XX, observa-se um intenso processo em prol da modernização na nação enquanto a população negra continuava a ocupar um lugar marginalizado socialmente, conforme apresentado anteriormente. Mudanças sociais associadas às novas necessidades do mercado de trabalho exigiam a criação de novas maneiras de organização social, contexto em que emergiram os primeiros movimentos de protestos dos negros enquanto atores coletivos, constituídos na cena política, lutando contra as formas de dominação social.

O início da República expressa, assim, a origem do Movimento Negro em várias regiões do Brasil, apesar da expressividade desses movimentos centrar-se nos grandes centros do país. O movimento criou suas próprias organizações (entidades ou sociedades negras) que visavam aumentar a capacidade de ação política e social desse grupo racial. Domingues (2007) complementa a noção de Movimento Negro ao associá-lo com a identidade racial negra enquanto ferramenta de mobilização essencial para a organização dos negros.

Movimento negro é a luta dos negros na perspectiva de resolver seus problemas na sociedade abrangente, em particular os provenientes dos preconceitos e das discriminações raciais, que os marginalizam no mercado de trabalho, no sistema educacional, político, social e cultural. Para o movimento negro, a “raça”, e, por conseguinte, a identidade racial, é utilizada

não só como elemento de mobilização, mas também de mediação das reivindicações políticas. Em outras palavras, para o movimento negro, a “raça” é o fator determinante de organização dos negros em torno de um projeto comum de ação (DOMINGUES, 2007, p.101).

A organização do Movimento Negro voltou-se para a denúncia da discriminação racial e defendia a tese de que a desigualdade social no contexto brasileiro está diretamente relacionada com as questões raciais. “[...] o Movimento Social Negro, enquanto ator social mostra que o reconhecimento que o negro deseja é o de sua dignidade, bem como o do grupo em que ele investiu essa dignidade. (SILVEIRA\*, p.122-123). Os enunciados a respeito do Movimento Negro refletem a forma com que os negros apreendem o Movimento, dando à ele a função de porta-voz discursivo deste grupo social.

Hasenbalg (1991, p.46) também defendeu essa tese (conforme apresentado anteriormente) que pressupõe a compreensão interacionista entre :raça e classe social, corroborando com o discurso do Movimento Negro:

Ser negro ou ser mestiço significa ter uma maior probabilidade de ser recrutado para posições sociais inferiores. Isto, numa estrutura social que já é profundamente desigual. Então, no meu entender, o vínculo entre raça e classe é exatamente esse: raça funciona como mecanismo de seleção social que determina uma medida bastante intensa qual a posição que as pessoas vão ocupar. (HASENBALG, 1991, p.46).

Domingues (2007), no seu artigo *Movimento Negro Brasileiro: alguns apontamentos históricos*, historiciza as ações do movimento e divide a sua atuação em três fases, o que traduz as especificidades da ação negra em virtude do contexto histórico em que se insere.

A primeira fase (1889-1930) compreende o início da era republicana brasileira que, apesar de livre dos grilhões da escravidão, não possuía uma estrutura para promover as mudanças necessárias que garantissem melhores condições de vida para os negros libertos, ficando os mesmos marginalizados do sistema que fazia questão de exaltar o racismo científico. Como respostas, esses indivíduos negros fundaram grêmios, clubes ou associações que possuíam, inicialmente, um caráter simplesmente assistencialista, recreativo e cultural.

Paralelamente à fundação desses espaços que propiciavam um ambiente de discussão e debates sobre as condições que os negros se viam submetidos do ponto de vista econômico, político e social, também surgiram os primeiros jornais negros que favoreceram a circulação de informações e ideias que visavam combater a discriminação, o preconceito e a segregação social. Entretanto, o movimento ainda estava desprovido de um programa político e ideológico bem definido e que tivesse uma abrangência nacional, centrando suas ações em territórios regionais.

A fundação da Frente Negra Brasileira (FNB) em 1931 representou uma grande vitória do movimento, pois proporcionou a sua transmutação em um movimento de massa e em seguida, em partido político (1936). Todavia, as conquistas políticas não avançaram, pois a conjuntura internacional de ascensão dos regimes totalitários provocou transformações estruturais no cenário político nacional, através da decretação do Estado Novo (1937-45) de Getúlio Vargas. Um fato interessante é que, mesmo com um Estado repressor e autoritário, o movimento foi capaz de obter algumas conquistas, como por exemplo, a criação, em 1943 da União dos Homens de Cor (UHC).

Também intitulada Uagacê ou simplesmente UHC, foi fundada por João Cabral Alves, em Porto Alegre, em janeiro de 1943. Já no primeiro artigo do estatuto, a entidade declarava que sua finalidade central era “elevar o nível econômico, e intelectual das pessoas de cor em todo o território nacional, para torná-las aptas a ingressarem na vida social e administrativa do país, em todos os setores de suas atividades”. A UHC era constituída de uma complexa estrutura organizativa. A diretoria nacional era formada pelos fundadores e dividia-se nos cargos de presidente, secretário-geral, inspetor geral, tesoureiro, chefe dos departamentos (de saúde e educação), consultor jurídico e conselheiros (ou diretores). (DOMINGUES, 2007, p. 108).

O segundo período do Movimento Negro compreende o fim do Estado Novo e se estende até o início do período militar (1945-64). Nessa fase, merece destaque a atuação da UHC e do Teatro Experimental do negro (TEN), entretanto o movimento havia perdido um pouco o seu poder de articulação em virtude do desmembramento do período anterior, causando certo isolamento político. Quando iniciado o regime militar em 1964, a luta política dos negros perdeu mais espaço, seus militantes eram acusados de causar a desordem encima de uma realidade que de fato não existia, ou seja, defendiam os militares que o racismo era uma construção social dos próprios

negros. A explicação do brasilianista Skidmore (1994) para tamanho absurdo está no retorno do discurso da *democracia racial*,

[...] a elite brasileira defendia tenazmente a imagem do Brasil como uma democracia racial. Assim agia, de inúmeras maneiras. Uma dessas maneiras era rotular de “não brasileiros” quem quer que levantasse sérias questões sobre relações raciais no Brasil. (p.137).

Assim como qualquer outro movimento social, o MN retoma suas atividades políticas no final da década de 70 e início dos anos 80, já no processo de abertura política no Brasil. Esse retorno foi coroado com a fundação do Movimento Negro Unificado (MNU).

Os negros foram inspirados pelo movimento em prol dos direitos civis nos Estados Unidos. Isto foi evidenciado pela primeira vez na incorporação do funk, da soul music e do reggae jamaicano com samba e cada vez mais as letras políticas para criar gêneros híbridos da música popular no Brasil, mas na década de 1980, um movimento político mais etnicamente consciente, alinhado tanto com o movimento Black Power nos Estados Unidos e no Caribe, bem como o movimento Pan-Africano, na África, foi desenvolvido através de ideólogos como Abdias do Nascimento. (FREYRE, 2006).

Na década de 1980, o MN agrega novas formas de atuação e reivindicação política, criticando principalmente o papel do Estado e da esquerda política em virtude do posicionamento “neutro” mediante a questão da raça na formação social do país.

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

Desde o final dos anos 1980 o Movimento Negro ganhou maior abrangência e diversificou os seus métodos. Assim, nos últimos tempos a sociedade brasileira vem

testemunhando uma atuação intensa do movimento através de novas formações ideológicas-discursivas. Assim, direitos voltados às organizações quilombolas; ampliação da lei de cotas para os estabelecimentos de ensino e a última novidade foram as cotas para concurso público, oportunidades educacionais para jovens negros, embates contra a violência policial; articulação das questões raciais com as de gênero, questões referentes à saúde dos negros; defesa das religiões afro-brasileiras como o candomblé e a umbanda, que lutam contra a intolerância religiosa e na esfera acadêmica, principalmente com a criação de NEABs (Núcleo de Estudos Afro-brasileiros) no interior das principais Universidades brasileiras. O que se pode aceitar como um fator gerativo de novo cenário sobre a promoção de políticas de igualdade racial no Brasil:

Nesse sentido, as ações do Movimento Negro, a partir das últimas décadas do século passado, reivindicam uma atitude por parte do Estado frente a desigualdade racial, devendo este legitimar as políticas afirmativas. A atenção ao campo educacional passou a ser de fundamental importância, destacando-se como principal bandeira de luta.

Esse movimento foi, ao longo de sua trajetória, empreendendo uma luta contra a marginalização da população negra e posturas discriminatórias, a fim de reconhecer a diversidade cultural brasileira e firmar ações que buscassem integrar valores a partir de referenciais históricos e culturais plurais.

Essa concepção ideológica que entende a estreita relação entre condição racial e de classe transforma a educação em uma ferramenta libertadora, fazendo com que o Movimento Negro adquira, dentre outras responsabilidades como o combate ao racismo, responsabilidades voltadas à um ideal educacional e também epistemológico:

O engajamento político dos educadores do Movimento Negro constitui uma prática pedagógica de combate à discriminação e ao racismo. É promovida por educadores militantes, em ações cotidianas, presentes em várias esferas do Poder Público e na interação que esses sujeitos mantêm com os movimentos sociais, rompendo os limites da sala de aula e projetando-se para o campo da política social e educacional. São professores da Educação Básica e da Educação Superior, pesquisadores, mestres e doutores, que elaboram textos, ministram cursos, palestras em congressos e encontros,

procurando discutir os problemas da ineficácia da formação de professores e da falta de oportunidade educacional dos afrodescendentes.

Essa postura de militância assumida pelos afrodescendentes atingiu o Movimento Negro de vários estados. O Movimento Negro se organiza na luta contra o racismo por intermédio de várias linhas de atuação, dentre elas podemos citar: a militância dentro da Academia, com o surgimento dos NEAB's e da militância pela ação cultural com a criação dos grupos afro culturais brasileiros." (GOMES\*, p.131).

A educação assume um papel voltado para o empoderamento dos sujeitos que tiveram a sua história marcada com o silêncio, a violência e a marginalização. Apoderar-se do conhecimento e transformá-lo pressupõe alterar as bases de poder. Alguns *sujeitos-autores* das teses preocupam-se em ressaltar que não entendem esse empoderamento enquanto uma inversão de valores, mas sim uma maneira de estabelecer um cenário de igualdade. São os ressignificados dados por este grupo às ações do Movimento.

[...] a atuação do movimento negro em relação à escolarização não se restringiu às denúncias. As entidades negras realizaram ações efetivas para contribuir com a escolarização dos negros através da organização de escolas/salas de aula para as crianças e adolescentes, cursos de alfabetização de jovens e adultos. Essas ações, além da preocupação com a escolarização, foram e ainda são espaços importantes para o questionamento do referencial hegemônico, contribuindo para a desconstrução do mito da democracia racial e da ideologia de branqueamento." (RÉGIS\*, p. 99).

Fica evidente, na análise dos textos, que os autores atribuem significados à atuação do MN referentes à questão da educação étnico-racial que se aproximam e se repetem. Bakhtin chama esse processo da relação social através da ideia de "horizonte social" e afirma que só pode ser compreendido o significado do enunciado se o mesmo for analisado sobre a coletividade, na verdade, é um texto de várias vozes, pois essas vozes, de alguma maneira, se identificam com os pressupostos identitários dos negros.

Para que o objeto, pertencente a qualquer esfera da realidade, entre no horizonte social do grupo e desencadeie uma reação semiótico-ideológica, é indispensável que ele esteja ligado às condições socioeconômicas essenciais do referido grupo, que concerne de alguma maneira às bases de sua existência material. Evidentemente o arbítrio individual não poderia desempenhar aqui papel algum, já que o signo se cria entre indivíduos, no meio

social; é portanto indispensável que o objeto adquira uma significação interindividual; somente então é que ele poderá ocasionar a formação de um signo. (BAKHTIN, 2012, p.46).

#### 4.2.1 Entre leis e Políticas afirmativas: o olhar do Estado para a população negra

A primeira iniciativa legal para tentar combater o racismo no Brasil apareceu nos anos 1950 com a Lei Afonso Arinos. Esta lei foi motivada por uma ocorrência triste com a dançarina afro-norte-americana, Katherine Durham, que foi impedida de se hospedar em um hotel da cidade de São Paulo. No entanto, é importante sublinhar que esta lei não considerou a prática de discriminação racial um crime, mas apenas uma contravenção. Outro fato importante é que, até 1988 (quando um novo texto legal apareceu) ninguém no país foi punido nos termos da lei Afonso Arinos, para a prática racista. Este cenário mudaria no final de 1980, com a aprovação da nova Constituição brasileira.

No novo texto constitucional, nos termos do artigo 5º, Título I, “homens e mulheres são iguais em direitos e obrigações, nos termos desta Constituição”. No mesmo artigo o inciso XLII diz que “a prática do racismo constitui crime inafiançável e imprescritível, sujeito à pena de reclusão, nos termos da lei”. Este último artigo Constitucional foi completado no código civil e penal, reconhecido pela Lei Caó.

No entanto, é importante mencionar que a nova Constituição Brasileira e a Lei Caó (Lei nº 7.437 de 20 de dezembro de 1985) foram apenas um ponto de partida em termos de políticas públicas em benefício da população negra. A este respeito, é também importante considerar as outras iniciativas não punitivas que têm buscado promover políticas de ação afirmativa.

No mesmo ano de 1988, (note-se que a abolição da escravatura iria completar 100 anos), o presidente Sarney fundou a Fundação Cultural Palmares<sup>30</sup>, vinculada ao Ministério da Cultura, e a primeira instituição governamental dedicada exclusivamente para a população negra. Em 1995, o então presidente do Brasil, Fernando H. Cardoso,

---

<sup>30</sup> A Fundação Cultural Palmares, até a criação da SEPPIR, teve como objetivo promover políticas de ações afirmativas e de cunho cultural. A Fundação Cultural Palmares teve a missão de identificar e reconhecer legalmente as terras quilombolas.

aprovou a criação do Grupo de Trabalho Interministerial - GTI, incluindo os membros da equipe de vários Ministérios para discutir as políticas de ação afirmativa que poderiam ser consideradas pelo governo brasileiro. Os enunciados das teses podem ser compreendidos como um reconhecimento destas ações e propõem um fortalecimento da identidade negra a partir de um discurso que é, também, jurídico.

A nova legislação vem ao encontro de antigas reivindicações e preocupações do Movimento Social Negro, com relação à questão da Educação, e ao mesmo tempo é incorporada pelo estado. Esta legislação traz para o debate as ações afirmativas, portanto pode-se avançar para compreensão das mesmas dentro das atuais condições sociais, partindo de uma reflexão mais ampla em relação à questão racial, na perspectiva da Promoção da Igualdade Racial.

Sendo assim, o desafio da pesquisa foi partir do resgate da luta do Movimento Social Negro, analisando os mecanismos gerais de organização da sociedade brasileira, produtora de várias formas de desigualdades. Para tanto, buscamos consolidar a relação dialética existente entre a luta deste movimento social e a história dos movimentos sociais no mundo, tendo a preocupação de não analisar o Movimento Social Negro desarticulado com as lutas no mundo por igualdade e cidadania. (SILVEIRA\*, p. 13-14).

Nos primeiros anos do século XXI pode-se observar a emergência de várias políticas públicas afirmativas:

- Em 2006 foi criado o programa de fortalecimento educacional ao negro na Escola Secundária, consiste em um programa de apoio ao rendimento dos jovens estudantes negros que frequentam a escola secundária (R\$ 60,00 por mês) e apoio pedagógico. Aplica-se a estudantes de quatro estados brasileiros, Maranhão, Pará, Mato Grosso - cada um deles com três escolas suportadas - e Santa Catarina (180 estudantes suportados).
- A iniciativa do programa de diversidade na Universidade foi criada em 2002, durante o mandato de Fernando H. Cardoso, pelo Ministério da Educação. O seu objetivo é apoiar e estimular a criação de cursos preparatórios populares alternativos para a admissão à universidade para jovens pobres e negros (Pré-Vestibular para Negros e Carentes). Depois de 2003, quando Lula da Silva assumiu a presidência, este programa foi integrado a uma nova estrutura chamada SECAD (Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade).

- PROUNI (Programa Universidade para Todos) foi criado em 2004, e começou a ser implementado em 2005. Na teoria, auxilia os estudantes pobres no acesso às universidades privadas com bolsas de estudo que podem ser integrais ou parciais. Os dados demonstram que entre 2004 e 2006, PROUNI beneficiou mais de 204 mil alunos, dos quais 63,2 mil eram negros.
- Fundo de Financiamento Estudantil (FIES) apoia os estudantes pobres em universidades privadas. Embora tenha existido desde os anos 1970, em 2004 foi incluído um novo sistema de classificação que beneficia estudantes negros que recebem um desconto de 50% nas taxas universitárias. Em contraste com o PROUNI, os alunos devem pagar o benefício de volta ao Estado depois de se formarem. Segundo estimativas oficiais, mais de 36 mil estudantes negros foram beneficiados por este programa.
- O Programa Integrado de Ações Afirmativas para Negros (Brasil Afroatitude) é um projeto de parceria entre o Ministério da Saúde e 10 universidades brasileiras que utilizam a política de ação afirmativa (sistema de cotas) enquanto uma das formas de acesso à universidade. Este programa oferece apoio financeiro a 500 estudantes universitários e promovem sua participação em diversas iniciativas acadêmicas. O Brasil Afroatitude também conta com o apoio da Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR) e do Ministério da Educação e Cultura (MEC).

Em 2004 foi formulado pelo (MEC) a PL 3.627/2004 que propõe um sistema especial de reserva de vagas para que estudantes egressos de estabelecimentos de ensino públicos, em especial negros e indígenas, possam ser aceitos nas universidades públicas no Brasil. A proposta original era de reservar 50% do total de vagas para estudantes para as pessoas que tinham estudado no nível primário e secundário em escolas públicas. Este projeto de lei também prevê a reserva de um percentual de vagas nas escolas públicas para estudantes negros e indígenas de acordo com a proporção de cada segmento social na região. Esta proposta recebeu forte oposição de muitos setores da sociedade brasileira, e hoje o mesmo se encontra ainda no Conselho Adjunto e não mostra sinais de avanço.

Apesar de não ter sido aprovado o PL 3.627/2004, há atualmente muitas universidades públicas que adotam esse sistema de ingresso (aproximadamente

42%), ou seja, estabelecem o sistema de cotas para estudantes que receberam educação primária ou secundária em uma escola pública, ou vêm de grupos historicamente discriminados, principalmente estudantes negros. Isso foi possível, por um lado, por causa do regime de autonomia das universidades brasileiras. Assim, enquanto alguns conselhos universitários se posicionaram contra a proposta de cotas, outros conselhos universitários mostraram-se receptivo à ideia. Algumas universidades subordinadas aos estados brasileiros também adotaram o sistema de cotas por causa da aprovação do Conselho de Estado Adjunto.

No Brasil, o debate sobre as cotas provocou e ainda provoca debates acalorados na sociedade, seja através da imprensa, redes sociais e dentro dos próprios estabelecimentos de ensino. Argumentos que identificam “problemas” no processo trazem a tona a necessária reflexão sobre identidade, afinal, no intuito de pleitear uma cota racial, como identificar quem é negro no Brasil? A cor da pele, os traços fenóticos, a descendência? Como forjar os discursos que legitimem essa identidade? A clivagem pertinente à política de cotas para negros no Brasil expõe a fragilidade conceitual ainda existente quando se trata de promoção de igualdade racial, pois afinal, o que é ser negro? Questões estão postas socialmente e dependendo de como se conduz a mediação, pode estabelecer concepções equivocadas e até mesmo mal intencionadas.

Os negros são confrontados com uma série de problemas complexos. As estatísticas (IBGE, 2014) mostram que os “pretos” e “pardos” constituem a maioria dos que estão na parte inferior da escala socioeconômica. A pobreza e a concentração racial se reforçam mutuamente e cumulativamente, levando diretamente para a criação de comunidades de subclasse tipificadas por altas taxas de insucesso escolar, entre outros fatores.

Essencialmente, este tipo de condição social cria um ciclo vicioso que faz com que seja difícil escapar (HENALES e EDWARDS, 2000). Esta realidade desproporcional fornece evidência para os defensores de ação afirmativa que as condições sociais e econômicas são o equivalente à desigualdade racial porque as diferenças de oportunidades são divididas por raça. Quem usa este argumento

defende que é necessária uma ação afirmativa de cotas no ensino superior para aumentar as oportunidades educacionais, e para que as minorias tenham a capacidade de melhorar as suas condições sociais e econômicas.

As compreensões do imaginário que perpassa a questão das políticas afirmativas podem ser observadas a partir da associação do significado dado às mesmas com as formas concretas da comunicação (VOLOSHINOV/BAKHTIN, 2012, p.45) em que se estabelecem.

Estas (*políticas afirmativas*) são uma demanda dos movimentos sociais em particular do Movimento Social Negro no Brasil e mesmo que tais políticas não sejam capazes de eliminar as desigualdades historicamente acumuladas elas atuam como um instrumento político capaz de corrigir o fosso existente entre o princípio constitucional da igualdade e a realidade social concreta que se encontram os negros em nosso país. (SILVEIRA\*, p.14, grifo nosso)

Na sua obra *O Problema do texto na linguística, na filologia e em outras ciências humanas*, Bakhtin (2003) evidencia dois aspectos determinantes da natureza do texto, ou seja, do enunciado, são eles: a intenção do autor e a realização dessa intenção, ou seja, a materialização dessa intenção discursiva em enunciado. As políticas afirmativas são consideradas pelos sujeitos-autores como uma legitimação dos discursos dos negros e podem ser compreendidas enquanto propostas concretas rumo às mudanças políticas reais para esse grupo social. O texto, nesse sentido apresentado, deixa de abarcar apenas a materialidade verbal e passa a representar outras materialidades semióticas.

A constituição dos textos das teses sobre políticas afirmativas como um enunciado liga o texto ao intenso diálogo que se manifesta nos diversos espaços sociais e no interior de cada indivíduo, na intersecção do enunciado do *sujeito-autor* e os enunciados dos outros. Nas palavras de Bakhtin, “O acontecimento da vida do texto, ou seja, sua verdadeira essência, sempre se desenvolve na fronteira de duas consciências, de dois sujeitos.” (BAKHTIN, 2003), os quais materializam o interesse de fala dos sujeitos, dando à esses a responsabilidade autoral sobre o que enunciam.

#### 4.2.1.1 Revisitando o Ensino de História: a Lei 10.639/03

Em 2003, o Presidente Lula da Silva, no primeiro ano do seu mandato, promoveu a criação da SEPPIR<sup>31</sup>, com status ministerial e com a missão de coordenar as diversas estratégias governamentais nesse campo. Nesse mesmo ano o governo federal aprovou a Lei 10.639/03. Essa medida legal foi um grande marco no que tange às determinações epistemológicas sobre a presença negra no Brasil. O texto legal altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e torna obrigatório o ensino de História e Cultura Africana e Afro Brasileira nos estabelecimentos de ensino da educação básica. Com o objetivo de promover um ensino mais plural e que reconheça a diversidade que compõe a constituição da sociedade brasileira. Assim, as falas dos sujeitos-autores produzem discursos valorados positivamente em relação às políticas destinadas à educação racial.

[...] ao contrário de alguns anos atrás, os discursos e produções não se limitam mais a denúncia do racismo e da invisibilização dos negros, mas incluem a elaboração de propostas concretas de superação da desigualdade racial na educação. (OLIVEIRA\*, p.32-33)

Para vários autores das teses, esse aparato legal simboliza uma grande conquista para o Movimento Negro, pois na sua trajetória o movimento sempre defendeu uma abordagem que levasse em consideração a participação deste grupo social na construção histórica brasileira. As marcas referentes à participação do Movimento e intelectuais negros nesse processo podem ser apreendidas a partir das novas formulações de concepções, de acordo com o *sujeito-autor* Luiz Fernandes de Oliveira\* “[...] e conceitos que podem introduzir uma nova perspectiva de identidade nacional e um novo imaginário social sobre as relações étnico-raciais para as novas

---

<sup>31</sup> A SEPPIR está vinculada diretamente ao Presidente da República do Brasil e tem o status de ministério. O seu principal objetivo é coordenar o Estado brasileiro na promoção da igualdade racial em todos os níveis governamentais. O orçamento de 2013 da SEPPIR's foi de R\$ 34,5 milhões na formulação, coordenação e articulação de políticas públicas para a promoção da igualdade racial. A SEPPIR tem na sua estrutura uma equipe consultiva chamada de Conselho Nacional de Promoção da Igualdade Racial (CNPIR), formada por representantes da sociedade civil, Ministérios e personalidades brasileiras reconhecidas, e é presidida pelo chefe da SEPPIR.

gerações.”. (OLIVEIRA\*, p.248). Essa afirmação carrega em si o sentido do “novo”, novos tempos, novos significados e novas realidades.

[...] esta lei abre uma nova demanda no campo educacional brasileiro. Mais do que defender um reconhecimento da História da África, uma releitura da História do Brasil, das relações raciais e do seu ensino, a Lei 10.639/03 parece mobilizar uma dimensão conflitante e delicada, ou seja, o reconhecimento da diferença afrodescendente com certa intencionalidade de reinterpretar e ressignificar a História e as relações étnico-raciais no Brasil pela via dos currículos da educação básica, e trazendo consequências para a formação docente. (OLIVEIRA\*, p.14).

Do ponto de vista dos pressupostos ideológicos do discurso legal acredita-se que as ações contrárias ao racismo estão em um caminho sem volta.

a questão que se refere aos aspectos ideológicos, está merecendo destaque de grande parte dos estudiosos e autores da área, uma vez que o próprio parecer do CNE – um documento oficial de Estado – corrobora a luta antirracista na proposta de políticas afirmativas e de reparação na educação. Este aspecto evidencia-se como uma questão capital, pois, a meu ver, qualquer tentativa, legislação ou ação, visando a superação do racismo na educação, necessita de um combate às estruturas ideológicas consolidadas que reproduzem os estereótipos, as discriminações e o racismo contra negros e negras no espaço escolar. Aqui fica evidente, como afirmam alguns trabalhos, que a nova legislação não mobiliza somente o espaço escolar ou a comunidade em torno dela, mas também a sociedade por inteiro. (OLIVEIRA\*, p.32).

Se a lei 10.639/03 apresenta boas perspectivas de maneira geral, o enunciado exposto pelo *sujeito-autor* Luiz Fernandes de Oliveira\* também esboça sua preocupação em relação aos tipos de tensionamentos que surgirão a partir do embate entre a visão hegemônica da História e as formulações resignificadas imbuídas de novo sentido a respeito destes sujeitos históricos.

Por outro lado, a leitura que assumi das diretrizes curriculares e da Lei 10.639/03 parece se encontrar numa perspectiva de construção de uma possibilidade de novas abordagens históricas sobre a identidade nacional, bem como de construção de uma educação intercultural e contra hegemônica, abrindo a possibilidade de tensões teóricas na formação de professores de História. Entretanto, cabe destacar que as razões desta escolha não são as afinidades substanciais entre a nova legislação e esta formulação teórica, mas a percepção da possibilidade, como veremos, de construção de um pensamento “outro” sobre a História social brasileira. (OLIVEIRA\*, p.37).

Refletir sobre essa lei traz à tona questões complexas que ultrapassam as responsabilidades da escola, por isso, apesar de estarem interligadas, escola e lei 10.639/03, a abrangência abarca toda a sociedade. Assim, as transformações oriundas dessa perspectiva legal pressupõem um novo comportamento que se estabelece em duas etapas e é definido por Bakhtin como: *compenetração* e *tomada de posição*. O primeiro movimento se refere à ação dos sujeitos no sentido de buscar compreender o outro na sua singularidade através do ato de colocar-se no lugar desse outro, não somente compreender a partir do seu lugar. E a segunda etapa é exatamente a volta a si mesmo e as ações recorrentes desse novo horizonte apreciativo. O texto da lei 10.639/03 não deve significar uma simples inserção de conteúdos, é uma proposta de mudança de comportamento de fato através desse movimento de apreensão do universo do outro, neste caso, a realidade sócio histórica dos negros.

a escola compõe um micro-universo social que se caracteriza pela diversidade social e cultural e que muitas vezes reproduz padrões de conduta que permeiam as relações sociais fora da escola. Desta forma, as práticas de como se relacionar com o outro, refletem as práticas sociais mais amplas. Podemos dizer que ainda que valores como igualdade, solidariedade, respeito ao próximo e as diferenças estejam presentes no discurso da escola, outros mecanismos mais sutis revelam que preconceitos e estereótipos também integram o cotidiano escolar. E, neste espaço sócio-cultural, historicamente instituído a implantação da lei 10.639/03 significa repensar práticas de ação e re-significar valores e princípios educacionais, não sendo apenas novos conteúdos a serem trabalhados, mas novas posturas dos agentes educacionais.

Sabemos que a discriminação racial não é exclusivamente problema de negros e negras, ela é pertinente a toda população brasileira, pois não adianta fortalecermos a identidade da criança negra se não educarmos a criança branca no combate ao racismo e todas as formas de discriminação e no respeito à diversidade.

Percebermos que embora a escola possa refletir desigualdades estruturais, ela não pode ser resumida a um mero instrumento de reprodução, uma vez que possui também autonomia em relação à sociedade a qual está inserida. Afirmar que a escola é apenas um produto da sociedade significa negar a riqueza e a possibilidade produtiva da mesma, em um tipo de educação que favoreça a interrelação dos diferentes grupos sociais e culturais, na perspectiva da superação de uma sociedade de classes com seus valores injustos e desiguais. (SILVEIRA\*, p. 22 e 23).

Por ser o ambiente escolar um elemento que interage com outros espaços sociais e os sujeitos que compõem esses espaços são, na verdade, constituídos de

várias falas, nos levar a crer que a lei por si só não é capaz de promover grandes transformações. É dessa relação dialógica entre sujeito e múltiplos espaços produtores de sentido que também pode entender a riqueza das relações sócias.

Sem este reconhecimento de valor da especificidade da cultura de origem africana, o negro fica à mercê do ideal de branqueamento, bem como de um discurso alicerçado na ambigüidade de um racismo e de um anti-racismo universalista. Ambas favorecem as manifestações de preconceitos dos brancos, mas também dos negros em ascensão em relação aos outros, bem como justificam as disparidades socioeconômicas amparadas parcialmente na idéia de uma suposta superioridade da cultura ocidental e de uma suposta inferioridade do negro. Esta corrente então, busca investigar um reconhecimento igualitário no qual o negro deseja ser reconhecido como ser humano, dotado de determinado valor.

Reconhecido em sua dignidade, do mesmo modo que a dignidade do grupo é reconhecida pelo estado, ele reivindica não somente prosperidade material, mas o reconhecimento de sua igualdade de direitos como qualquer outro indivíduo, e não mais por meio de um status predeterminado.

Então ser negro não será mais vivenciado como um signo negativo, mas como um elemento positivo da auto-estima. Ser negro torna-se uma escolha deliberada e, portanto, política, apesar das singularidades, como a de ter a pele mais clara ou mais escura. (SILVEIRA\*, p.123).

O Brasil contemporâneo é marcado por um dilema entre a realidade projetada, de um país totalmente integrado etnicamente e racialmente, e a realidade efetiva na qual as disparidades desta natureza parecem estar eternamente se reproduzindo. Tais contradições encontram eco na política pública, em meio a algumas críticas, o Estado brasileiro, pela primeira vez em sua história, está começando a aceitar a ideia de ação afirmativa e políticas multiculturalistas para afrodescendentes.

Para alguns militantes, a ação mais importante do Estado brasileiro no campo da igualdade racial está na esfera da educação, apesar de alguns segmentos questionarem nos dias atuais a eficiência da educação enquanto ferramenta de conscientização capaz de promover profundas mudanças no cenário social no que tange à cultura do racismo. Esse conflito ideológico é perceptível e visível no âmbito dos discursos e das práticas sociais,

[...] no período que sucedeu ao sancionamento da lei que alterou a LDB, observamos um recrudescimento do debate sobre uma suposta bipolarização racial, na visao de alguns academicos que essencializam a mestiçagem do povo brasileiro, provocada pelo Estado nacional e organizacoes nao governamentais (ONGs). (SILVÉRIO; TRINIDAD, 2012, 896).

Um pouco dessa desilusão atual se justifica em virtude dos variados casos de racismo que estão deixando de ser tão velados e revelam-se com mais facilidade em ambientes virtuais, por exemplo. Quanto a essa questão, parece-me que a educação, por si só, não é capaz de abalar as estruturas sociais muito bem estabelecidas historicamente na cultura brasileira. Assim como ocorreu no século XX, a educação precisa estar lado a lado com a articulação política.

As dúvidas e inseguranças quanto aos resultados efetivos das medidas afirmativas não aparecem de maneira escancarada nos textos, todavia, é possível identificar esse elemento através de certos significados expostos nas produções textuais. O questionamento do *sujeito-autor* Luiz Fernandes de Oliveira\* expõe uma inquietação desse tipo a qual o próprio autor sugere uma possibilidade de resposta, a partir de um agir interdiscursivo no qual o autor dialoga com uma referência autoral (MIGNOLO, 2003) e também consigo mesmo.

o fato de o Estado Brasileiro assumir a responsabilidade de enfrentar a discussão racial, com parâmetros e reconceitualizações dos movimentos sociais, aponta a possibilidade do Estado refletir a partir da diferença colonial? Mignolo (2003) responde a esta questão negativamente, pois defende que, em princípio, “a colonialidade do poder está embutida no Estado e como tal reproduz a diferença colonial e reprime as possibilidades de pensar a partir dela”. (2003, p. 357)

Porém, as movimentações de alguns agentes do Estado brasileiro nos últimos anos, têm demonstrado que uma pequena fissura se abre por dentro do Estado, colocando nitidamente na agenda de discussão governamental, não somente um assunto novo, mas também a constituição de novos sujeitos que produzem conhecimentos fora da lógica da matriz conceitual europeia. Portanto, há que se refletir mais sobre essa afirmação de Mignolo, principalmente no que estamos observando sobre as iniciativas do governo brasileiro em relação as dinâmicas e processos de implementação da Lei 10.639/03, (OLIVEIRA\*, p.111).

Os dados estatísticos demonstram uma relativa melhora quando apresenta, nos níveis de ensino primário e secundário, uma ligeira redução na desigualdade racial, com um aumento do número de crianças que frequentam as aulas. Este movimento beneficiou crianças e jovens negros que, em geral, têm piores indicadores educacionais, embora sem serem acompanhados por um aumento na qualidade do ensino. Mais interessantes foram algumas políticas específicas adotadas apenas no

campo educacional como: a lei 10.639 e alguns aspectos da lei brasileira de livros escolares. As duas leis representam oportunidades importantes para mudar o velho padrão eurocêntrico que tem prevalecido no ensino brasileiro durante sua história.

#### **4.3 É possível uma formação docente voltada para as questões étnico-raciais?**

A existência de um amparo legal que legitime qualquer ação em prol da promoção da igualdade étnico-racial não pode ser considerada o suficiente para garantir a efetivação da própria lei, como dito anteriormente, o movimento de compenetração e tomada de posição se fazem necessários para materialização de novos signos. Quando a *sujeito-autora* Ana Beatriz Sousa Gomes\* afirma que “[...]o pensamento pedagógico brasileiro do passado continua presente na teoria e na prática da Educação escolar da atualidade.” (GOMES\*, p.68), remete à um significado que provavelmente este sujeito tenta combater. Juntamente com a articulação política e legal, para se efetivar transformações no sistema de ensino no tocante à educação étnico-racial, torna-se necessário refletir sobre a formação docente e componentes curriculares. Esses temas estão dispostos de forma a se inter cruzarem, ou seja, são percebidos a partir do viés interacionista.

Bakhtin (2003), ao falar sobre o texto, não ignora a existência de textos que produzem discursos artificiais ou manipulados a fim de atender a interesses diversos. Esse tipo de texto, no que se refere às questões étnico raciais, ainda se fazem presentes na escola através dos livros didáticos e os enunciados produzidos pelos próprios educadores e propagam sentido deturpados, superficiais e até mesmo pejorativos quando se trata da população negra. Todavia, Bakhtin (2003) também considera esses textos como enunciados que dialogam com outros e é exatamente desse dialogismo que surgem novos sentidos oriundos dos embates.

A LDB indica uma formação discente ampla, baseada em habilidades, competências, formação cidadã e plural. Esses elementos fazem parte de um contexto de formação ideológico-discursiva mais amplo, pois após a Conferência de Jomtien

que ocorreu na Tailândia (1990), foram estabelecidos os princípios básicos para o desenvolvimento da educação. Não queremos adentrar nesse contexto, mas cabe frisar que as motivações ideológicas que perpassam esses princípios é a velha lógica a mercadológica neoliberal que objetiva criar mecanismos de controle em países em desenvolvimento. Foi mediante essa conjuntura, somada às demandas internas, que a LDB foi construída.

A formação docente deve ser pensada, para dar conta dos compromissos que a nação firmou a nível internacional, mas também precisa estar preparada para as prerrogativas internas da nação, como por exemplo uma formação voltada para a educação das relações étnico-raciais. São vários os autores que abordam em seus trabalhos a formação docente e partem de problematizações e abordagens muito distintas<sup>32</sup>. No que concerne à formação docente destinada à educação para as relações étnico-raciais, as instituições governamentais que são responsáveis pela formação podemos citar a SEPPIR e o Programa de Ações Afirmativas para a População Negra nas Instituições de Ensino Superior (UNIAFRO). Esses órgãos, ao mesmo tempo que materializam o discurso em prol de uma educação étnico-racial, se tornam também os responsáveis pela efetivação e manutenção das políticas afirmativas. Assim, o enunciado abaixo da *sujeito-autora* Kátia Evangelista Régis\* é compreendido como o “elo na corrente complexamente organizada de outros enunciados.” (BAKHTIN, 2003), isso porque é uma resposta ao discurso que estabelece a finalidade dos programas destinados à formação docente.

Discorrer sobre o racismo, preconceito racial e discriminação racial nas instituições educacionais não pode se restringir a dizer que as práticas educativas são discriminatórias, como se estivéssemos culpando os educadores pela vitimação que causam nesse segmento racial. Refletir sobre as relações etnicorraciais nos currículos escolares traz à tona as desigualdades etnicorraciais na sociedade brasileira, visto que a desigualdade entre negros e brancos é um elemento que baliza as relações cotidianas, fato recorrentemente comprovado por pesquisas sobre os indicadores sociais e econômicos das disparidades entre o segmento racial negro em relação ao branco. Significa pensar que essa desigualdade etnicorracial na sociedade

---

<sup>32</sup> IMBERNÓN (2006) aborda a formação docente a partir da proposta de formação continuada; FREITAS (2002) faz uma discussão em torno da profissão, focando planos de carreira e etc.; LIBÂNEO (2002) realiza uma fecunda interpretação sobre a profissionalização e profissionalismo, e por fim, PIMENTA (2002) enfoca a questão dos saberes, contrapondo-se às compreensões de competências.

brasileira é transformada em currículo oficial nas instituições educacionais. (RÉGIS\*, p.196).

A formação docente ocorre através de vários encontros que são desenvolvidos a fim de capacitar os docentes para uma atuação que esteja de fato baseada em novas compreensões de saberes, estabelecendo assim, através da sua ação, uma quebra de paradigmas prevaletentes no sistema educacional brasileiro.

Para que a escola consiga avançar na relação entre saberes escolares/ realidade social/diversidade étnico-cultural é preciso que os(as) educadores(as) compreendam que o processo educacional também é formado por dimensões como a ética, as diferentes identidades, a diversidade, a sexualidade, a cultura, as relações raciais, entre outras. E trabalhar com essas dimensões não significa transformá-las em conteúdos escolares ou temas transversais, mas ter a sensibilidade para perceber como esses processos constituintes da nossa formação humana se manifestam na nossa vida e no próprio cotidiano escolar. Dessa maneira, poderemos construir coletivamente novas formas de convivência e de respeito entre professores, alunos e comunidade. É preciso que a escola se conscientize cada vez mais de que ela existe para atender a sociedade na qual está inserida e não aos órgãos governamentais ou aos desejos dos educadores. (GOMES, 2005, p. 147).

Muitos docentes partem do pressuposto que efetivar as mudanças previstas no novo texto da LDB, após lei 10.639/03, bastaria promover momentos de reflexões, problematizações e trocas de experiências. Todavia, o enunciado do *sujeito-autor* Luiz Fernandes de Oliveira\* abaixo demonstra uma certa decepção e também uma nova conscientização por parte do mesmo. Ele reconhece a sua passividade mediante uma realidade que estava  *mascarada* para esse sujeito.

Pensava originalmente que, para tentar contribuir na aplicação da Lei 10.639/03, era necessário abrir uma “ferida” na formação docente, isto é, problematizar politicamente as relações raciais no espaço escolar com ações de formação permanente e produção de material didático alternativo, provocando assim, uma “guerra de movimento” no cotidiano escolar e nas formações profundamente enraizadas nos estereótipos e nas concepções racialistas de grande parte dos professores. Mas, depois de amadurecer um pouco mais no espaço acadêmico, percebi que estava num caminho de prepotência política e ideológica e de uma profunda ingenuidade analítica. Entretanto, as experiências que vivenciei com os docentes deixaram marcas na pele e na alma, e quando me deparei com os teóricos do grupo Modernidade/Colonialidade, percebi que mais do que uma “guerra de movimento”, precisava mergulhar em processos históricos e sociológicos muito complexos e instigantes teoricamente. (OLIVEIRA\*, p.235).

A sinceridade com que o *sujeito-autor* refere-se à sua ingenuidade nos remete à complexidade, subjetividade e também aos interesses de poder que estão em jogo quando se pensa em desconstruir “verdades” e criar novos padrões epistêmicos. Em outro texto, o *sujeito-autor*, em tom militante e denunciador, deixa mais explícito esse jogo de poder presente nas questões étnico raciais. Em tom irônico, o texto finaliza apontando a característica negativa do currículo atual em que prevalece uma visão etnocêntrica do conhecimento. A análise discursiva desta parte da tese evidencia a presença de outros discursos na constituição desse sujeito. Os discursos racialistas estão implícitos na significação dada por este enunciado.

[...] que está em jogo não é a diferença entre os negros e os brancos, mas como socialmente foram construídas representações sobre os diferentes segmentos etnicorraciais, baseadas em ideias de superioridade e inferioridade geradoras da subalternização dos negros. Em uma sociedade multicultural não podemos privar os educandos de outros referenciais. Isso é um direito. Mas a inserção da História e Cultura dos africanos e da diáspora não ocorre sem críticas daqueles que consideram que a única forma possível e legítima de construção curricular é a existente. Há o questionamento, por exemplo, sobre o porquê dos alunos brancos precisarem saber sobre a História e Cultura africana e dos negros brasileiros. A resposta a essa questão se origina justamente a partir da problematização da seletividade dos currículos escolares. Por que os alunos negros precisam saber somente do referencial euro-ocidental? (OLIVEIRA\*, p.202-203).

Seguindo o texto, o *sujeito-autor* continua a revelar o quão ficou surpreendido com as nuances presentes quando se propõem refletir sobre as questões étnico raciais. No seu procedimento de pesquisa houve uma interação do *sujeito-autor* com as enunciações oriundas dos sujeitos-pesquisados e desse processo o sentido apreendido inicialmente sobre a ideia de formação docente foi resignificado.

Depois de alguns dias, me dei conta de que as professoras tinham muitas ideias sobre o racismo no Brasil, mas também interpretei que elas me deram um recado: como discutir a História da África, o racismo, os preconceitos, se nós temos muitas coisas para resolver, principalmente os preconceitos contra nós mesmos e contra nossas crianças? Essa questão me perseguiu durante os anos subsequentes. E fui amadurecendo a ideia de que para se discutir a Lei 10.639/03 com os professores, era necessário ir além, ou seja, na complexidade da formação docente em termos subjetivos e objetivos. Em outros termos, não basta ter a pretensão de “capacitar” os docentes, é

urgente mobilizá-los para [...] um “acerto de contas” com toda a formação recebida. (OLIVEIRA\*, p.234).

O texto desse *sujeito-autor*, ao propor esse questionamento, nos induz à uma autorreflexão, fruto do dialogismo, sobre o agir docente e a maneira com que estabelecemos significados sobre o outro a partir de nós mesmos. É inquietante pensar na defesa de uma educação permeada pelo respeito e o encantamento se não somos capazes de fazer isso conosco. Que tipo de transformação do sistema educacional estamos de fato querendo resignificar?

Como espaço de formação, a escola pode (des)construir ou reforçar representações e comportamentos sociais, participando na construção de novas relações. Para isso ela direciona, potencializa ou despontencializa saberes e fazeres que fazem parte da vivência da pluralidade de seus sujeitos (alunos e profissionais). Nessa tarefa, as inter-relações desses espaços são mediadas pela valoração atribuída a esses membros a partir da identificação positiva ou negativa das suas características físicas, materiais ou simbólicas. Uma das formas de concretização dessa valoração na prática pedagógica escolar ocorre através das interações entre esses diversos sujeitos da escola e dos bens materiais e simbólicos presentes nessas relações, sejam livros, brinquedos, cartazes, atividades e ações. (LIMA, 2010, p.2).

A formação de grande parte dos docentes é frágil no que tange à multiplicidade epistêmica, suas práticas e saberes já incutiram estereótipos e generalizações a respeito das questões étnico-raciais. A ausência de reflexões sistematizadas, acompanhada pela falta de interesse culminam em concepções frágeis e sem fundamentação teórica, além da falta de interesse por se envolver nos processos. Importante salientar que as condições de trabalho a que os docentes estão submetidos, sobretudo da rede pública de ensino, com elevada carga-horária, turmas muito cheias, baixos salários e demais aspectos conhecidos por todos, são elementos que favorecem esse desestímulo e desinteresse.

Apesar desse cenário aparentar ser o ideal, outros elementos se interpõem, identificando outros tipos de signos suscitados pela reflexão étnico racial. O fato do movimento em prol de uma educação que sirva à igualdade e respeito às singularidades ter sido encabeçado por sujeitos ligados à luta dos negros, insere-se aí as relações de poder institucionais e pessoais. É a teia de vozes discursivas se interpondo e estabelecendo os discursos que são predominantes.

[...] evidencio o fato de ser notório que a reflexão racial no Brasil, que envolve aspectos historiográficos e epistemológicos, não se delineou a partir de autores europeus, mas fundamentalmente a partir de sujeitos coletivos subalternizados pela colonialidade do poder e do saber. Muitas das categorias de análise e das teorizações sobre as relações étnico-raciais contidas nas Diretrizes Curriculares foram forjadas pelos movimentos negros e pela intelectualidade negra.

Entretanto, nestes movimentos identifico dois riscos que compõem este cenário de disputas epistemológicas: o primeiro diz respeito ao fato de que a Lei 10.639/03 seja um mero instrumento de integração, isto é, que abre um espaço para que haja uma representação étnica na formação histórica das novas gerações e não para que haja mudanças epistêmicas no conhecimento historiográfico e histórico escolar. [...] não basta uma mera inclusão de novos temas nos currículos ou nas metodologias pedagógicas, que hoje se expressa em algumas teorias multiculturais como forma somente de incorporar as demandas e os discursos subalternizados no aparato estatal em que o padrão epistemológico eurocêntrico e colonial continua hegemônico.

O segundo risco deriva do fato de que a intencionalidade da Lei, pelos agentes mobilizadores, pode se configurar como mero movimento intelectual sem bases políticas sólidas, na medida em que descarte o fato de que transformar as instituições formadoras é mudar as mesmas instituições que nos formaram por dezenas de anos.

Portanto, há o risco do entendimento de que as lutas por significados sejam resolvidas somente no terreno epistemológico, sem levar em conta as relações de poder dentro das instituições, do estado e da sociedade. (OLIVEIRA\*, p.242-243)

Essa constatação implica reconhecer sujeitos históricos não envolvidos, ou, no mínimo, resistentes com a proposta em questão, por razões variadas as quais os textos das teses não abordaram explicitamente, mas que podemos compreender a partir da ideia de afastamento sócio histórico das questões étnico raciais. Bakhtin (BAKHTIN, 1997, p.318) entende que no enunciado é possível perceber as palavras do outro que estão ocultas.

Em relação as nossas hipóteses de pesquisa, consideramos que, neste período em que estivemos acompanhando o processo de acolhimento aos indicativos e ações da SMEd na implementação da Lei Federal 10.639/03, percebesse que ela não causou uma inflexão significativa na forma de tratamento do combate ao racismo, pois suas ações foram em sua maioria no sentido de acompanhamento das atividades propostas por outras entidades ou em parceria com as instituições de ensino superior e Coordenadoria Regional de Educação.

Não percebeu-se, efetivamente, o interesse desta Secretaria em organizar seus próprios eventos, convidando para debates, encontros, seminários e palestras ou outras possibilidades as lideranças negras e educadores que em âmbito nacional, estadual e municipal possam apresentar suas pesquisas e estudos a serviço da implementação desta lei. Deste modo, podemos concluir

pela rejeição de nossa primeira hipótese de pesquisa: “a implementação da lei 10.639/03 representa uma inflexão na forma de tratamento do combate ao racismo por parte da Secretaria Municipal de Educação de Santa Maria-RS”. (SILVEIRA, p.222).

Apesar de ficar claro o motivo do não envolvimento da Secretaria Municipal de Educação nas ações que propunham o combate ao racismo, cabe o questionamento: se é uma prerrogativa legal, pode um órgão público “rejeitar” uma das suas atribuições? Obvio que não pode, entretanto fica o indício do afastamento por parte dos gestores da temática em questão.

O fato é que o debate sobre a inclusão de temas relacionados à história e cultura dos africanos e negros brasileiros não é um consenso. A complexidade dessa questão é um reflexo dos próprios processos históricos de tensionamentos vigentes na sociedade brasileira. Isso significa que uma mudança radical nas práticas pedagógicas cotidianas não irá ocorrer de uma hora para outra, pois são “percepções arraigadas no imaginário social sobre o negro.” (KER, p.194) e que encontram ainda focos de resistência.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este texto é resultado do trabalho de pesquisa que teve como objetivo principal compreender o processo de formação discursiva a respeito da educação étnico racial a partir da análise de teses de doutorado produzidas em programas de pós-graduação em educação dentro de um recorte estabelecido que se inicia no ano 2000, às vésperas da promulgação da Lei 10.639/03, e se estende até 2010, período que se iniciou a presente pesquisa no curso de doutorado em educação.

Com o intuito de tornar viável esta pesquisa, partiu-se de um referencial teórico baseado na compreensão da língua/linguagem a partir da noção variacionista e, sobretudo, amparado nos pressupostos da arquitetônica do Círculo de Bakhtin, de onde fundou-se os conceitos primordiais para a pesquisa, são eles: dialogismo; sujeito; discurso; interacionismo; ato responsável; ideologia; e enunciado.

A pesquisa balizou-se no estudo que compreende toda produção discursiva a partir de uma abordagem sócio histórica. Assim, tornou-se necessária a historicização da presença dos negros na sociedade brasileira, bem como a análise das teorias racialistas que surgiram ao longo da contemporaneidade que estabeleceram, através do conceito de raça, uma espécie de “divisão” da humanidade. Os estudos sociológicos, que pautaram suas interpretações em referência aos negros, também compõem objetivos específicos neste trabalho. Tanto a historicização, quanto o retorno às teorias racialistas e sociológicas foram fundamentais para realização dessa pesquisa, pois se um enunciado é sempre uma resposta à uma teia de outros enunciados, logo, as teses que serviram de corpus documental para a realização dessa pesquisa só podem ser compreendidas a partir da análise desses discursos. O sentido a que se refere a pesquisa é exatamente a forma como os sujeitos interagem e então marcam suas produções discursivas em relação a esses discursos científicos.

Enquanto percurso metodológico de pesquisa, a partir dos pressupostos teóricos do Círculo de Bakhtin, definiu-se o percurso de pesquisa que partiu de uma busca por bibliografia referente à temática que pode ser considerada aqui como as fontes secundárias. Assim, a leitura das obras clássicas que compõem o quadro de análise histórico, sociológico e racialista foram essenciais. A análise dos dados

também envolveu as fontes documentais que são o objeto dessa pesquisa, ou seja, os trabalhos acadêmicos a nível *strictu sensu*. Inicialmente, buscou-se as teses e dissertações que tinham como foco de pesquisa a educação étnico racial. Esse levantamento foi realizado no Banco de Teses da Capes através dos indexadores “educação étnico-racial”; “educação racial”; e “educação para as relações étnico-raciais”.

A coleta e análise dos resumos desse material (teses e dissertações) levou à um redirecionamento de pesquisa, dada a extensão do corpus documental e a limitação para execução da pesquisa. Dessa forma, optou-se por analisar somente as teses de doutorado que, inicialmente, contabilizavam 14 teses. Como o Banco de Tese da Capes disponibiliza somente os resumos, a busca pelos textos completos se impôs como uma dificuldade que resultou no acesso de 7 das 14 teses pesquisadas inicialmente.

Na medida em que as análises das teses iam se realizando e, concomitantemente, o aprofundamento no complexo universo teórico da análise de discurso, a tese foi se moldando e, com ela, a compreensão daquilo que se propôs desde o início do curso de doutorado: entender de que maneira os discursos circulantes, e, nesse caso específico, aqueles que são legitimados pela academia científica, apreenderam a relação da educação e as questões raciais.

Ao término dessa trajetória, um primeiro ponto a apontar se refere à forma geral com que se produziu discursos a respeito da presença dos negros na sociedade brasileira, conforme foi abordado no capítulo 3. Os discursos sobre as questões étnico-raciais e educação não podem ser compreendidos de maneira isolada. De alguma maneira, sempre houve o diálogo entre o discurso acadêmico, seja ele o racialista, ou o sociológico, e a condição sócio histórica dos sujeitos negros na esfera brasileira.

Os sentidos desses discursos estão sempre atrelados ao passado escravista e de marginalização social ao qual muitos desses sujeitos estiveram submetidos. Tomou-se cuidado em não realizar uma interpretação que entende esses sujeitos somente enquanto vítimas no processo histórico. Fica evidente a participação dos negros em diversos momentos da história do Brasil que vai além do contexto de

escravidão e pobreza. O problema é que fugir dos discursos simplesmente pejorativos os quais, durante décadas, foram produzindo significados negativos a respeito dos negros levou à produção de concepções “romantizadas” que trouxeram severas consequências para a mentalidade social a respeito das relações raciais brasileiras.

O ideal de miscigenação, branqueamento e a crença na existência de uma sociedade que vive a questão racial de maneira democrática são sentidos muito recorrentes no imaginário social. A obra de Gilberto Freyre, *Casa Grande e Senzala*, pode ser considerada enquanto promotora de enunciados que propagaram uma notável expressão identitária brasileira. O discurso freyriano pode ser entendido como uma grande ruptura discursiva por contrapor às doutrinas racialistas, abrindo espaço para uma nova epistemologia e novos signos que dizem respeito à figura dos negros na sociedade brasileira. Todavia, o signo da democracia racial marcaria as relações raciais no Brasil pelo fato de negar a existência de grandes conflitos entre os segmentos de todas as raças e, por conseguinte, negar o racismo.

Para a produção de um novo sentido para a compreensão das relações raciais foi necessário renunciar o texto clássico de Freyre, a partir de novas produções discursivas atreladas a uma nova realidade extralinguística.

Os trabalhos de sociólogos como Florestan Fernandes trouxe outras oportunidades de conceber as relações raciais discursivamente e as rupturas históricas corroboraram para a negação do mito da democracia racial. Assim, os processos de luta pela independência de vários países na África, somada às lutas pelos direitos civis norte-americanos, foram fatores que repercutiram nas ações do movimento negro brasileiro, promovendo condições histórico sociais que, inclusive, possibilitaram a inserção de vários intelectuais negros nos múltiplos espaços acadêmicos e políticos.

Esse novo cenário pode ser entendido como uma materialização dos discursos que circulavam na sociedade brasileira em prol de melhorias nas condições de vida da população negra e promoveu condições para que conceitos e teorias atreladas às relações raciais pudessem ser revisitadas e reelaboradas. O corpus documental demonstra que vivemos, nos últimos anos, exatamente esse processo que chamarei aqui de “revisão discursiva”, em que se pode falar de uma transição no

que tange ao pensamento acerca das relações raciais. Todavia, cabe expor que as permanências são uma constante e os posicionamentos adotados nos discursos das teses denotam essa dificuldade em superar a antiga ideologia da democracia racial, mesmo após tantos anos e com intensa produção acadêmica que rebatem essa concepção. As realidades e vivências dos sujeitos-autores apontam as limitações eminentes no dia-a-dia do ambiente escolar para romper com essa visão, seja através da dificuldade de implementação de políticas de igualdade racial, ou também na manutenção de um pensamento por parte dos educadores fundado no modelo pedagógico eurocêntrico.

Dessa maneira, partindo da ideia de Bakhtin sobre a existência de dois pontos sobre os quais os textos se baseiam, são eles: o sistema da língua/linguagem - o texto dado, repetido e reproduzido -, e a interação - que representa o novo enunciado - compreendemos que os textos das teses foram produzidos sob essa concepção, ou seja, em diálogo entre o texto dado e as novas interpretações sobre as relações raciais. Dessas diversas interações com outros enunciados e com novo cenário sócio histórico, que o texto dado adquire mobilidade e cria novos signos, sendo esse movimento de responsabilidade do sujeito-autor.

Ainda no capítulo 3, uma importante análise diz respeito aos signos inerentes à compreensão de raça e mereceu uma especial atenção durante a análise dos textos das teses. Isso porque, apesar desse conceito ter passado por um intenso processo de resignificação, quando a ciência admitiu a inexistência da raça enquanto fator biológico capaz de distinguir os grupos humanos através de características fenotípicas, esse antigo sentido, mesmo que negado cientificamente, permanece no imaginário social e se materializa através da linguagem.

A raça, apesar da sua conotação negativa, foi resignificado pelo próprio Movimento Negro e se tornou um elemento de afirmação identitária, só que agora através do viés conceitual que considera a raça enquanto um elemento criado socialmente e, por isso mesmo, capaz de representar atributos culturais e históricos que ligam uns sujeitos aos outros. Em meio às interações sociais, sobretudo os espaços de luta do Movimento Negro, que um novo significado foi conferido à raça. Interessante perceber que uma nova significação só se faz possível quando criada em

diálogo com outra existente, logo apesar da concepção social do conceito se contrapor ao conceito biológico inicial, o novo sentido só existe a partir desse que ele nega.

Os novos discursos baseados no novo sentido racial representam um recorte que os negros, fazem do mundo. Esse fenômeno é, então, sócio-histórico-axiológico, pois se efetiva a partir de um conjunto de ações e valores apreendidos por esse grupo social. Assim, as teses analisadas remetem a esse recorte que os *sujeitos-autores* fazem do conceito de raça e de si mesmo, uma vez que, dos 7 *sujeitos-autores* das teses, somente 2 não se declaram negros, logo, os seus textos fazem referência à um objeto não distanciado, pelo contrário, em diversos momentos seus textos falam de si. O sentido de pertencimento à realidade da qual se fala é uma marca dos discursos dessas teses.

Analisando os textos específicos das teses, tarefa realizada no capítulo 4, observamos um elemento presente em todos os textos que são as fortes marcas impressas no horizonte apreciativo de cada sujeito-autor que remetem à uma sociedade marcada por valores e crenças calcadas na discriminação e preconceito racial. A educação, nesse sentido, foi (e ainda é), ao mesmo tempo, o espaço onde esses sujeitos creditam a esperança de transformações, porém a escola também se configura como um pilar de sustentação e propagação de uma cultura eurocêntrica, e por isso, branca, machista e cristã, o que dificulta a efetivação de uma escola plural onde as diferenças são compreendidas de maneira singular e não hierárquica.

Um outro ponto presente na análise das teses foi a crítica às políticas dominantes, seja de maneira consciente ou inconsciente. Como referenciado anteriormente, mesmo que os discursos científicos tenham caminhado rumo à ruptura epistemológica, como é o caso do conceito de raça e do próprio mito da democracia racial, ou seja, houve uma alteração do signo linguístico. Contudo, essa ressignificação não significou o apagamento do signo anterior por isso os tensionamentos discursivos tornaram-se mais intensos. Na opinião de um dos *sujeitos-autores*, “As disputas estão dadas, mas o equilíbrio entre as forças políticas ainda pende para o lado de uma concepção universalista e eurocêntrica na luta antirracista.” (OLIVEIRA, p.238).

Os *sujeitos-autores*, através dos seus discursos, tentam promover essa crítica e propor mudanças, tornando o discurso acadêmico também um discurso político. A visão dos sujeitos-autores é de um prevalecimento de um projeto assimilacionista, entendendo esse processo como uma simples assimilação de elementos culturais dos grupos socialmente marginalizados no decorrer da história pela cultura dominante. Ora, integrar alguns costumes dos negros à sociedade branca não pode ser reconhecida como uma política de promoção da igualdade racial. Da mesma maneira que, ao se buscar efetivar a lei 10.639/03, não basta reconhecer as interpretações dos autores brancos ocidentais a respeito da história africana e afro-brasileira, pois não se está dando voz, de fato, aos negros.

Um dos temas muito presente nos textos das teses foram os discursos a respeito da lei 10.639/03. Como imaginado inicialmente, após a promulgação dessa lei que alterou as LDB houve um aumento de trabalhos científicos que se destinaram à discussão de como se efetivar a prerrogativa legal, o que justifica a atenção dada pelos *sujeitos-autores* das teses para o tema em questão.

Talvez um dos principais pontos de destaque a respeito das interpretações sobre esse assunto esteja na evidência de um racismo epistêmico que pode ser entendido como um conjunto de operações teóricas que, através da perpetuação de saberes oriundos de pensadores ocidentais e dos espaços tradicionais de produção e divulgação do saber, legitimam as ações no campo do conhecimento que estejam ligadas à essa lógica. Dessa forma, qualquer conhecimento não-ocidental é entendido como inferior. Isso é visível no Brasil a partir da análise de trabalhos de conclusão de curso, seja a nível de graduação, *latu sensu* ou *stricto sensu*, os autores privilegiados nas ementas dos cursos e também no apoio teórico dos trabalhos finais privilegiam as obras e pensadores ocidentais, principalmente as dos homens europeus e/ou euro-norte-americanos. (GROSFUGUEL, 2007).

Então, pensar uma reflexão sobre a História a partir da pluralidade requer uma reflexão sobre as bases epistemológicas e a proposta de uma quebra de paradigmas que já se observa em alguns espaços acadêmicos que se utilizam de toda uma abordagem a partir da concepção da decolonialidade. Essa proposta tende a repensar

não só a produção científica, mas também a formação de professores, a construção curricular, enfim, uma nova proposta pedagógica.

Nos últimos 30 anos, o Brasil tem experimentado um período muito rico em termos de políticas públicas que têm sido adotadas no que se refere a inclusão social de minorias. Todas estas políticas são exemplos dos avanços recentes feitos no quadro regulamentar político sobre a questão racial e também representam uma grande conquista do movimento negro brasileiro contemporâneo. Não obstante, o avanço da política pública brasileira sobre a igualdade racial nos últimos tempos não pode esconder várias dificuldades em termos de sua implementação, a falta de suporte de alguns setores importantes da sociedade civil para essas políticas (especialmente entre a classe média branca), e algumas dificuldades de compreensão presente em muitos setores da burocracia do Estado em relação a esses tipos de decisões.

Quando analisado os textos das teses no que se refere às políticas públicas destinadas às ações afirmativas, os *sujeitos-autores* apontam como sendo uma das maiores dificuldades em garantir a aplicabilidade legal a permanência no imaginário social de aspectos ditos anteriormente, sobretudo a crença em uma sociedade pacífica no que tange as relações raciais e por isso, tornando desnecessárias políticas de afirmação racial. Assim, o Estado é pouco pressionado, afinal, só pressiona quem vê a necessidade dessas políticas, e ainda recebe ferozes críticas por promover a “diferenciação”. Muitos dos textos, ao realizarem suas análises e promoverem suas reflexões, remetem ao despreparo e à falta de conhecimento por parte de muitos indivíduos, incluindo educadores.

De uma maneira geral podemos inferir que os dados presentes nas teses indicam “sentidos dominantes” e consideram, cada texto na sua maneira de significar esse “sentido dominante”, as relações raciais e sua interface com a educação no Brasil uma continuidade estrutural de uma sociedade marcada pelo preconceito, discriminação e racismo. As relações étnico-raciais expressas no cenário brasileiro apresentam essa continuidade, o que torna necessária a criação de políticas públicas para garantir a dignidade sociocultural dos negros. Todavia, é visível que novos signos

estão surgindo a partir das vozes dos negros, alterando, aos poucos esse cenário e estabelecendo novos signos linguísticos ao objeto.

Esses trabalhos permitiram perceber o sentido dado ao momento atual em relação à luta constante contra o racismo e o preconceito e os debates necessários no ambiente escolar. Todas as teses compreendem o papel dos educadores em todas as suas esferas de ação, na promoção de uma educação para as relações raciais pautada na criticidade e no respeito.

As produções analisadas, ao estabelecerem vínculos entre a educação e as questões raciais, movimentaram linguisticamente uma série de enunciados que interagem com essa correlação. Assim, categorias como movimento negro, racismo, identidade racial, currículo, formação de professores, políticas afirmativas e conhecimento conceitual e teórico e práticas pedagógicas assumiram seus lugares no cenário dialógico criado pela presente pesquisa. Os tensionamentos oriundos dos distintos posicionamentos promoveram ressignificações para a proponente da pesquisa, que do seu lugar não distante, dialogou a todo momento com os enunciados analisados.

A presente tese está alicerçada na ideia de que o diálogo é infinito e inacabável e por isso, as considerações expostas ao longo deste trabalho representam uma pequena porcentagem comparada às infinitas possibilidades de ressignificação que o tema e o corpus documental são capazes de proporcionar. A partir de uma reflexão bakhtiniana, entendemos que, milhares de sentidos foram ignorados nessa tarefa de análise, entretanto, em um espaço dialógico, eles serão rememorados.

## REFERÊNCIAS

AMORIM, M. Para uma filosofia do ato: válido e inserido no contexto. In: BRAIT, B. (Org.). *Bakhtin: dialogismo e polifonia*. São Paulo: Contexto, 2009. p. 17- 43.

AZEVEDO, Célia Maria Marinho de. *Onda Negra, Medo Branco: o negro no imaginário das elites do século XIX*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

BAKHTIN, Mikhail. *Questões de literatura e de estética - a teoria do romance*. São Paulo: UNESP; Hucitec, 1998.

\_\_\_\_\_. O discurso no romance. In: BAKHTIN, M. *Questões de literatura e estética: a teoria do romance*. São Paulo: Editora da UNESP/HUCITEC, 1990, p.71-210.

\_\_\_\_\_. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

\_\_\_\_\_. *Problemas da Poética de Dostoievski*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

\_\_\_\_\_. *Para uma filosofia do ato responsável*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

BAKHTIN, M.M.; VOLOSHINOV, V. N. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. São Paulo: Hucitec, 2012.

\_\_\_\_\_. *Discurso na vida e na arte: sobre a poética sociológica*. In: VOLOSHINOV, V. N. *Freudism*. New York: Academic Press, 1976.

BARTHES, Roland. *Oeuvres complètes*. Paris: Seuil, 2002.

BASTOS, Elide Rugai. Lo intrahistórico en la reflexión de Gilberto Freyre. *Prismas-Revista de história intelectual* (Universidad Nacional de Quilmes), Buenos Aires-ARG, año 5, no.5, p. 207-223, 2001.

BAUMAN, Zygmunt. *Identidade: entrevista a Benedetto Vecchi*. Rio de Janeiro: J. Zahar, 2005.

BOGDAN, R., BIKLEN, S.. *Investigação Qualitativa em Educação – uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora, 1994.

BRAIT, B. As vozes bakhtinianas e o diálogo inconclus". In: BARROS, D.L.P. e FIORIN, J.L. (orgs.). *Dialogismo, polifonia e intertextualidade em torno de Bakhtin*. São Paulo: Edusp, 1994.

\_\_\_\_\_. Estilo. In: *Bakhtin: Conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2005.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1891. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao91.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao91.htm). Acesso em: 19 abr. 2015.

BRONCKART, Jean Paul. Interacionismo Sócio-discursivo: uma entrevista com Jean Paul Bronckart. *Revista Virtual de Estudos da Linguagem - ReVEL*. Vol. 4, n. 6, março de 2006.

BUFREM, Leilah; ARBOIT, Aline; SORRIBAS, Tidra. Organização do Conhecimento e a teoria do Círculo de Bakhtin. In: CONGRESO ISKO CAPÍTULO ESPAÑOL, 10., 2011, Coruña, ES. *20 Años del Capítulo Español de ISKO*. Espanha, ES: Universidade da Coruña, 2012. Disponível em: < [http://www.iskoiberico.org/wp-content/uploads/2014/09/265-281\\_Santiago-Bufrem.pdf](http://www.iskoiberico.org/wp-content/uploads/2014/09/265-281_Santiago-Bufrem.pdf)>. Acesso em: 20 dez. 2014.

CAGLIARI, Luiz Carlos. Aspectos teóricos da ortografia. In: SILVA, Maurício (org.). *Ortografia da língua portuguesa: história, discurso, representações*. São Paulo: Editora Contexto, 2009.

CAGLIARI, Luiz Carlos. *Alfabetização e Linguística*. Ed. São Paulo: Scipione, 2004.

CAMARGO, A. de P. R. Classificações raciais e formação do campo estatístico no Brasil (1872-1940). In: SENRA, N. de C.; CAMARGO, A. de P. R. (Org.). *Estatísticas nas Américas: por uma agenda de estudos históricos comparados*. Rio de Janeiro: IBGE, 2010. p. 229-263.

CAMPOS, Claudinei José Gomes. *Metodologia qualitativa e método clínico-qualitativo: um panorama geral de seus conceitos e fundamentos*. Disponível em: <http://www.sepq.org.br/Isipeq/anais/pdf/poster1/05.pdf>. Acesso em: 22/02/2012.

CARDOSO, Paulino de Jesus Francisco. A vida na escola e a escola da vida: experiências educativas de afrodescendentes em Santa Catarina no século XX. In: ROMÃO, Jeruse. *História da educação do Negro e outras histórias*. Brasília: SECAD, 2004.

\_\_\_\_\_. Reflexões avulsas sobre os significados da Lei 10.639/03. *Políticas da Cor Revista Eletrônica*, Rio de Janeiro, v. 21, 2005.

\_\_\_\_\_. Políticas Culturais na Educação: pensando o currículo, a formação de professores e o Multiculturalismo. In: *I Simpósio Internacional de Educação e IV Fórum Nacional de Educação*, 1, 2007, Torres/RS. Anais. Torres: ULBRA, 2007.

\_\_\_\_\_. Notas sobre o Movimento Negro no Brasil. In: SILVA, Vânia Beatriz Monteiro da; SPONCHIADO, Justina Inês (Orgs). *Contribuições para a*

*educação das relações étnico-raciais*. Florianópolis: Letras Contemporâneas, 2008, p. 51-66.

\_\_\_\_\_. *Negros em Desterro: experiências das populações de origem africana em Florianópolis. Séc. XIX*. Itajaí, SC: Casa Aberta, 2008.

\_\_\_\_\_. *A luta contra a apatia: estudo sobre a instituição do movimento negro na cidade de São Paulo (1915-1931)*. Itajaí, SC: Editora Casa Aberta, 2012.

\_\_\_\_\_. *Os desafios da luta antirracista no Brasil*. *Revista de Educação Pública (UFMT)*, v. 21, p. 319-330, 2012.

CAVALCANTE JR, Idelmar Gomes; SILVA, Maria do Rosário de F. V. da; COSTA, Rozane da Silva. *A história cultural de Gilberto Freyre e Sérgio Buarque de Hollanda e os novos rumos da historiografia brasileira*. *Revista F@pciência*, Apucarana-PR, v.6, n. 6, p. 47 – 54, 2010.

CAVALLEIRO, Eliane. *Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola*. São Paulo: Selo Negro, 2001.

\_\_\_\_\_. *Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil*. São Paulo: Contexto, 2003.

CHAUÍ, Marilena. *Convite à filosofia*. São Paulo: Ática, 1997.

\_\_\_\_\_. *Brasil: mito fundador e sociedade autoritária*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2004.

CHENEY, Glenn Alan. *Quilombo dos Palmares: Brazil's Lost Nation of Fugitive Slaves*, Hanover, CT:New London Librarium, 2014.

COELHO, Claudio Marcio. *Gilberto Freyre: indiciarismo, emoção e política na casa-grande e na senzala, Brasil*. 2007. 230 f. Dissertação (Mestrado em História) - Programa de Pós-Graduação em História do Centro de Ciências Humanas e Naturais, Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), Vitória, 2007.

CORREA, Silvio M. de Souza. *O negro e a historiografia brasileira*. *Revista Ágora*, Santa Cruz do Sul, n. 1, 2000.

COSTA, S. *O branco como meta: apontamentos sobre a difusão do racismo científico no Brasil pós-escravocrata*. *Estudos Afro-Asiáticos*. Rio de Janeiro: Universidade Cândido Mendes - UCAM, Centro de Estudos Afro-Asiáticos, v. 28, n. 1-3, p. 47-67, jan./dez. 2006.

COSTE, D. 1991. Genres de textes et modes discursifs dans l'enseignement/apprentissage des langues. In: *Études de linguistique appliquée. Didactologie des langues-cultures*. Didier erudition. Julho-setembro 1991.

COUTO, Mia. *Raiz de Orvalho e outros poemas*. Lisboa: Caminho, 1999.

COUTO, Mia. *Oração de Sapiência na abertura do ano lectivo no ISCTEM, 2005*.

COUTY, Louis. O Brasil em 1884: Esboços sociológicos. Rio de Janeiro: Fundação Casa de Rui Barbosa; Brasília: Senado Federal, 1984.

CRUZ, Mariléia dos Santos. Uma abordagem sobre a história da educação dos negros. In: ROMÃO, Jeruse (org.). *História da educação dos negros e outras histórias*. Brasília: Ministério da Educação/SECAD, 2005.

CUNHA JR., Henrique. A indecisão dos pais face à percepção da discriminação racial na escola pela criança. *Cadernos de Pesquisa*, nº 63. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, novembro de 1987.

DOMINGOS, Adenil Alfeu. O processo natural de comunicação humana: a emergência da linguagem Universidade Estadual Paulista de Bauru Intercom – *Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação XXIX Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação – UnB – 6 a 9 de setembro de 2006*.

DOMINGUES, Petrônio. O mito da democracia racial e a mestiçagem no Brasil (1889-1930). *Diálogos Latinoamericanos*. Aarhus, n. 10, p. 116 – 131, jan./jun. 2005.

\_\_\_\_\_. Movimento negro brasileiro: alguns apontamentos históricos. *Tempo*. 2007, vol.12, n.23, p. 100-122.

ELICHIRIGOITY, Maria Teresinha Py. A formação do sentido e da identidade na visão bakhtiniana. *Cadernos de Letras da UFF – Dossiê: Literatura, língua e identidade*, no 34, p. 181-206, 2008

FANON, Frantz. *Les damnés de la terre*. Paris: La Découverte, 2002.

FARACO, Carlos Alberto. *Linguística histórica*. São Paulo: Atica, 1991.

\_\_\_\_\_. *Uma introdução a Bakhtin*. Curitiba: Hatier, 1988.

\_\_\_\_\_. *Linguagem e diálogo: as ideias linguísticas do Círculo de Bakhtin*. Curitiba: Edições Criar, 2009.

FERNANDES, Florestan. *A integração do negro na sociedade de classes*. 5. ed. São Paulo: Globo, vol. 1, 2008.

FONSECA, Marcus Vinícius. Pretos, pardos, crioulos e cabras nas escolas mineiras do século XIX. 2007. 256 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, 2007.

\_\_\_\_\_. Apontamento em relação às formas de tratamento dos negros pela história da educação. *Revista de História da Educação*, v. 42, Pelotas, 2009.

FRAZER, James George. O escopo da antropologia social. In: CASTRO, Celso (Org.). *Evolucionismo cultural*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed. 2004.

GATES, Henry Louis. Os negros na América Latina. São Paulo: Cia das Letras, 2014.

GERALDI, J. W. *Ancoragens: estudos bakhtinianos*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

GOMES, Flávio. *Negros e política: 1888 – 1937*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

GOMES, Nilma Lino. Professoras negras: identidade e memória. *Educação em Revista* (UFMG), Belo Horizonte, n.18/19, p. 49-58, 1994.

\_\_\_\_\_. Educação, raça e gênero: relações imersas na alteridade. *Cadernos Pagu* (6-7) 1996, p.67-82.

\_\_\_\_\_. O impacto do diferente: reflexões sobre a escola e a diversidade cultural. *Educação em Foco* (Juiz de Fora), Belo Horizonte, n.4, p. 21-27, 2000.

\_\_\_\_\_. Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.29, n.1, p. 167-182, jan./jun. 2003.

\_\_\_\_\_. Cultura negra e educação. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, n.23, p. 75-85, 2003.

\_\_\_\_\_. Educação e relações raciais: refletindo sobre algumas estratégias de atuação. In: MUNANGA, Kabengele (org.). *Superando o Racismo na escola*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

\_\_\_\_\_. Educação e Relações Raciais: refletindo sobre algumas estratégias de atuação. In: *Superando o racismo na escola*. Brasília: MEC/SECAD, 2008.

\_\_\_\_\_. Diversidade étnico-racial: por um projeto educativo emancipatório. *Retratos da Escola*, v. 2, p. 95-108, 2008.

\_\_\_\_\_. Diversidade étnico-racial e Educação no contexto brasileiro: algumas reflexões. In: GOMES, Nilma Lino (Org.). *Um olhar além das fronteiras: educação e relações raciais*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, p. 97-110.

\_\_\_\_\_. Diversidade Étnico-racial, inclusão e equidade na educação brasileira. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, v. 27, p. 109-121, 2010.

\_\_\_\_\_. Diversidade Étnico-Racial, Inclusão e Equidade na Educação Brasileira: Desafios, Políticas e Práticas. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação – Volume 27, n. 1, jan./abr. 2011*.

\_\_\_\_\_. O movimento negro no Brasil: ausências, emergências e a produção de saberes. *Política & Sociedade (Online)*, v. 10, p. 133-154, 2011.

\_\_\_\_\_. Movimento negro e educação: ressignificando e politizando a raça. *Educação & Sociedade (Impresso)*, v. 33, p. 727-744, 2012.

GONÇALVES, L. A. O. Gênero e raça no desenvolvimento do Brasil. *Cabinda Universitária*, v. 1, p. 33-43, 2007.

\_\_\_\_\_. Poder, Cultura e Negritude. *Revista Nova América*, Rio de Janeiro, 1999.

\_\_\_\_\_. Movimento Negro: Construção de Atores Sóciopolíticos. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, 1998.

\_\_\_\_\_. Reflexões sobre a Particularidade Racial na Escola. *Cadernos de Pesquisa (Fundação Carlos Chagas)*, São Paulo, n.63, 1987.

GROSGOUEL, Ramón. Descolonizando los universalismos occidentales: el pluri-versalismo transmoderno decolonial desde Aimé Césaire hasta los zapatistas. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSGOUEL, Ramon (coords.). *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos, Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar. .2007.

GUIMARAES, Antônio Sérgio Alfredo. Como trabalhar com "raça" em sociologia. *Educação e Pesquisa*. vol.29, n.1, p. 93-107, jan./jul., 2003.

HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as resoluções culturais do nosso tempo. *Educação e Realidade*. v. 22, n. 2, p. 15-46, jul/dez, 1997.

\_\_\_\_\_. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: 2011.

HASENBALG, Carlos. *Discriminação e desigualdades raciais no Brasil*. Rio de Janeiro: ed. Graal, 1979.

\_\_\_\_\_. O Negro na Indústria: Proletarização Tardia e Desigual, In: SILVA, N. V.; HASENBALG, C.. *Raciais no Brasil Contemporâneo*. Rio de Janeiro, Rio Fundo Editora, 1992.

HENALES, L.; EDWARDS, B. Neoliberalism and educacional reform in Latin America. *Current Issues in Comparative Education*, v. 2, n. 2, 2000.

HIGOUNET, Charles. *História concisa da escrita*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

IANNI, Octávio. A sociologia de Florestan Fernandes. *Estudos Avançados*. São Paulo, v. 10, n. 26, p. 25-33, jan./abr. 1996.

ILARI, Rodolfo e BASSO, Renato. *O português da gente: a língua que estudamos a língua que falamos*. São Paulo: Contexto, 2011.

JESUS, Marcelo Siqueira de. A dialética da teoria racialista como saber para problematizar em pesquisas sobre questões raciais no campo da educação física escolar. In: *Motrivivência*. Ano XX. Nº 30, 2008, PP. 169-184.

LACLAU, Ernest. *New Reflections on the Revolution of our Time*. Londres: Verso, 1990.

LARAIA, Roque de Barros. *Cultura: um conceito antropológico*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar. 2002.

LEROY, Maurice. *As grandes correntes da linguística moderna*. São Paulo: Cultrix, 1987.

LIMA, Heloisa Pires. Personagens Negros: um breve perfil na Literatura Infanto-juvenil. In: MUNANGA, Kabengele (org.). *Superando o Racismo na Escola*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental, 2000, p. 95-110.

LIMA, Maria Batista. Identidade étnico-racial no Brasil: uma reflexão teórico-metodológica. *Revista Fórum Identidades*, Itabaiana: GEPIADDE, Ano 2, v. 3, jan-jun. 2008. < [http://200.17.141.110/periodicos/revista\\_forum\\_identidades/](http://200.17.141.110/periodicos/revista_forum_identidades/)> Data de acesso: 15 jun. 2011.

MAINGUENEAU, Dominique. *Novas tendências em análise do discurso*. Campinas: Pontes: Ed. UNICAMP, 1997.

MARCUSCHI, Luis Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (orgs). *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Da fala para a escrita – Atividades de Retextualização*. São Paulo: Cortez, 2007.

MASSINI-CAGLIARI, G.; CAGLIARI, L. C. *Diante das letras: a escrita na alfabetização*. Campinas: Mercado de Letras, 1999.

MATTOS, Hebe de Castro. *Das cores do silêncio: os significados da liberdade no Sudeste escravista, Brasil século XIX*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1998.

MIGNOLO, Walter. *Histórias Globais projetos Locais*. Colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2003.

MIOTELLO, Valdemir. Ideologia. In: BRAIT, Beth. (Org.). *Bakhtin: Conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2005.

\_\_\_\_\_. *Discurso da Ética e a Ética do Discurso*. São Carlos: Pedro & João, 2011.

MORGAN, Lewis Henry. A sociedade antiga ou investigações sobre as linhas do progresso humano desde a selvageria, através da barbárie, até a civilização. In: CASTRO, Celso (Org.). *Evolucionismo cultural*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed. 2004.

MINAYO, M. C. De S. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. São Paulo, 1996.

MUNANGA. Kabengele. *Negritude. Usos e Sentidos*. São Paulo: Ática, 1986.

\_\_\_\_\_. *Rediscutindo a mestiçagem no Brasil*. Identidade Nacional versus Identidade Negra. Petrópolis: Vozes, 1999.

\_\_\_\_\_. *Superando o racismo na escola*. 2. Ed. Brasília: MEC/SECAD, 2008.

\_\_\_\_\_. Teoria Social e Relações Raciais no Brasil Contemporâneo. In: *Cadernos PENESB – Especial ERER*, n. 12, 2010, Rio de Janeiro/Niterói, UFF, p. 169-204.

MUNANGA, K.; SERRANO, C. . *A Revolta dos Colonizados. O Processo de Descolonização e As Independências da África e da Ásia*. São Paulo: Atual, 1995.

NASCIMENTO, A., & NASCIMENTO, E. L. Dance of deception: A Reading of race relations in Brazil. In C. V. Hamilton, L. Huntley, N. Alexander, A. S. A. Guimarães, & W. James (Eds.). *Beyond racism: Race and inequality in Brazil, South Africa, and the United States*. Boulder, CO: Lynne Rienner Publishers. 2001.

NASCIMENTO, Abdias do. *O Genocídio do Negro Brasileiro: processo de um racismo mascarado*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

NOGUEIRA, Oracy. Preconceito racial de marca e preconceito racial de origem: sugestão de um quadro de referência para a interpretação do material sobre relações raciais no Brasil. *Tempo Social*. São Paulo, vol.19, no.1, p.287-308, Nov 2006.

OLIVEIRA, Luiz Carlos de. *O discurso sobre as cotas para negros na revista Veja, Brasil*. 2012. 151 f. Dissertação (Mestrado em Letras) Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), Cascavel, 2012.

ORLANDI, Eni P. (Org.). *Discurso fundador*. Campinas: Pontes, 2003.

\_\_\_\_\_. *Discurso e leitura*. São Paulo: Cortez, 2012(a).

\_\_\_\_\_. *Discurso em análise: sujeito, sentido e ideologia*. Campinas: Pontes Editores, 2012(b).

ORTIZ, Renato. *Cultura Brasileira e Identidade Nacional*. SP: Brasiliense, 1994

PARECER CNE/CP 003/2004. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. Conselho Nacional de Educação/CP, aprovado em 10/03/2004.

PEREIRA, Maria Zuleide da Costa. Globalização e políticas educacionais: (re)significando o currículo. In: PEREIRA, Maria Zuleide da Costa; MOURA, Arlete Pereira (org.). *Políticas educacionais e (re)significações do currículo*. Campinas, SP: Editora Alínea, 2006.

PEREIRA, Amauri Mendes. *Para além do racismo e do antirracismo: a produção de uma cultura de consciência negra na sociedade brasileira*. Itajaí: Casa Aberta editora, 2013.

PINTO, Milton José. *Comunicação e discurso. Introdução à análise de discurso*. São Paulo: Hacker editores, 2002.

PINTO, Regina Pahim. Raça e educação: uma articulação incipiente. In: *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n. 80, 1992.

PIRES, Vera Lúcia. Dialogismo e Alteridade ou A Teoria da Enunciação em Bakhtin. *Organon*. Porto Alegre, v.16, n.32-33, p. 35-48, 2002.

PLOURDE, Michel. *Paul Claudel: Une musique du silence*. Canada: Les presses de l'Université de Montréal, 1970.

PONZIO, Augusto. *A revolução bakhtiniana: o pensamento de Bakhtin e a ideologia contemporânea*. São Paulo: Contexto, 2008.

POSSENTI, Sírio. *Questões para analistas do discurso*. São Paulo: Parábola, 2009.

RATTS, Alecsandro (Alex) J. P. *Traços étnicos: espacialidades e culturas negras e indígenas*. Fortaleza: Museu do Ceará/Secretaria da Cultura do Estado do Ceará, 2009.

RECHDAN, Maria Letícia de Almeida. Dialogismo ou Polifonia?

<http://www.ufrgs.br/soft-livre-edu/polifonia/files/2009/11/dialogismo-N1-2003.pdf>

REGO, Ivoneide Aires Alves do. *Análise das marcas ideológico-discursivas presentes na introdução e na conclusão das monografias de alunos da graduação do Curso de Letras/UERN*. 2112. 97 f. Dissertação (Mestrado em Letras). Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. (UERN), Pau dos Ferros, 2012.

RIBEIRO, Ana Paula Goulart. *A História do Seu Tempo: a imprensa e a produção do sentido histórico*. 1995. Dissertação (Mestrado em Letras), Programa de Pós Graduação em Comunicação e Cultura, Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Rio de Janeiro, 1995.

RIOS, Ana Lugão; MATTOS, Hebe. O pós-abolição como problema histórico: balanços e perspectivas. *Topoi*, 5 (8), 2004, 170-198.

ROMÃO, Jeruse (Org.). *História da Educação do Negro e Outras Histórias*. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília: MEC, 2005.

ROMÃO, Jeruse. A Lei Federal 10.639/03 e a Educação das Relações Étnico-Raciais. Florianópolis, 2013. *Mimeo*.

ROMERO, Sílvio. *Cantos Populares do Brasil*, Tomo I. Rio de Janeiro: Livraria José Olympio editora, 1954

SAID, Edward. *Cultura e Imperialismo*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995. p. 11-32.

SAUSSURE, Ferdinand de. *Curso de linguística geral*. São Paulo: Cultrix, 1995.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. *Retrato em Branco e Negro: Jornais, escravos e cidadãos em São Paulo no final do século XIX*. São Paulo: Círculo do Livro, 1989.

\_\_\_\_\_. *O Espetáculo das Raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil (1870-1930)*. São Paulo: Cia. Das Letras, 1993.

\_\_\_\_\_. A questão racial brasileira vista por três professores. *REVISTA USP*, São Paulo, n.68, p. 168-179, dez./fev., 2005-2006.

SCOTT, J. O enigma da igualdade. *Estudos Feministas*. Florianópolis, v. 13, n.1, p. 11-30, abr. 2005.

SILVA, Ana Célia. A desconstrução da Discriminação no livro didático. In: MUNANGA, Kabengele (org.). *Superando o Racismo na Escola*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental, 2000, p. 13-30.

SILVA, Nelson do Valle. Cor e o processo de realização sócio-econômica. In: HASENBALG, Carlos e SILVA, Nelson do V. (orgs.) *Estrutura social, mobilidade e raça*. São Paulo: Vértice, Editora Revista dos Tribunais, 1988, p. 144-163.

SILVA, Paulo Vinicius Baptista da. O Silêncio como Estratégia Ideológica no Discurso Racista Brasileiro. *Currículo sem Fronteiras*, v.12, n.1, pp. 110-129, Jan/Abr. 2012.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. A Formação do Operário Negro. *Educação e Sociedade*, n.22, p. 56-83, 1985.

\_\_\_\_\_. Abolição e Cidadania. *Revista do Professor*, v. 4, n.14, p. 50-50, 1988.

\_\_\_\_\_. Educação e Diferenciação Cultural: Índios e Negros. *Cadernos CEDES*, v. 32, p. 25-32, 1993

\_\_\_\_\_. Discriminações No Cotidiano das Escolas: Em Busca de Estratégias de Fortalecimento da Ação Docente. *Jornal da Apeoesp - Suplemento*, São Paulo, v. 12, n.12, p. 5-5, 1997.

\_\_\_\_\_. Africanidades Brasileiras: Como Valorizar Raízes Afro Nas Propostas Pedagógicas. *Revista do Professor*, Porto Alegre, v. 11, n.44, p. 29-30, 1995.

\_\_\_\_\_. *Entre Brasil e África: construindo conhecimento e militância*. Belo Horizonte: Mazza Edições Ltda., 2011.

\_\_\_\_\_. Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil. *Revista Educação*. Porto Alegre/RS, ano XXX, n. 3 (63), p. 489-506, set./dez. 2007.

Disponível em:

<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/viewFile/2745/2092>

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In.: *Identidade e diferença*. Petrópolis, Vozes, 2000.

SILVA JR., Hédio. *Direito de Igualdade Racial: aspectos constitucionais, civis e penais: doutrina e jurisprudência*. São Paulo: Editora Juarez de Oliveira, 2002.

SILVEIRA, Ana Paula K. da. *A configuração da disciplina de língua portuguesa em regiões de imigração: o caso da cidade de Blumenau*. 2013. 732 f. Tese (Doutorado em Linguística) Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Florianópolis, 2013.

SILVÉRIO, Valter Roberto; TRINIDAD, Cristina Teodoro. Há algo novo a se dizer sobre as relações raciais no Brasil contemporâneo? *Educ. Soc.*, Campinas, v. 33, n. 120, p. 891-914, jul.-set. 2012

SKIDMORE, Thomas E.. *Preto no Branco: Raça e nacionalidade no pensamento brasileiro*. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1976.

TAVOLARO, Lília G. M. *Teoria social e o (re)conhecimento da raça: dilemas e reflexões*. *Teoria & Pesquisa*, v. 18, p. 53-76, 2009.

TARALLO, Luiz Fernando. *A pesquisa sociolinguística*. São Paulo: Ática, 2010.

TEODORO, Maria de Lourdes. Elementos básicos das políticas de combate ao racismo brasileiro. In: MUNANGA, Kabengele (org). *Estratégias e políticas de combate à discriminação racial*. São Paulo: EDUSP, 1996

TODOROV, Tzveten. *Nós e os outros: a reflexão francesa sobre a diversidade humana*. Trad. Sérgio Góes de Paula. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed. 1993.

VAINFAS, Ronaldo. Colonização, miscigenação e questão racial: notas sobre equívocos e tabus da historiografia brasileira. *Tempo*, Niterói-RJ, v. 4, n. 8, p. 1-12, Dez. 1999.

VERÓN, E. *A produção de sentido*. São Paulo: Cultrix: Editora da USP, 1980. p. 173-204.

## APÊNDICE A

### BIBLIOGRAFIA DAS TESES

COELHO, Marcielle Nazare. *Memórias de Angola e vivências no Brasil: educação e diversidade étnica e racial*. 2008. 197 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), São Carlos, 2008.

GOMES, Ana Beatriz Sousa. *A Pedagogia do Movimento Negro em Instituições de Ensino em Teresina, Piauí: as experiências do Ifaradá e do Centro Afro-Cultural "Coisa de Nêgo"*. 2007. 262 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal Do Ceará (UFC), Fortaleza, 2007.

LIMA, Maria Batista. *Práticas cotidianas e identidades étnicas: um estudo no contexto escolar*. 2006. 296 f. Tese (Doutorado em Ciências Humanas - Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio De Janeiro (PUCRJ), Rio de Janeiro, 2006.

SILVEIRA, Marta Iris Camargo Messias da. *O Movimento Social Negro: da contestação as políticas de Ações Afirmativas e a implicação para a aplicação da lei 10639/03: o caso da rede Municipal de Ensino de Santa Maria - RS*. 2009. 240 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Bahia (UFBA), Salvador, 2009.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de. *Histórias da África e dos Africanos na Escola: as perspectivas para a formação dos professores de história quando a diferença se torna obrigatoriedade curricular*. 2010. 237 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio De Janeiro (PUCRJ), Rio de Janeiro, 2010.

RÉGIS, Kátia Evangelista. *Relações etnicorraciais e currículos escolares em teses e dissertações produzidas nos programas de pós-graduação stricto sensu em Educação – Brasil (1987-2006)*. 2009. 253 f. Tese (Doutorado em Educação: Currículo) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica De São Paulo (PUCSP), São Paulo, 2009.

RIBEIRO, Rosa Maria Barros. *Etnias e Educação: trajetórias de formação de professores frente à complexidade das relações étnicas no cotidiano escolar*. 2001. 220 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual De Campinas (UNICAMP), Campinas, 2001.

## APÊNDICE B

REGIÃO	ANO	TÍTULOS DISSERTAÇÕES	PPG
SUDESTE	<b>UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO (USP)</b>		
	2009	A introdução da definição de raça nas propostas curriculares brasileiras: a lente da nova lei e os olhos dos alunos.	Educação
	2010	Diferenças culturais na educação: discursos, desentendimentos e tensões	Educação
	<b>UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS (UFSCar)</b>		
	2008	"Narrativas de Thereza Santos – Contribuições para a Educação das Relações Étnico-Raciais"	Educação
	2004	Um estudo sobre a creche: o que as práticas pedagógicas produzem e revelam sobre a questão racial?	Educação
	<b>UNIVERSIDADE METODISTA DE PIRACICABA</b>		
	1997	Cultura e Educação Escolar: Encontros e Desencontros	Educação
	<b>UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO (UFRJ)</b>		
	2008	Refletindo a identidade negra e agindo multiculturalmente no ensino	Educação
	<b>UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO (UERJ)</b>		
	2009	Política curricular, enunciação da diferença e demandas raciais: analisando as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana	Educação
	2001	"Mussuca, laranjeiras, lugar de preto mais preto: cultura e educação nos territórios de predominância afrodescendentes sergipanos"	Educação

<b>SUDESTE</b>	2009	ATRAVESSANDO A LINHA VERMELHA: Programa "Nova Baixada" de Educação Infantil – Discutindo a Diversidade Étnico-Racial e Cultural na Formação Docente	Educação, Cultura e Comunicação
	<b>UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS (UFMG)</b>		
	2002	Currículo e questão racial nas práticas escolares	Educação
	<b>PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MINAS GERAIS (PUCMG)</b>		
	2009	PRÁTICAS CURRICULARES PARA A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: estudo de caso na rede Municipal de Belo Horizonte, a "Escola da Vinda"	Educação
2009	A REPRESENTAÇÃO DOS NEGROS EM LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA: mudanças e permanências após a promulgação da Lei 10.639/03	Educação	
<b>SUL</b>	<b>UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL (UFRGS)</b>		
	2008	A África no curso de licenciatura em História da UFRGS: possibilidades de efetivação da lei 11.645/2008 e da lei 10.639/2003. Um estudo de caso	Educação
	<b>UNIVERSIDADE DE PASSO FUNDO (UPF)</b>		
	2006	A construção da cidadania na escola pública: avanços e dificuldades	Educação
	2008	Educação das relações étnico-raciais e a formação de professores	Educação
	2008	Políticas de educação no Brasil: desafios e possibilidades educacionais das relações étnico-raciais e do ensino de história e cultura afro-brasileira e africana	Educação
	<b>UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ</b>		
2009	Educação para a diversidade: das políticas públicas ao cotidiano escolar	Educação	

	<b>UNIVERSIDADE DO EXTREMO SUL CATARINENSE</b>		
	2009	. O conceito de acessibilidade e suas relações com a educação e cidadania	Educação
<b>CENTRO-OESTE</b>	<b>PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS</b>		
	2009	África, afrodescendência e educação: desafios e possibilidades da lei 10.639/03 na disciplina de história	Educação
	<b>UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO (UFMT)</b>		
	2009	A influência do racismo na educação mato-grossense na transição do século XIX ao XX	Educação
	<b>UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO (UCDB)</b>		
	2007	A inserção da temática racial nas series iniciais do ensino fundamental em uma escola da rede publica municipal de Campo Grande	Educação
2007	O ensino da Historia da África e a atualidade da questão na escola: Entre a existência da Lei nº 10.639/03 e o fazer pedagógico do educador	Educação	
<b>NORDESTE</b>	<b>UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA (UNEB)</b>		
	2008	O currículo escolar e a construção da identidade étnico-racial da criança e do adolescente quilombola: um olhar reflexivo sobre a auto-estima	Educação e Contemporaneidade
	2007	Tirando a Máscara: as relações raciais na escola	Educação e Contemporaneidade
	2003	Pequenos Mundos Fundando o Grande Mundo na Diversidade – escola e construção da identidade étnica	Educação e Contemporaneidade
	<b>UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO (UFMA)</b>		
	2009	Os Desafios da Implementação da Lei Federal Nº 10.639/03: entre as ações da política nacional de promoção da igualdade racial e a política educacional no Maranhão	Educação

<b>UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ (UFC)</b>		
2005	MARABAIXO, DANÇA AFRODESCENDENTE: significando a identidade étnica do negro Amapaense	Educação
<b>UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA (UFPB)</b>		
2010	Entre a letra e e o espírito: o discurso de professores (as) sobre estudantes negros (as) pós- implementação da Lei 10.639/03 em escola pública	Educação

Não remover as quebras de seção do arquivo.