



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Mariana da Silva Flores

**A CONCEPÇÃO DE RACISMO E FORMA ESCOLAR NAS POLÍTICAS
EDUCACIONAIS PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS**

Florianópolis
2024

Mariana da Silva Flores

**A CONCEPÇÃO DE RACISMO E FORMA ESCOLAR NAS POLÍTICAS
EDUCACIONAIS PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS**

Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador(a): Prof.^a Dr.^a Sandra Luciana Dalmagro
Coorientador(a): Prof.^a Dr.^a Soraya Franzoni Conde

Florianópolis

2024

Flores, Mariana da Silva

A concepção de racismo e forma escolar nas políticas educacionais para as relações étnico-raciais / Mariana da Silva Flores ; orientadora, Sandra Luciana Dalmagro , coorientadora, Soraya Franzoni Conde , 2024.

163 p.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, 2024.

Inclui referências.

1. Educação. 2. Diretrizes Curriculares da Educação Étnico-racial. 3. Forma Escolar. 4. Racismo. 5. Política Educacional. I. Dalmagro , Sandra Luciana . II. Conde , Soraya Franzoni. III. Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Educação. IV. Título.

Mariana da Silva Flores

**A concepção de racismo e forma escolar nas políticas educacionais para as relações
étnico-raciais**

O presente trabalho em nível de Mestrado foi avaliado e aprovado, em 9 de maio de 2024, pela banca
examinadora composta pelos seguintes membros:

Prof.(a) Carolina de Roig Catini, Dr.(a)
Universidade de Campinas

Prof.(a) Cristine Luíza Sabino Souza, Dr.(a)
Universidade Federal de Santa Catarina

Prof.(a) Rosalba Cardoso Garcia, Dr.(a)
Universidade Federal de Santa Catarina

Certificamos que esta é a versão original e final do trabalho de conclusão que foi julgado adequado
para obtenção do título de Mestra em Educação

Insira neste espaço a
assinatura digital

Coordenação do Programa de Pós-Graduação

Insira neste espaço a
assinatura digital

Prof.(a) Sandra Luciana Dalmagro, Dr.(a)
Orientador(a)

Florianópolis, 2024.

De hoje em diante não quero
alisar meu cabelo
Não quero
E vou rir daqueles,
que por evitar – segundo eles –
que por evitar-nos algum dissabor
Chamam aos negros de gente de cor
E de que cor!
NEGRO
E como soa lindo!
NEGRO
E que ritmo tem!
Negro Negro Negro Negro
Negro Negro Negro Negro
Negro Negro Negro Negro
Negro Negro Negro
Afinal
Afinal compreendi
AFINAL
Já não retrocedo
AFINAL
E avanço segura
AFINAL
Avanço e espero
AFINAL
E bendigo aos céus porque quis Deus
que negro azeviche fosse minha cor
E já compreendi
AFINAL
Já tenho a chave!
NEGRO NEGRO NEGRO NEGRO
NEGRO NEGRO NEGRO NEGRO
NEGRO NEGRO NEGRO NEGRO
NEGRO NEGRO
Negra sou!
(VICTORIA SANTA CRUZ)

AGRADECIMENTOS

O processo de agradecer aqueles que constituíram esse processo se mostra tão complexo quanto de escrever, elaborar, pensar e sintetizar a seguinte pesquisa. Os agradecimentos nos permitem revisar cada contribuição, cada palavra, abraço, carinho e preocupação daqueles que constituem minhas relações mais próximas. Os agradecimentos iniciais vão começar tão qual esse trabalho começou: sob a escuta atenta de duas pessoas, sob dois telefonemas e uma certeza que eu deveria tentar. A meu pai Joaquim, meu maior apoiador, amigo, guia e motivação que ao me ouvir falar no telefone sobre tentar o processo de seleção já afirmou categoricamente: “se você está me perguntando, é porque já decidiu que vai fazer”; agradeço a Thamires Feijoo que foi a primeira pessoa que falou sobre o processo de seleção por meio de uma ligação e insistiu para que eu participasse e reafirmou sua crença e convicção de que eu conseguiria entrar no programa.

Esse trabalho não poderia se concretizar sem a orientação, o cuidado, a escuta atenta e experiência desta grande professora que me acompanhou nos momentos mais difíceis, me incentivou e conheceu os limites e as potências da minha escrita. Meus maiores agradecimentos à professora Sandra Dalmagro pela humanidade, pela gentileza e orientação. A construção do presente trabalho se dá pela sua convicção científica e o apoio incondicional que depositou em minhas capacidades.

É importante registrar o agradecimento as professoras Soraya Conde, Cristiane Sabino e Carolina Catini que aceitaram por manter a defesa mesmo perante a deflagração de uma importante greve e sustentaram uma escuta atenta, uma leitura cuidadosa e uma arguição precisa desse trabalho. Em um momento onde meu lar sucumbiu aos eventos climáticos, o estado em que nasci sofreu a maior enchente da história e quando a natureza nos indica os avanços da degradação ambiental, essa equipe de profissionais prestigiou esta pesquisa.

Nesse processo, foi inevitável junto às confrontações da vida adulta me deparar com a fé e a espiritualidade que me acompanha desde pequena. Criada em um terreiro de Nação, é inegável meu agradecimento a minha ancestralidade e a espiritualidade expressas pela minha madrastra e agora Mãe de Santo, Mãe Cris d’ Xapanã. Que teus ensinamentos me guiam no caminho da verdade, da justiça e da prosperidade.

Ao CAPES pela bolsa de pesquisa na primeira parte da dissertação que permitiu desenvolvimento aprofundado e experienciar o mestrado com qualidade.

Também deixo meus agradecimentos aquelas que dividem comigo a vida, a rotina e se constituem minha casa e família: Kathleen Pires, Juliana Santos e Emily Bambi. Bem como, as

minhas colegas e amigas de trabalho Fernanda, Vanessa, Cleuza, Gizele e Martha. Ao olhar atento, ao trabalho coletivo e a parceria. E por fim, deixo minha gratidão ao coletivo Alicerce que sustenta minhas análises, espaço onde construí luta, coletividade e meu entendimento de quem sou e em que mundo vivo.

RESUMO

Esta pesquisa teve por objetivo analisar as concepções de escola, racismo e sociedade presentes no documento intitulado “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana” (BRASIL, 2004). Compreendemos que vivemos em um país onde as relações sociais estão estruturadas sobre a exploração capitalista do trabalho, o racismo e a discriminação racial. Entendemos que a escola ensina por meio de seu conteúdo e forma, através das relações sociais vigentes em seu interior, a qual reflete a sociedade mais ampla. Neste sentido, indagamos acerca das tensões e contradições presentes nas Diretrizes, especificamente quanto à articulação entre o racismo e a forma social mais ampla, inquirindo ainda para a forma escolar implícita no documento em questão. Metodologicamente, realizamos análise do texto das Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais, discutindo seu contexto histórico, as disputas para a sua promulgação e as políticas de ações afirmativas que a envolvem. Produzimos um balanço da produção acadêmica identificando os debates acerca das políticas de ações afirmativas expressas nas Diretrizes. Também nos empenhamos em apreender as concepções de raça e de racismo com apoio principalmente em Munanga, Moura e Oliveira, bem como realizamos pesquisa bibliográfica sobre a Forma Escolar com base em Vicent, Lahire e Thin e Mariano Enguita. As conclusões do trabalho assinalam para o predomínio da concepção individual de racismo em detrimento de perspectivas mais estruturantes. Apesar da importância das lutas étnico-raciais pelo acesso e mudanças na escola, a forma escolar burguesa não é questionada. As concepções de escola e racismo se articulam com a concepção de sociedade que prevalece nas Diretrizes, qual seja, a inclusão social do negro na sociedade vigente. Concluímos que prevalece a concepção idealista de educação e sociedade nas Diretrizes pois propõe o combate ao racismo sobretudo via escolar e por meio de ações individuais.

Palavras-chave: Diretrizes Curriculares da Educação Étnico-racial. Forma Escolar. Racismo. Política Educacional.

ABSTRACT

This research aimed to analyze the concepts of school, racism and society present in the document entitled “National Curricular Guidelines for the Education of Ethnic-Racial Relations and for the Teaching of Afro-Brazilian and African History and Culture” (BRASIL, 2004). We understand that we live in a country where social relations are structured on the capitalist exploitation of work, racism and racial discrimination. We understand that the school teaches through its content and form, through the social relations in force within it, which reflects the broader society. In this sense, we inquire about the tensions and contradictions present in the Guidelines, specifically regarding the articulation between racism and the broader social form, and the school form implicit in the document in focus. Methodologically, we analyzed the text of the Curricular Guidelines for the Education of Ethnic-Racial Relations, discussing its historical context, the disputes for its promulgation and the affirmative action policies that involve it. We produced a balance of academic production identifying the debates surrounding the affirmative action policies expressed in the Guidelines. We also strive to understand the concepts of race and racism with support mainly from Munanga, Moura and Oliveira, as well as carrying out bibliographical research on the School Form based on Vicent, Lahire and Thin and Mariano Enguita. The conclusions of the work point to the predominance of the individual conception of racism to the detriment of more structuring perspectives. Despite the importance of ethnic-racial struggles for access and changes at school, the bourgeois school form is not questioned. The concepts of school and racism are articulated with the concept of society that prevails in the Guidelines, that is, the social inclusion of black people in the current society. We conclude that the idealistic conception of education and society prevails in the Guidelines as it proposes the fight against racism mainly through schools and through individual actions.

Keywords: Curriculum Guidelines for Ethnic-Racial Educatio; School Form; Racism; Educational politics.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1- REPRESENTAÇÃO DA ESTRUTURA DAS DIRETRIZES	28
FIGURA 2- ESTRUTURA DO PARECER CNE/CP003/2004	43

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1- DOCUMENTOS VINCULADOS ÀS POLÍTICAS DE AÇÕES AFIRMATIVAS.....	31
QUADRO 2 - CONTEÚDOS CONTEMPLADOS NO ENSINO DE HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA E AFRICANA SEGUNDO AS DIRETRIZES (2004).....	46
QUADRO 3- ARTIGOS ANALISADOS.....	51
QUADRO 4- EIXOS DE ANÁLISE	55

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO.....	16
1	AS POLÍTICAS DE AÇÕES AFIRMATIVAS PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA	22
1.1	AS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO ÉTNICO-RACIAL: CARACTERIZAÇÃO E CONTEXTO.....	34
1.2	BALANÇO DE PRODUÇÃO ACADÊMICA.....	49
1.2.1	Eixos de Análise	57
1.2.1.1	<i>Contexto histórico da aprovação da Lei nº10.639/03</i>	57
1.2.1.2	<i>Balancos e revisões bibliográficas já realizadas sobre a educação étnico-racial..</i>	57
1.2.1.3	<i>Implementação da Lei nº10.639/03</i>	59
1.2.1.4	<i>Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Étnico-racial.....</i>	69
1.2.2	Considerações finais do balanço de produção	73
2	RACISMO E CAPITALISMO: EXPLORANDO ALGUMAS ARTICULAÇÕES.....	77
2.1	RAÇA E RACISMO ESTRUTURAL.....	80
3	A ESCOLA E A TEORIA DA FORMA ESCOLAR	99
3.1	EDUCAÇÃO, ESCOLA E SOCIEDADE	99
3.2	SOBRE A HISTÓRIA E A TEORIA DA FORMA ESCOLAR	107
3.3	A FORMA ESCOLAR EM “A FACE OCULTA DA ESCOLA”	111
4	CONCEPÇÃO DE RACISMO, DE ESCOLA E DE SOCIEDADE: INCLUSÃO OU TRANSFORMAÇÃO?	119
4.1	CONCEPÇÃO DE RACISMO NAS DIRETRIZES	121
4.2	CONCEPÇÃO DE ESCOLA NAS DIRETRIZES	135
4.3	CONCEPÇÃO DE SOCIEDADE NAS DIRETRIZES	144
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	152
	REFERÊNCIAS.....	159

INTRODUÇÃO

Debater o racismo é desafiador. É visceral. É necessário e urgente. Isso porque ainda que com o avanço do debate e a proliferação das denúncias e reivindicações, ainda que sejamos capazes de reconhecer o quanto é violento, ainda que constitucionalmente se entende como um crime hediondo e tenhamos grandes avanços com estudos que buscam analisar e explicitar sua origem, o racismo está enraizado na sociedade. É possível observar avanços ao repensar atitudes porque temos hoje informações, discussões e um número expressivo de personalidades que lutam para difundir um debate antirracista, graças às históricas lutas dos negros e de setores sociais progressistas. No entanto, ainda continuamos longe de exterminar o racismo da sociedade ou de perceber alguma mudança estrutural em torno do assunto. Ainda é difícil falar sobre o racismo, defini-lo, abrir as feridas que nunca foram tratadas. Ainda é difícil se colocar no lugar de tanta dor, de tanta desolação que acompanha gerações.

Por isso, esse trabalho é uma tentativa. Um grão de areia para contribuir para uma educação antirracista, uma aproximação mais profunda sobre o racismo, sobre o papel da escola e a destruição da estrutura que contribui, que se beneficia dessa ideologia. Ultrapassar as camadas da aparência e das experiências individuais, não porque essas não são importantes ou devem ser desconsideradas, mas pelo entendimento que as experiências são coletivas, são apreendidas e experienciadas social e coletivamente.

Recordo-me de uma pergunta que me acompanha como pesquisadora e professora: por que defendemos a escola pública na medida que compreendemos que uma das suas funções sociais visa à adaptabilidade e o ensinamento das relações de produção capitalista? Não deveria ser uma estratégia revolucionária eliminar as instituições que contribuem para a reprodução da lógica capitalista (ou dos princípios burgueses)? Por que ainda defendo a educação e a escola como pontos estratégicos para o processo revolucionário? Por que desta dissertação abordar sobre a escola, discutindo sua forma e conteúdo? Não pretendo dar uma resposta mais completa a estas questões, pois ainda estou perseguindo as respostas, contudo, não deixarei de relatar acerca de alguns princípios que me impulsionam a continuar investigando e atuando no ambiente escolar. Garanto que não há discurso sobre “amor”, “dom” ou um “sonho desde a infância”. A docência e a escola se mostram como uma temática concreta, real, material e metódica, longe de ilusões idealistas e salvadores, que se construiu durante minha formação inicial no campo educacional e de pesquisa.

A guarda prolongada de crianças e adolescentes e a função social do ensino garantem à escola uma especificidade, uma possibilidade de germinação de ideias que podem se mostrar conformadoras ou subversivas. Em uma sociedade onde as aderências sociais se fundamentam sobre a exploração e a extração de mais valor da força de trabalho, a possibilidade de pontos de tensionamento se tornam cruciais para o desenvolvimento de uma práxis revolucionária. A função de socializar, coletivizar e difundir conhecimentos fazem da escola um universo de possibilidades realistas.

Pesquisar sobre a escola perpassa compreender a sociedade que a sustenta e pela qual se educa em seu espaço. Se fecharmos os olhos e nos pedirem para imaginar uma escola, há estruturas que serão universais na consciência coletiva: na sociedade ocidental a imagem da escola foi estruturada pelo prédio com pátio ou parque infantil, com diversas salas onde há pelo menos uma mesa e cadeiras. Isso nos diz que escolas possuem universalidades que possibilitam identificá-la mesmo de longe. Esse espaço físico se assenta em uma estrutura social que determina e é determinada por ela. Uma sociedade que possui princípios filosóficos, políticos, sociais, culturais, históricos e econômicos construídos e em disputa. Não há ensino ou formação sem um ideal, um projeto com intencionalidade e uma projeção de sujeito que deseja se formar ao fim do período escolar.

A presente pesquisa teve por objetivo analisar as concepções de escola, racismo e sociedade presentes no documento intitulado “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana” (BRASIL, 2004). A problemática da pesquisa toma por base as lutas de classe na atualidade, a heterogeneidade da classe trabalhadora e o racismo estrutural. Compreendemos que vivemos em um país onde as relações sociais estão estruturadas sobre a exploração capitalista do trabalho, o racismo e a discriminação racial. Entendemos que a escola ensina por meio de seu conteúdo e forma, através das relações sociais vigentes em seu interior, a qual reflete a sociedade mais ampla. Neste sentido, indagamos acerca das tensões e contradições presentes nas Diretrizes, especificamente quanto à articulação entre o racismo e a forma social mais ampla e para a forma escolar implícita no documento em foco.

Na sociedade capitalista estruturada em classes sociais, pelo racismo, machismo e outras formas de opressão, compreendemos que a escola e a infância não estão apartadas das relações sociais de produção. Desta forma, a escola tende a reproduzir as práticas racistas já normalizadas pela sociedade ou, contraditoriamente, pode gestar elementos que promovam uma educação antirracista. A escola se constitui em um espaço de aquisição de conhecimentos,

habilidades técnicas que estão estruturados em uma forma social de ensinar e educar sujeitos que participem de uma dada sociedade. Permeada de contradições e disputa entre projetos antagônicos de educação e diante das diversas dimensões que constituem essas disputas, as políticas educacionais são expressões de tensionamentos e se apresentam como meio de difusão e promoção de concepções e de reformas que buscam incidir na escola.

As políticas de ações afirmativas tratam sobre um conjunto de políticas públicas estatais que buscam a correção e reparação histórica de grupos historicamente marginalizados. No campo educacional, tanto a Lei 10.639/03, que torna obrigatório o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira nos currículos, quanto às Diretrizes (BRASIL, 2004) ainda se configuram como principal referência de política de ação afirmativa para a educação básica, como política que orienta e normatiza o que passou a se chamar Educação para as Relações Étnico-raciais, difundindo com maior amplitude as discussões acerca do racismo e das discriminações.

A Resolução CNE/CP n.º 1, aprovada em 17 de junho de 2004 institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (BRASIL, 2004) se configura como o documento que orienta e propõe os princípios, determinações e concepções quanto às modificações curriculares propostas pela Lei nº 10.639/03 que altera o dispositivo da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96) tornando obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana nos currículos da Educação Básica em todo o país. Aprovada em março de 2003, a Lei 10.639/03 inaugura as políticas de ações afirmativas a nível nacional para a educação básica por meio de uma política curricular que inclui o ensino da história e a cultura do povo negro nos currículos de todos os níveis de ensino no país. No ano seguinte, é aprovado o Parecer CNE/CB 003/2004 que regulamenta as alterações propostas pela supracitada lei.

Nos indagamos de que maneira as modificações indicadas nas Diretrizes incidem em reais transformações na escola, em especial se versam sobre a forma escolar, nas relações sociais e nos conteúdos escolares. Se tratando de uma política educacional, expressa as disputas em torno do processo educativo, por isso, também questionamos se as Diretrizes tensionam a função social da escola e qual projeto educativo podemos encontrar subjacentes em suas orientações. Apesar de compreender que as políticas educacionais não são implementadas de maneira uniforme no ambiente escolar, compreendemos que as Diretrizes condensam disputas e tensionamentos, sendo assim, necessário investigar as concepções de escola, racismo e sociedade subjacentes no conteúdo das Diretrizes, qual projeto educativo emana nas diretrizes, quais tensionamentos são feitos quanto às relações sociais produzidas e reproduzidas no

ambiente escolar e se indicam mudanças capazes de promover alterações na forma da escola. Todos esses questionamentos são sintetizados na seguinte questão orientadora do projeto: qual é a concepção de escola, em particular quanto à sua forma, a concepção de racismo e de sociedade que emana das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais?

A mobilização pela temática tem sua origem em dois âmbitos: o pessoal e o acadêmico. No âmbito pessoal, destaco minha trajetória dentro do Curso de Pedagogia, no movimento estudantil que contribui de modo singular em minha construção como ser político e consciência revolucionária. A minha formação na condição de pesquisadora e a participação em diferentes Grupos de Estudos em que mobilizei ferramentas que me permitiram ampliar o olhar sobre a sociedade, sobre a educação e sobre a infância. Sobretudo, nas lutas sociais em que me envolvi, devo citar a compreensão de pertencimento racial que passei a desenvolver. O entendimento da identidade racial nos coloca sob uma nova concepção da existência política que o corpo, as ideias e os posicionamentos possuem. Me entender enquanto uma mulher negra dentro de um mundo que constantemente busca eliminar minhas raízes, ocultar a violência da miscigenação que me gerou é um processo doloroso, mas que trouxe a responsabilidade de racializar minha pesquisa, minha militância e minha vida. Este trabalho se situa nos questionamentos pessoais sobre o espaço em que quero atuar como professora, nas concepções teóricas que fui conhecendo e me apropriando e da necessidade de produzir uma visão crítica quanto a este espaço permeado pela contradição.

No âmbito acadêmico, o presente trabalho dá continuidade e aprofundamento aos estudos iniciados durante o ciclo do Programa de Iniciação Científica (PIBIC/2020), constituído como uma parte de um projeto maior, intitulado “Conteúdo e forma escolar em tempos de lutas sociais e de trabalho simples”, coordenado pela professora Sandra Luciana Dalmagro no qual atuei como bolsista pesquisadora no período de janeiro de 2020 até agosto de 2021. Como parte deste projeto, me defrontei com a categoria “forma escolar” de modo a compreendê-la como essencial para o entendimento da estrutura e das contradições produzidas no interior do ambiente escolar.

A decisão de pesquisar acerca da forma escolar se insere no sentido de procurar compreender o que é nuclear na escola por meio de traços e aspectos que permanecem ou se transformam. Nossa compreensão é de que a forma escolar, ainda que nuclear, não é imutável e se encontra em um movimento dinâmico, acompanhando as mudanças no mundo do trabalho e das necessidades do capital. Na mesma medida, também pode ser disputada pelas organizações dos trabalhadores, como a experiência da Rússia revolucionária expressou e lutas

sociais contemporâneas indicam (Dalmagro, 2023). Neste sentido nos questionamos: as Diretrizes da educação étnico-racial questionam a forma escolar burguesa?

Ao que tange os objetivos da presente pesquisa, destacamos como:

OBJETIVO GERAL

- Investigar a concepção de forma escolar, racismo e sociedade subjacente às Diretrizes Nacionais Curriculares das Relações étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e africana

OBJETIVO ESPECÍFICO

- Conceituar a forma escolar burguesa, as concepções de raça e racismo a partir da perspectiva do materialismo histórico dialético;
- Situar o contexto e as bases teóricas das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana;
- Discutir a construção da política educacional das relações étnico-raciais e seus tensionamentos e contradições

Para o cumprimento dos objetivos apresentados utilizamos de três metodologias: balanço de literatura acerca da temática, pesquisa bibliográfica nos autores de referência e a análise documental.

O balanço de literatura foi realizado com base nos termos “Educação étnico-racial” e “Diretrizes curriculares nacionais” como descritores de busca em duas bases de dados: Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e no Scientific Electronic Library Online (SciELO). Constituem em nosso balanço 14 trabalhos, sendo 13 artigos e uma obra sobre o Estado da Arte cujo conteúdo e análise consta no primeiro capítulo da presente dissertação.

Acerca da pesquisa bibliográfica, nos debruçamos sobre as concepções de raça e racismo tendo como referência Munanga, Moura, Oliveira e Souza, estudos estes sintetizados no segundo capítulo da presente dissertação. Apoiamos nossos estudos teóricos sobre a concepção de escola e forma escolar com base em Vicent, Lahire e Thin e Mariano Enguita, o qual está desenvolvido no capítulo três. No que se refere a análise documental, utilizamos como empiria o documento intitulado “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana”

(BRASIL, 2004), o qual é composto por três documentos: o Parecer CNE/CP003/2004, cujo conteúdo apresenta as questões introdutórias para a Educação étnico-racial; pela Resolução CNE/CP n.º 1, de 17 de junho de 2004 que institui as Diretrizes, descrevendo seu conjunto de artigos e incisos e em suas páginas finais apresenta também a Lei 10.639/03. Para dar suporte à análise documental nos fundamentamos nas contribuições de Shiroma; Campos; Garcia e Evangelista e Shiroma sobre o trabalho com análise de políticas educacionais, desenvolvendo o quarto capítulo da presente dissertação onde apresentamos as análises realizadas.

O conjunto dos estudos e pesquisas realizados durante o curso do mestrado estão organizados em quatro capítulos, mais esta introdução e as considerações finais. No primeiro capítulo, abordamos acerca da caracterização e contextualização do conteúdo presente no corpo do documento das Diretrizes. Examinamos sobre sua estrutura, constituição histórica e as políticas de ações afirmativas que envolvem a criação do documento. Também consta neste capítulo o balanço de produção cujos resultados expressam as temáticas e debates que envolvem as políticas de ações afirmativas.

O segundo capítulo versa acerca das concepções de raça e racismo. Essas duas categorias emergem do trabalho de análise e que se mostraram necessário aprofundamento. Assim abordamos sobre raça por meio de Munanga e sobre o racismo com Moura, Almeida, Fernandes, Oliveira e Souza. Bem como, iniciamos os estudos acerca das relações de classe e raça com auxílio de Fernandes (2008) e Moura (1994) para compreender as articulações entre raça e classe que se manifestam na realidade histórico-social no Brasil.

O terceiro capítulo conta nossa pesquisa bibliográfica sobre a concepção de escola e forma escolar com base em Enguita (1989); Vincent, Lahire e Thin (2001); Saviani (2012); Freitas (2014); Figueira (1985) e Leontiev (1978). No quarto e último capítulo da presente pesquisa apresentamos nossas análises divididas em três eixos: primeiro examinamos as concepções de racismo que emanam do documento; o segundo eixo versa a concepção de escola e por fim, o terceiro eixo aborda a concepção de sociedade presentes no documento analisado.

Por fim, buscamos sintetizar nossas análises no que constitui as considerações finais da presente dissertação.

1 AS POLÍTICAS DE AÇÕES AFIRMATIVAS PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA

Desde a década de 1990 vemos ascender e se tornarem hegemônicos discursos e documentos que buscam reformar as concepções sobre a educação e a escola tendo como objetivo “diagnosticar” suas problemáticas e difundir uma solução: a privatização e inserção da lógica empresarial no campo educacional. O maior acesso e a divulgação massiva via internet promoveram a disseminação em larga escala das concepções e das políticas presentes em documentos e em reformas propostas pela burguesia, em especial para países de capitalismo dependente afim de adequar seus sistemas educacionais aos padrões impostos pelo capitalismo central. Essas reformas propõem a implementação de uma lógica empresarial à gestão escolar, determinando objetivos e metas à aprendizagem por meio de avaliações de larga escala e mudanças no perfil de sujeito que a escola deve formar.

No mesmo período, vimos expandir a discussão sobre as relações étnico-raciais fruto do constante tensionamento e luta de movimentos sociais e difusão científica dos estudos acerca das desigualdades raciais enfrentadas pela população negra. Os movimentos sociais reivindicam resoluções para problemas e desigualdades gestadas há séculos em um país assolado pela fome, desemprego, altos índices de desigualdade e uma tensão racial secular que foi estimulada pelo Estado. Assim, nas primeiras décadas dos anos 2000, a resposta estatal para tais conflitos se expressam por meio de um conjunto de políticas que visam a reparação histórica ao povo negro pelos danos causados pela escravidão e pelo genocídio histórico e permanente dos povos originários.

No campo educacional, instaura-se uma nova tendência: a educação para as relações étnico-raciais. Essa concepção trata sobre as diferenças raciais presentes na sociedade, tendo como objetivo positivar os elementos da cultura e da identidade negra, expandir os elementos científicos, tecnológicos, estéticos e culturais presentes na escola de forma a contemplar as produções e contribuições destes na formação sócio-histórica e na cultura do país. No campo de políticas educacionais mais amplas e de indicações internacionais, a educação étnico-racial carrega tendências difundidas por organismos internacionais sobre a necessidade de ampliar as políticas de inclusão (GARCIA; MICHELS, 2021) que atende grupos focalizando em atendimento a demandas específicas¹. Junto à essas políticas a difusão de conceitos como de

¹ Vide exemplo de Políticas direcionadas a Educação do Campo, Educação Infantil e Educação de Jovens e Adultos

diversidade, a multiculturalidade e as diferenças atrelados à educação são difundidas e utilizadas em diferentes reformas curriculares e educacionais. Ao analisarmos as políticas nacionais, encontramos propostas de ações afirmativas no campo da educação voltadas para o reconhecimento do racismo e suas consequências, a reparação dos danos históricos sofridos pela população negra (BRASIL,2012) e pela valorização da produção cultural, dos fatos históricos e da sua existência como povo constituinte da formação da nação (BRASIL, 2004).

Nesse sentido, compreendemos que o documento que atualmente disputa concepções e define orientações para a Educação Étnico-racial no país se intitula “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação étnico-racial e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana” (2004). As Diretrizes², apesar da denominação estar no plural, consiste em um documento síntese de uma política educacional de alteração curricular que visa ampliar as políticas de ações afirmativas para a educação básica. Em seu caráter orientador e regulatório, o documento tem um papel de sintetizar ideias em disputa sob a concepção de educação, de escola e sociedade, bem como possui a síntese das conciliações de interesses e busca organizar o ensino ao estabelecer princípios que buscam hegemonia.

O presente capítulo versa acerca da caracterização e contextualização das políticas de ações afirmativas direcionadas a educação básica. Verticalizamos nossas exposições nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (BRASIL, 2004) ao apresentar sua estrutura e contextualizar sua promulgação. As Diretrizes se configuram como o documento complementar que orienta e propõe os princípios e concepções para a Educação das Relações Étnico-Raciais e quanto às modificações propostas pela Lei nº 10.639/03, a qual altera o dispositivo da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/96, tornando obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana nos currículos da Educação Básica em todo o país. Esse conjunto de alterações curriculares propostas pelo documento compõem as políticas de ações afirmativas expandidas a partir da década de 1990 cujo objetivo foi de reparar e diminuir as desigualdades sociais produzidas pelo racismo no Brasil.

² Tendo em vista facilitar a leitura do presente trabalho, adotamos a expressão “Diretrizes” para nos referirmos ao documento “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana”.

Nesse sentido, buscamos analisar as Diretrizes a partir do seu discurso, o que consta no corpo do seu texto, mas também investigar as concepções em disputa em torno do projeto educativo defendido nas Diretrizes, quais interesses permeiam essa reforma, quais os movimentos sociais e forças políticas que disputam esse projeto. Desta forma, organizamos o capítulo na seguinte estrutura: esta introdução e a seção 1 apresentam as diretrizes, sua constituição histórica, seu conteúdo e os debates e as disputas que envolvem o documento. Iniciamos uma breve análise que será aprofundada no capítulo três da presente dissertação. A segunda seção deste capítulo aborda sobre o balanço de produção acerca das políticas e da educação étnico-racial realizado durante a pesquisa.

A pesquisa acerca das concepções difundidas em uma diretriz requer primeiro compreender o que ela representa para o sistema de ensino. Somos regidos por leis e diretrizes que organizam o ensino no país. As reformas educacionais que foram elaboradas expressam políticas e disputas, sendo necessário um dispositivo legal que condense e oriente as ações institucionais frente à política estabelecida. Ciavatta e Ramos (2012) discutem sobre como a organização e estrutura da educação brasileira se dirigem sob a perspectiva de leis e diretrizes³, o que as autoras intitulam como “Era das Diretrizes”. Compreendem que além de um sentido prescritivo e organizativo, esses documentos expressam disputas e orientam “o pensamento e a ação” (CIAVATTA; RAMOS, 2012, p.11), tendo como objetivo introduzir novos discursos e mentalidade para as ações educacionais na escola.

As autoras situam a “Era das Diretrizes” a partir da década de 1990 quando se aprofunda as reformas educacionais sob a regulamentação curricular via Diretrizes que buscaram articular reformas educacionais nacionais com as reformas internacionais. O discurso inovador, a ampla divulgação pela mídia e ampla circulação de materiais direcionados à escola compõem também essa “era”. (CIAVATTA; RAMOS, 2012). Seguem destacando como a consolidação de leis e diretrizes na educação brasileira não se detém no período contemporâneo, mas permeia a educação brasileira desde a década de 1960 e serviu para conciliar os interesses

³ É importante destacar que a organização do ensino e das modalidades de ensino no Brasil são orientadas e regimentada por meio de Diretrizes, um documento que condensa as orientações, a organização e as recomendações para a organização e funcionamento de diferentes etapas e modalidades de ensino. Temos, por exemplo, Diretrizes que focam na Educação Infantil, outra para a formação inicial de professores, outra para a educação do campo. Outras Diretrizes focam no currículo, como a aqui analisada, bem como regulamentam o funcionamento e os princípios dos diferentes níveis de ensino.

públicos e privados em torno da educação e como forma de disseminar uma concepção de formação e o perfil de sujeito a ser formado pela escola. As autoras destacam como esses documentos e modificações expressam disputas na formação do trabalhador e utilizando a política curricular como “estratégia ideológica de formação dos sujeitos para a sociabilidade contemporânea.” (CIAVATTA; RAMOS, 2012, p,19).

Assim compreendemos como políticas públicas, em especial, as educacionais são organizadas e elaboradas seguindo e conciliando interesses tanto nacionais quanto internacionais, hegemônicos internamente na burguesia, mas que também sofrem alterações pelas contradições de lutas de classes. A questão racial é um dos tópicos debatidos tanto pela burguesia quanto por movimentos de resistência contra hegemônicos. Pela burguesia, a função social de discutir e ampliar o debate sobre as relações étnico-racial parte da necessidade de apaziguamento das desigualdades sociais e manutenção da ordem social hegemônica, abrindo concessões nas lutas insurgentes buscando garantir a direção da organização social. Quanto aos movimentos sociais, as questões raciais possuem amplas frentes de ações, desde aquelas que buscam ampliar a participação social dos grupos étnico-raciais na ordem e democracia burguesa, quanto aqueles que compreendem a necessidade de uma mudança radical na dinâmica social. É nessa conjunção de lutas e tensionamentos que abordamos as políticas de ações afirmativas.

As diretrizes analisadas no presente trabalho se configuram como principal documento articulador do que se passou a chamar “Educação para as Relações Étnico-raciais”. Em busca de compreender o sentido das políticas de ações afirmativas, encontramos a seguinte caracterização em seu texto: *as políticas de ação afirmativas são “políticas de reparações, de reconhecimento e valorização de sua [população afrodescendente] história, cultura e identidade”* (BRASIL, 2004, p.10 grifos nosso). Em outra passagem, elabora de maneira mais detalhada:

Políticas de reparações e de reconhecimento formarão programas de ações afirmativas, isto é, conjuntos de ações políticas dirigidas à correção de desigualdades raciais e sociais, orientadas para oferta de tratamento diferenciado com vistas a corrigir desvantagens e marginalização criadas e mantidas por estrutura social excludente e discriminatória. (BRASIL, 2004, p.12)

Assim, por meio do documento, compreendemos que as políticas de ações afirmativas são um conjunto de políticas públicas destinadas a reparação de um determinado grupo social que historicamente teve seus direitos espoliados, marginalizados e/ou discriminados. Florestan

Fernandes (2008) aborda sobre como o povo negro no período pós-abolição não recebe assistência ou garantias para a sua participação na nova organização do trabalho assalariado, assim como o acesso à educação, a moradia, aos direitos básicos e as condições necessárias para a sua reprodução foram negados por meio de políticas e estratégias estatais de embranquecimento da população e de um projeto societário que garantiu privilégios aos brancos e produziu uma desigualdade social pautada na relação étnico-racial. Ainda que compreendemos que houveram diversos avanços, a obrigatoriedade do ensino de história do povo negro só se torna regulamentada mais de um século depois do fim da escravidão evidenciando a relevância desta política.

As políticas de ações afirmativas tratam sobre um conjunto de políticas públicas estatais que buscam a correção e reparação histórica de grupos historicamente marginalizados. No Brasil, tratam-se especificamente da raça ou etnia, sendo o povo negro⁴ e povos originários os grupos em maior destaque nas políticas. Encontramos estratégias de correção em diferentes níveis de ensino, tendo como expressão dessas políticas a Lei nº10.638/03 promulgada em 2003 que torna obrigatório o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira nos currículos da educação básica; as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e africana em 2004; destacamos também a Lei nº 11.632/08 que inclui ensino de cultura e história indígena ao currículo. Bem como a expressão mais recente que inclui o ensino superior: a Lei de cotas (lei nº12.711/12) que garante uma porcentagem de vagas em concursos públicos destinados a negros e pardos.

As Diretrizes (BRASIL, 2004) ainda se configuram como principal referência de política de ação afirmativa para a educação básica, como política que orienta e normatiza a Educação para as Relações Étnico-raciais, difundindo com maior amplitude as discussões acerca do racismo e das discriminações e é considerada importante vitória para as demandas do povo negro brasileiro que até então não possuíam legislações de cunho normativo nacional que focalizassem em combate ao racismo no âmbito educacional.

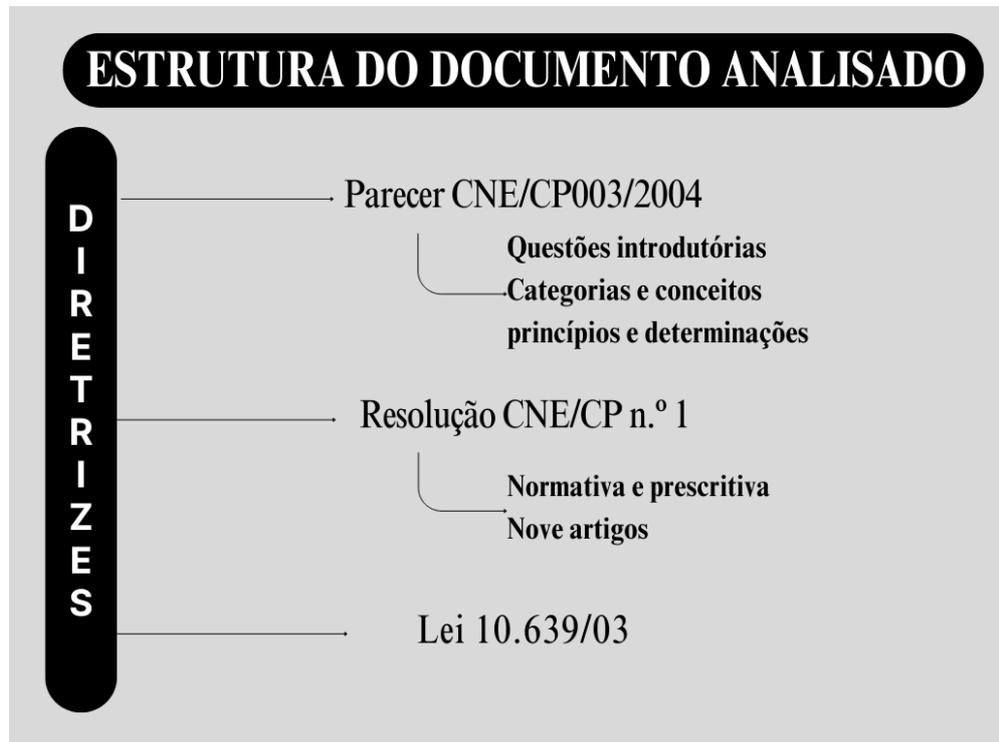
A Resolução CNE/CP n.º 1, aprovada em 17 de junho de 2004 institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (BRASIL, 2004) que se configura como o

⁴ O quesito cor ou raça é uma classificação usada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) para denominação étnica ou racial das pessoas no Brasil. Essa classificação inclui os termos: preta, parda, amarela, indígena ou branca. Cada uma dessas categorias é auto atribuída, ou seja, a própria pessoa se autodefine como pertencente a algum desses termos.

documento que orienta e propõe os princípios, determinações e concepções quanto às modificações curriculares propostas pela Lei nº 10.639/03 Aprovada em março de 2003, a Lei 10.639/03 inaugura as políticas de ações afirmativas a nível nacional para a educação básica por meio de uma alteração curricular que inclui o ensino da história e a cultura do povo negro nos currículos de todos os níveis de ensino no país. No ano seguinte, é aprovado o Parecer CNE/CB 003/2004 que regulamenta as alterações propostas pela supracitada lei.

O documento composto por 35 páginas disponível no Site do Ministério da Educação é constituído em ordem pelo I) Parecer CNE/CP003/2004, cujo conteúdo apresenta as questões introdutórias para a Educação étnico-racial; pela II) Resolução CNE/CP n.º 1, de 17 de junho de 2004 que institui as Diretrizes, descrevendo seu conjunto de artigos e incisos e em suas páginas finais apresenta também a III) Lei 10.639/03. Consideramos que seja necessário elucidar o que consideramos as Diretrizes uma vez que ela apresenta em seu documento partes bem distintas e específica: há um relatório que introduz as diretrizes onde encontramos as bases teóricas e políticas da construção da Educação étnico-racial, essa parte condensa toda a discussão sobre raça, sobre o racismo, sobre o papel da escola e a concepção de educação. A resolução normativa que determina a organização das instituições de ensino via artigos e incisos constitui a segunda parte e é onde lemos a síntese das discussões presentes no relatório em uma forma normativa e jurídica. E também consta nas páginas finais do corpo do documento a redação final da Lei 10.639/03. Assumimos como Diretrizes todo o conteúdo presente neste documento.

FIGURA 1- REPRESENTAÇÃO DA ESTRUTURA DAS DIRETRIZES



FONTE: Elaborada pela autora

Salientamos a necessidade de realizar uma digressão uma vez que nosso trabalho realiza metodologicamente uma análise documental. Nos questionamos acerca dessa metodologia: como se realiza a análise documental? Quais instrumentos devemos utilizar? Sob quais lentes devemos lançar aos estudos sobre o documento? Os apontamentos de Eneida Shiroma e Olinda Evangelista (2005;2019) dispõem de um conjunto de ferramentas teórico metodológicas para “fazer sangrar a fonte” (2019, p.102).

A primeira reflexão que as autoras elaboram é acerca do caráter das políticas educacionais para a forma social em que vivemos. Os questionamentos abordados por elas nos levam a compreender a importância de nossa análise: qual o papel das políticas educacionais para o sistema capitalista? Qual é o seu sentido? Quais interesses ele atende? A que veio essa e aquela política frente ao seu contexto histórico? Ela ratifica ou retifica as práticas sociais? A defesa das autoras e que fazemos reverberar como nossa compreensão é de que as políticas imprimem um conteúdo e o sentido de formação que precisa ser internalizado. Nesse sentido, compreendemos que as políticas educacionais focadas nas relações étnico-raciais dão um

sentido para a tensão racial que existe, apresenta respostas a uma ideologia de propagação de ódio e violência e evidencia o atendimento de reivindicação da classe subalterna.

Quanto a esse último aspectos das políticas, as autoras caracterizam as políticas como uma resposta do Estado e, portanto, se caracterizam como um campo de disputas de tensões, a disputa pela consciência, defesa e manutenção de projeto societário e assim, atende também a objetivos, interesses e necessidades distintas. Esse é o objetivo que visamos contribuir no presente trabalho, buscamos desvelar essas concepções no projeto de educação étnico-racial.

Shiroma e Evangelista (2019) nos lançam alertas importantes acerca da linguagem e do discurso. Debatem sobre a importância da língua para a experiência humana, para a produção de sentido e para a vida social. Alertam sobre como os documentos apresentam discursos sob faces humanitárias, preocupações reais, mas sob a resolução permeada de interesses. Assim, inferimos que há “múltiplas” perspectivas sobre o racismo, diferentes compreensões sobre suas causas, consequências e sob quais interesses visam atender ao promover políticas antirracistas. Assim afirmam:

Esse é um alerta necessário, pois estamos cercados por discursos que apresentam uma face humanitária da política, aparentemente preocupada em combater as injustiças, a pobreza, incluir os excluídos, representantes de uma abordagem que deliberadamente descarta a relação entre classes sociais. São facetas do capitalismo humanizado presente em parte substantiva dos documentos nacionais e internacionais sobre educação e, também, da literatura da área. Nessas circunstâncias, o pesquisador precisa ter claro que o discurso sobre o real não é o real; um discurso é histórica e concretamente produzido e seu conteúdo e forma de disseminação obedecem à determinada intencionalidade (EVANGELISTA; SHIROMA, 2019, p.93).

As autoras nos auxiliam na compreensão de que os conceitos, a escolha de palavras e as sentenças presentes em um documento abordam uma visão de mundo, defendendo um projeto de sociedade e uma finalidade a ser alcançada com a reforma pretendida. O desafio do pesquisador e da pesquisa que visa analisar documentos consiste em buscar ferramentas para encontrar em um universo de palavras e conceitos que tomam a aparência de harmonizador e humanizador das relações, mas que em sua essência indicam a continuidade de uma racionalidade mistificada e fetichizada, alienante e exploradora. Nas palavras das autoras:

Documentos são produtos de informações selecionadas, de avaliações, de análises, de tendências, de recomendações, de proposições. Expressam e resultam de uma combinação de intencionalidades, valores e discursos; são constituídos pelo e constituintes do momento histórico. Assim, ao se tratar de textos políticos é preciso ter clareza de que eles não expõem as “verdadeiras”

intenções de seus autores e nem a “realidade”. Como fontes de concepções, permitem captar a racionalidade da política, desde que adequadamente interrogados. A interrogação metódica a esse tipo de evidência procura apreender suas incoerências, seus paradoxos, seus argumentos cínicos ou pouco razoáveis. Trata-se de desconstruí-los para captar aspectos da política educacional da qual são, simultaneamente, expressão e proposição. Captar as pistas que oferecem para a compreensão da racionalidade da política, das raízes do movimento histórico, das ideias mestras das diretrizes educacionais em um dado tempo supõe investigar suas origens, tendências que expressa, rede de influências que o produziu, metamorfoses e ressignificações que opera ((EVANGELISTA; SHIROMA, 2019, p.101).

A construção das diretrizes se configura como um longo e árduo processo de reconhecimento pelo Estado do racismo como violência e uma das causas das desigualdades e mazelas sociais enfrentadas pela população negra. Contudo, compreendemos que o processo de formulação de políticas de ações afirmativas é constituído de processos contraditórios: sendo elas estabelecidas pelo Estado burguês, este só assegura direitos mediante a pressão exercida pelos trabalhadores. As pautas por garantia de direitos são, em sua maioria, distorcidas e transmutadas de forma idealizada, individualizada e formal pelo discurso, sendo associadas à necessidade de expansão capitalista. Também partimos do pressuposto de que a concessão de uma certa quantia de direitos e conquistas são estratégias do capital para disputar a consciência de classe dos subordinados. O reconhecimento do Estado sobre o racismo e a formulação de políticas é uma expressão de conquistas reivindicadas pelo movimento negro e pela produção de lutas e embates, contudo, é fundamental compreender seu caráter contraditório quando captado pelo Estado.

Shiroma e Evangelista (2019) nos auxiliam na compreensão de que a análise documental não trata de uma “avaliação” de determinado documento em uma visão dicotômica de bom/ruim. Os documentos são sínteses de uma política que, em alguns casos, já existe no mundo concreto ou que se busca efetivar por meio da coerção ou do consenso. O debate étnico-racial não inicia com as Diretrizes, mas nela emana a forma e o conteúdo de um projeto político e organização social que passou a disputar no âmbito escolar as concepções sobre raça, racismo, igualdade, discriminação, entre outros conceitos. Assim, para compreender a criação, difusão e implementação de uma política educacional se faz necessário conhecer seu contexto histórico, político e social que dão bases para sua formulação e promulgação; há também outros documentos que dialogam com o documento base da política e a compreensão de quais interesses políticos e econômicos a cercam.

Destacamos que a política difundida pelas Diretrizes se relaciona com outros documentos e ações que compõem as ações afirmativas que atuam em diferentes níveis de ensino e em diferentes esferas da sociedade. Tendo isso em vista, antes de adentrarmos às características desse documento, abordaremos brevemente outros documentos que compõem as Políticas de Ações Afirmativas. Esses documentos constroem ou dialogam com as Diretrizes à medida em que apresentam concepções que as fundamentaram, seja porque se vinculam e complementam a mesma. Organizamos a seguir um quadro dos documentos vinculados às políticas de ações afirmativas para a educação básica:

QUADRO 1- DOCUMENTOS VINCULADOS ÀS POLÍTICAS DE AÇÕES AFIRMATIVAS

Ano	Documentos relacionados a Educação Étnico-Racial	EMENTA	Analisado
1996	Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996)	Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.	Não
1997	Parâmetros Curriculares Nacionais	Define como tema transversal para o Ensino Fundamental a "Pluralidade Cultural" e o ensino da história africana	Não
2003	Lei nº 10.639/03	Inclui no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira	Sim
2004	Parecer CNE/CP n.º 3, de 10 de março de 2004	Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. (Relatório Inicial)	Sim
2004	Resolução CNE/CP n.º 1, de 17 de junho de 2004	Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.	Sim
2007	Parecer CNE/CEB nº 2/2007, aprovado em 31 de janeiro de	Parecer quanto à abrangência das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das	Não

	2007	Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.	
2008	Lei 11.645/08	Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena	Não
2014	Lei 12.990/14	Reserva aos negros 20% (vinte por cento) das vagas oferecidas nos concursos públicos para provimento de cargos efetivos e empregos públicos no âmbito da administração pública federal, das autarquias, das fundações públicas, das empresas públicas e das sociedades de economia mista controladas pela União.	Não
2015	Parecer CNE/CEB nº 14/2015, aprovado em 11 de novembro de 2015	Diretrizes Operacionais para a implementação da história e das culturas dos povos indígenas na Educação Básica, em decorrência da Lei nº 11.645/2008.	Não

FONTE: Elaborado pela autora

É necessário especificar essas leis e a sua relação tanto com as Diretrizes quanto com as políticas de ações afirmativas. A primeira delas, a Lei de Diretrizes e Bases de 1996 (Lei nº 9.394/96) é o documento que rege, orienta e organiza a educação formal e a escolarização em nível nacional. Apresenta assim a estrutura, a divisão em dois níveis de ensino, estabelece o calendário e carga horária mínima, estruturando forma e conteúdo do ensino formal no país. A lei 10.639/03 inclui os artigos 26-A, 79-A e 79-B na LDB/1996, instituindo a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. Quanto aos Parâmetros Curriculares Nacionais, nos fundamentamos na análise de Abreu e Mattos (2008) a medida em que os autores compreendem que os PCN’s “introduzem no ensino o conteúdo de história africana, precederam e preparam “As Diretrizes” (ABREU; MATTOS, 2008, p.6). Além deste conteúdo, os PCN’s também abordam acerca do tema transversal “Pluralidade Cultural” para o Ensino

Fundamental. Esse conceito perpassa toda a discussão das Diretrizes em seu conteúdo e em seus princípios e determinações. Nesse sentido, esses dois documentos são documentos que se relacionam com as Diretrizes à medida que são precursores na difusão de conceitos e concepções que fundamentam os seus princípios e determinações.

Seguindo o quadro apresentado também constam a Lei nº 11.632/08 que inclui a história e cultura indígena ao currículo escolar e também constituem as políticas de ações afirmativas. Assim como, a Lei de cotas (BRASIL, 2012) que reserva 20% das vagas em oferecidas em concurso públicos para negros e negras. Essas são políticas que compõem o que entendemos por Políticas de Ações afirmativas e perpassam todos os níveis de ensino. Esse conjunto de políticas visam promover a correção de desigualdades e discriminações por meio do Estado a partir de um processo de promulgação de leis que diminuam a disparidade entre brancos, negros e indígenas.

Em nosso trabalho discutimos e analisamos três documentos que constam no quadro 1. A Lei 10.639/03 uma vez que é ela quem inaugura as políticas que incidem diretamente na escola a nível nacional por meio de uma alteração curricular e também por se tratar da lei a qual as Diretrizes se direciona, regulamentando e normatizando a alteração promovida pela supracitada lei. O Parecer CNE/CP n.º 3, de 10 de março de 2004 que se constitui como um documento que apresenta as bases teóricas, princípios e determinações para a Educação étnico-racial e constituem o texto das Diretrizes. E a Resolução CNE/CP n.º 1, de 17 de junho de 2004 onde consta a organização legal das Diretrizes. Esses três documentos compõem o que instituímos como Diretrizes (BRASIL, 2004).

1.1 AS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO ÉTNICO-RACIAL: CARACTERIZAÇÃO E CONTEXTO

Na presente seção, focaremos em apresentar o conteúdo das diretrizes, sua estrutura, as normativas que encontramos, realizando o movimento de tecer as análises iniciais que são possíveis de inferir a partir da sua leitura. Nesse sentido, buscamos contextualiza historicamente a formulação e promulgação dessa política à medida que compreendemos que a criação de políticas educacionais são frutos de processos contraditórios de reivindicações e as necessidades de atualização e difusão de ideias por parte da classe dominante. Assim, apresentamos debates, indicações, desvelamos a estrutura e organização do documento. Para realizar essa análise é necessário nos munir de subsídios teórico-metodológicos para realização da análise de documentos em políticas educacionais. Shiroma e Evangelista (2019) indicam como a análise do discurso é um recurso que ajuda a compreender as concepções veladas, os objetivos explícitos e ocultos e quais colaborações existem na formação de consensos em relação ao seu conteúdo.

Nesse sentido, é necessário distinguir as diferenças entre um documento e a política educacional que nele se expressa. O documento se caracteriza como a empiria do pesquisador, sua expressão mais direta e que facilmente que temos acesso, sendo aquele que, de forma geral, condensa o debate hegemônico que conseguiu dar direção a política. No que tange à política educacional, esse é um campo mais amplo que engloba o(s) documento(s), quem os redige e quem/qual organização os publiciza, a quem se dirige, quais são os objetivos, ou seja, envolve as forças políticas, a capacidade de gerar consenso, de disseminar ideias que podem ou não estarem escritas. Uma política pode já estar em prática e ser somente legalizada ou também inserir novas concepções e novos objetivos à prática pedagógica. Nossa escolha metodológica foi de analisar um documento como empiria para discutir a política que tange ao espaço escolar e que se direciona ao espaço educativo.

Assim, concebemos a importância de apresentar o documento, em seu texto escrito, uma vez que ele apresenta, implícita ou explicitamente, concepções fundamentais que se dirigem à escola. Entendemos que emana desse documento concepções sobre a escola, sobre o racismo no Brasil e, para isso, se fundamenta em uma concepção de sociedade. A depender da política, nem sempre há uma concepção explícita de projeto defendido, por isso a importância da análise e da investigação científica que busca desvelar tais concepções que se disfarçam e maquiam de ideias progressistas e democráticas. Outro aspecto da empiria de uma política que

destacamos é a centralidade na difusão dessa, visto que é o material que circula por diferentes esferas da sociedade civil por meio de debates seja na produção acadêmica ou em debates políticos na atual conjuntura da sociedade.

Antes de adentrar ao conteúdo, nos aprofundamos em compreender o contexto histórico da política. A temática das relações étnico-raciais possui um histórico que acompanha a história do Brasil, desde a chegada dos portugueses e o primeiro barco de tráfico que aportou em terras brasileiras. Aprendemos que o papel do negro durante o período escravagista vinha de uma posição submissa e passiva, mas novos estudos buscam desmitificar essa imagem, compreendendo o escravo como um sujeito político ativo que resistiu ao senhor de escravos e as estruturas que os prendiam. Essa luta e resistência aparece na formação de políticas, nas reivindicações por direitos e reconhecimento do racismo. Assim, os acontecimentos históricos, políticos e sociais que levam a criação de políticas de ações afirmativas refletem essa constante resistência e subversão. Nunes et. al (2019) elucida sobre o percurso histórico que construiu a elaboração das Diretrizes, descrevendo um fio histórico de condições legais e sociais que desencadeiam as mudanças propostas pela lei e pelas Diretrizes: desde proibição de acesso educacionais aos escravos e a não obrigatoriedade de ensino a negros livres. Destaca o estabelecimento do ensino noturno somente para homens negros adultos em 1878 e mesmo no período pós abolicionista não houve esforços para a garantia de acesso à escola.

A transição do sistema político e econômico entre o Império e a República não apresentou políticas educacionais que garantissem o acesso universal à educação. Romanelli (1986) detalha sobre a construção da instituição formal, a escola, no Brasil em transição da monarquia para a república aponta sobre as dificuldades que foram e que ainda podemos identificar na constituição de reformas educacionais que garantam acesso universal e qualidade de ensino. Indica sobre como as diversas tentativas de reformar um sistema de instrução que se viu descentralizado, desorganizado e precário de estrutura. Sob a mentalidade da aristocracia escravocrata, a coexistência do arcaico e o moderno permeia as reformas educacionais entre a necessidade de se adequar às necessidades da nova ordem social mundial em ampla ascensão, a mentalidade capitalista industrial sem o total abandono dos valores aristocráticos e arcaicos renovados do período colonial e escravista (ROMANELLI, 1986).

Com o desenvolvimento industrial no país na década de 1920 e 1930, surge a necessidade de uma educação de caráter mais universal que se faz necessária para ensinar a moralidade e as necessidades da ordem social capitalista. Por isso, vimos ascender teorias e

correntes pedagógicas que visavam a universalização do ensino, a defesa da escola e do ensino. Com os debates efervescentes sobre a educação no país, também eclodem movimentos sociais, em especial movimentos sociais negros, que constituem a vanguarda na exigência de direitos a educação ao povo negro, ainda que se identifique uma concepção bastante liberal nesses primeiros momentos. Nunes et al (2019) destaca o período entre as décadas de 1940 a 1970 como expoente desses movimentos destacando o Teatro Experimental Negro (TEN), em 1944, o Conselho Nacional de Mulheres Negras e o I Congresso do Negro Brasileiro, em 1950, e o Movimento Negro Unificado (MNU), em 1978 (NUNES et al, 2019, p.207).

A produção de Amilcar Araújo Pereira (2016) aborda sobre a história do Movimento Negro, suas reivindicações e as relações com a educação, nos apresenta importantes contribuições ao apontar acerca das transformações e as correlações de forças ao longo da história deste movimento social. Fruto de um processo longo e complexo, a reavaliação do papel do negro no Brasil, em especial no campo educacional, o questionamento acerca do ensino da história do Brasil e a participação do povo negro na história do país se configura como demanda histórica do movimento negro em diferentes períodos históricos. Assim como por políticas que garantissem o acesso à educação e ao trabalho digno, políticas de reparação histórica e valorização dos bens culturais produzidos, bem como políticas estatais de combate ao racismo eram demandas históricas que perpassam diferentes períodos históricos do movimento negro.

Retomando os diferentes períodos históricos e as principais demandas e estratégias de lutas do movimento negro, o autor resgata a fundação da Frente Negra Brasileira em 1931 em São Paulo e o Teatro Experimental do Negro em 1944 na cidade de São Paulo como os principais movimentos da primeira metade do século XX e que em suas ações já reivindicavam a questão educacional para a população negra. Destaca também a criação do Grupo Palmares em 1971 em Porto Alegre que já reivindicava o dia 20 de novembro como data comemorativa para representar o povo negro no lugar do dia 13 de maio. E a criação do Movimento Negro Unificado (MNU) em 1978 como marco fundamental na organização do Movimento Negro a partir da década de 1980, apontando como a organização em sua fundação tinha como perspectiva a articulação entre raça e classe, bem como a construção de uma nova sociedade.

Pereira (2016) destaca a década de 1980 tendo em vista a reabertura política do período ditatorial e uma força de articulação maior como marco da mudança na perspectiva nas reivindicações do movimento: uma mudança de estratégia buscando a luta pelas ações afirmativas. As lutas e o movimento de maneira hegemônica, representado neste momento pelo

Movimento Negro Unificado, desenrola as lutas e reivindicações em articulação com o Estado, construindo alianças e articulações com o poder institucional visando construir políticas públicas que atendessem as demandas históricas do povo negro pelo acesso à educação e ao mercado de trabalho.

Compreendemos que seja necessário explicar sobre a conjuntura e o contexto histórico brasileiro que antecede à promulgação da lei tendo em vista que o debate das relações étnico-raciais não se inicia nos anos 2000 ou nem mesmo na década de 1990. As transformações que marcam os períodos de 1970 a 1990 influenciam o debate e as condições para a formulação e promulgação de políticas de ações afirmativas. Há diferentes fatores tanto nacionais quanto internacionais que incidem na criação de uma política, em especial, em uma que se destina à reparação de um determinado grupo social. Como indicou Pereira (2016), a década de 1980 se caracteriza por uma mudança quanto à organização e à reivindicação do movimento negro frente ao Estado. A sua organização, aproximação e, por conseguinte, participação na formulação de políticas está inserida em um contexto de tensões, crises e reestruturação da ordem social.

Quando abordamos os fatores internacionais é importante lembrar fatos históricos, políticos e econômicos mundiais que redirecionam as relações de força das relações entre capital e trabalho na sociedade capitalista. Na década de 1970, localizamos a crise do petróleo como marco onde vemos iniciar a expansão do mercado financeiro, a abertura de fronteiras para o capital estrangeiro, a mundialização do capital e a reestruturação do sistema para o enfrentamento da crise. O neoliberalismo, como estratégia de saída para a crise do capital, intensificou a ofensiva contra o trabalho, impôs a reforma do Estado e a reestruturação produtiva, promovendo um novo sistema de acumulação de capital (MONTAÑO; DURIGUETTO, 2011).

As aberturas de mercado interno para a especulação financeira internacional e a crise inflacionária vivida na América Latina também constituem um movimento no âmbito da luta de classes que desencadeia intensas reivindicações populares e de setores subalternos. Pensando nos debates de raça e classe que envolvem o período, localizamos a eclosão de movimentos de libertação e descolonização de pais africanos e de garantia dos direitos civis nos Estados Unidos como expoentes que influenciam o debate da questão racial no Brasil.

Virginia Fontes (2010) explora a expansão do capital-imperialismo neste período e nos traz contribuições para compreender a luta de classes na América Latina, tanto das movimentações da sociedade civil – expressa por movimentos de libertação, pelo movimento feminista, lutas pacifistas e ambientais, quanto das reações do empresariado e logo, também,

do Estado, em apaziguar os tensionamentos inerentes ao capital. Fontes (2011) realiza a síntese das décadas supracitadas:

As décadas de 1970 e 1980 foram especialmente ricas no que concerne à constituição de organizações, tanto de base empresarial quanto sindicais e populares, que afrontavam em sua multiplicidade a seletividade repressiva dominante. As lutas populares foram intensas, complexificando efetivamente os processos de direção e de construção de hegemonia (FONTES, 2010, p. 227).

No que se refere ao âmbito nacional, temos na década de 1980 importantes debates políticos frente à abertura democrática (democracia sob a ótica da burguesa), mas que abre espaço para diferentes debates emergirem e se intensificarem tanto na esfera acadêmica, com a criação e consolidação de cursos de pós graduação, quanto nos movimentos sociais e partidos políticos que se organizam com a democratização do país. É nesse contexto de “reestruturação produtiva e contrarreforma do Estado” (MONTAÑO; DURIGUETTO, 2011) que se organiza a cooptação e remodelação, via reformas e concessões de direitos a grupos focais, fragmentando a classe, encobrando a essência das desigualdades sociais e limitando os avanços no bojo da democracia e da burocracia estatal burguesa.

Domingues (2007) destaca a importância da criação do Movimento Negro Unificado como um marco importante que unificou diferentes grupos e organizações antirracistas. Em sua origem, a entidade apresentava uma orientação marxista, conjugando a necessidade de uma luta antirracista e anticapitalista. No entanto, a partir da década de 1980, há transformações internas onde passa a prevalecer as reivindicações acerca da positivação da imagem do negro, difusão da estética e a identidade negra (nos cabelos, nas vestimentas e adereços) e também resgatando os símbolos de resistência como as figuras de Zumbi dos Palmares e a conotação da palavra “negro”, apropriada pelo movimento. É a partir desse compromisso com as simbologias, com o revisionismo na história e na literatura e com a defesa de uma cultura, identidade e estética própria do povo negro que o MNU passa a reivindicar mudanças no campo educacional, em especial na revisão de conteúdos e nos materiais didáticos (DOMINGUES, 2007).

É importante ressaltar que o Movimento Negro não se constitui como um bloco homogêneo, possui suas disputas e relações de forças. Essas disputas aparecem para Pereira (2010) na distinção entre antes e depois da década de 1980 visto que haviam maiores influências do marxismo e das Lutas pelos direitos civis dos Estados Unidos durante as décadas de 1960 e 1970. A partir da década de 1980 há um marco de mudança de estratégia política para atender as reivindicações, utilizando a aliança com o Estado para a criação de políticas públicas e enfraquece-se a perspectiva revolucionária, o que levou a cisões e diferentes construções dentro

do próprio Movimento Negro. O autor também aborda sobre as contradições que militantes negros encontram na formação de partidos políticos uma vez que encontram nestes uma desconsideração pela questão racial. (PEREIRA, 2010)

Esses são movimentos que criam as bases para o debate racial no país, tendo a escolarização como fundamento para a inserção e maior participação política, social e cultural do povo negro na sociedade brasileira. A constituição de 1988 também se apresenta como reforço a essas reivindicações ao combater o preconceito e a discriminação. Outro destaque apresentado pelos autores é a Marcha Zumbi em 1995 onde 30 mil pessoas saíram às ruas de Brasília denunciando o racismo e a ausência de políticas de combate ao racismo. Foi nessa data que, pela primeira vez, um presidente do país – à época Fernando Henrique Cardoso, reconheceu o racismo presente no país e na instituição do Estado. Pereira (2016) também aborda sobre a atuação direta de militantes do movimento negro na criação das políticas de ações afirmativas, em especial de militantes do MNU. Na educação básica, a criação da Lei 10.639/03 e das Diretrizes cujo relatório foi escrito por uma militante do MNU, a Dra. Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, primeira pessoa negra no Conselho Nacional de Educação.

Ainda sobre a formulação das ações afirmativas, Silva e Pereira (2014) abordam sobre os projetos de lei que dão base para a escrita da lei. Assim descrevem o processo:

Foi com base no texto constitucional que o deputado Paulo Paim apresentou à Câmara Federal a proposição de lei que seria o embrião da Lei n.º 10.639, projeto encaminhado ao Senado, mas arquivado em 1995, certamente por questões políticas e burocráticas, consideradas – na ocasião – mais importantes que o contexto das relações étnico-raciais na educação. Somente com o esforço de alguns políticos, mas respondendo também à pressão do movimento negro, a referida lei recebe seu primeiro grande impulso, com a aprovação, em março de 1999, do Projeto de Lei n.º 259, formulado pelos então deputados Ben-Hur Ferreira e Esther Grossi, estabelecendo a obrigatoriedade da inclusão, no currículo oficial da rede de ensino, da temática História e Cultura Afro-Brasileira. O projeto, no artigo primeiro, justifica a intenção de reconhecer a luta dos negros no Brasil na formação da sociedade nacional, resgatando sua contribuição (SILVA; PEREIRA, 2014, p.121-122).

O excerto acima nos ajuda a compreender como o debate racial no Brasil não se inicia com a Lei 10.639/03, mas é fruto de um intenso e prolongado debate sobre o preconceito e a discriminação que foi sistematicamente sendo invisibilizado em leis. A iniciativas dispersas em estados e municípios, a inserção gradual de conceitos como “multiculturalidade”, “diversidade” e “combate à discriminação” foram criando bases para a promulgação da lei. Vale ressaltar também que a discussão das relações étnico-raciais adentra a escola em forma de lei via reformas

curriculares. As iniciativas iniciais buscavam incluir no currículo as temáticas da diversidade, das múltiplas culturas e a história afro-brasileira e africana como conteúdo obrigatório no currículo. Segundo Silva e Pereira (2014) a lei 10.639/03 já havia sido aprovada no ano de 1999, apesar da promulgação ter sido protelada até o ano de 2003. Nesse mesmo ano tivemos a ascensão do governo petista no Brasil, iniciando um projeto de governabilidade democrática popular, que, com contradições e limitações, deu tratamento a pautas historicamente reivindicadas pela classe trabalhadora.

Compõe o documento das Diretrizes (BRASIL, 2004) em suas 35 páginas, o Parecer CNE/CP n.º 3, de 10 de março de 2004 cujo conteúdo expõe as principais questões introdutórias e problemáticas que se pretende combater como o racismo e a discriminação. Constatam também os nove artigos que definem como as instituições de ensino devem abordar e incluir a Educação das Relações Étnico-raciais em seu currículo e em práticas pedagógicas. As Diretrizes indicam os princípios e orientações gerais para a Educação das Relações Étnico-raciais, isto é, a modificação nas propostas de ensino da história do Brasil, incluindo nesta a história do povo negro no Brasil e em África e também a promoção de ações pedagógicas que busquem valorizar e positivar a imagem social do negro e valorizar as contribuições desse grupo étnico-racial para a história e a cultura brasileira por meio da arte e da literatura.

A leitura inicial do texto nos indica a participação de autores que dialogam com os movimentos sociais, seja pela sua linguagem, pelo discurso imperativo que apresenta em relação as reivindicações histórias do movimento negro e também pelas conceituações que estão no documento como identidade racial, racismo, raça e cultura são temas discutindo e reivindicados pelos movimentos e ressignificados em lutas sociais. Essa percepção se confirma à medida que o documento afirma ter realizado uma consulta com representantes do movimento negro, militantes, grupos de estudo e professores que desenvolvem trabalho sobre a temática. Assim, percebe-se que as diretrizes apresentam no discurso presente no texto, um conteúdo político muito explícito, indicando a afirmação da denúncia característica de movimentos sociais, dando destaque à necessidade da valorização da história e da cultura e indicando as desigualdades que o povo negro encontra historicamente na sociedade.

O texto apresenta diversos conceitos e debates sobre identidade e pertencimento racial, sobre o racismo, a história da escravidão e suas consequências presente até os dias atuais. Por meio desses, é possível inferir que o documento expõe uma posição e a disputa que envolvem a criação de consenso e a direção da organização social. Seu conteúdo é ao mesmo tempo denso,

pois aborda diferentes conceitos e categorias que atravessam o debate racial, estabelecendo-os como centrais para a compreensão da educação étnico-racial, mas também é demasiadamente amplo, pois não verticaliza a discussão. Inferimos que essa característica generalista constitui sua especificidade de ser uma diretriz nacional. É possível inferir que uma das funções que as Diretrizes assumem é de definir uma concepção teórica do que vai ser construída como educação étnico-racial e por isso, nosso objetivo é compreender seu conteúdo e a articulação com o espaço escolar.

As diretrizes propõem uma alteração curricular que visa incluir conteúdos com o objetivo de promover a valorização da história e da cultura e o reconhecimento e pertencimento dos sujeitos afrodescendentes no espaço e nos conteúdos escolares. Há aqui uma perspectiva, uma estratégia estabelecida que visa reparar um grupo social por séculos de desvantagens e violências e promover de uma nova concepção da história do país a partir da compreensão de que a história do Brasil até então ensinada perpetuava concepções racistas sobre o negro na constituição sócio-histórica do país. É nesse sentido que analisamos as Diretrizes para verificar como essas alterações abordam a escola, sua forma e conteúdo, a unidade nuclear do que compreendemos como escola.

Essas alterações estão ligadas ao que já existe em termos de conteúdos e métodos no ambiente escolar. Pela leitura do documento identificamos que há um conteúdo que já vem sendo abordado nas escolas de forma isolada, de maneira que reforça preconceitos, que é contada e reproduzida sob a lógica do embranquecimento e do colonizador e essa lógica conteudista da história e da cultura afro-brasileira e africana corrobora para a manutenção de privilégios dos brancos e para a reprodução do racismo na escola e na sociedade. As diretrizes apresentam em seu conteúdo escrito o questionamento acerca do que era produzido como conteúdo na escola sobre o povo negro e a imagem social que a escola ajudou a reproduzir até então. São esses questionamentos que seu conteúdo escrito aborda.

Para fins didáticos de exposição do conteúdo e da forma como se estruturam as Diretrizes decidimos seguir a divisão exposta no documento, alterando somente a ordem tendo em vista a cronologia da promulgação da Lei e da Resolução: primeiro discutiremos acerca da Lei nº 10.639/03 que altera o dispositivo da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/96, tornando obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana nos currículos da Educação Básica em todo o país. Em seguida abordaremos o Parecer CNE/CP003/2004 e, por fim, a Resolução.

Aprovada em março de 2003 pelo então eleito Presidente Lula, a lei 10.639/03 se torna marco histórico à medida que é a primeira lei no âmbito nacional que propõe a valorização da história e da cultura negra no Brasil e sua inclusão no currículo escolar nacional. A proposta de alteração curricular é sucinta em seu texto, contando com dois artigos e três incisos que indicam a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira, quais conteúdos devem ser englobados, destacando a cultura e a história de África, a cultura e a resistência negra no Brasil e o papel do negro na formação histórica e social do país. Indica também o dia 20 de novembro como “Dia Nacional da Consciência Negra” (BRASIL, 2003).

A supracitada lei se destacou em nosso balanço de literatura, abordado no item 2.2 do presente capítulo, como uma das temáticas centrais da produção acadêmica brasileira sobre políticas de ações afirmativas para a educação básica, em especial, em análises acerca da sua implementação. O destaque por nós elaborado se dá pela relação intrínseca com as diretrizes à medida em que as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2004) se configuram como o documento complementar que orienta e propõe os princípios e concepções quanto às modificações propostas pela Lei nº 10.639/03.

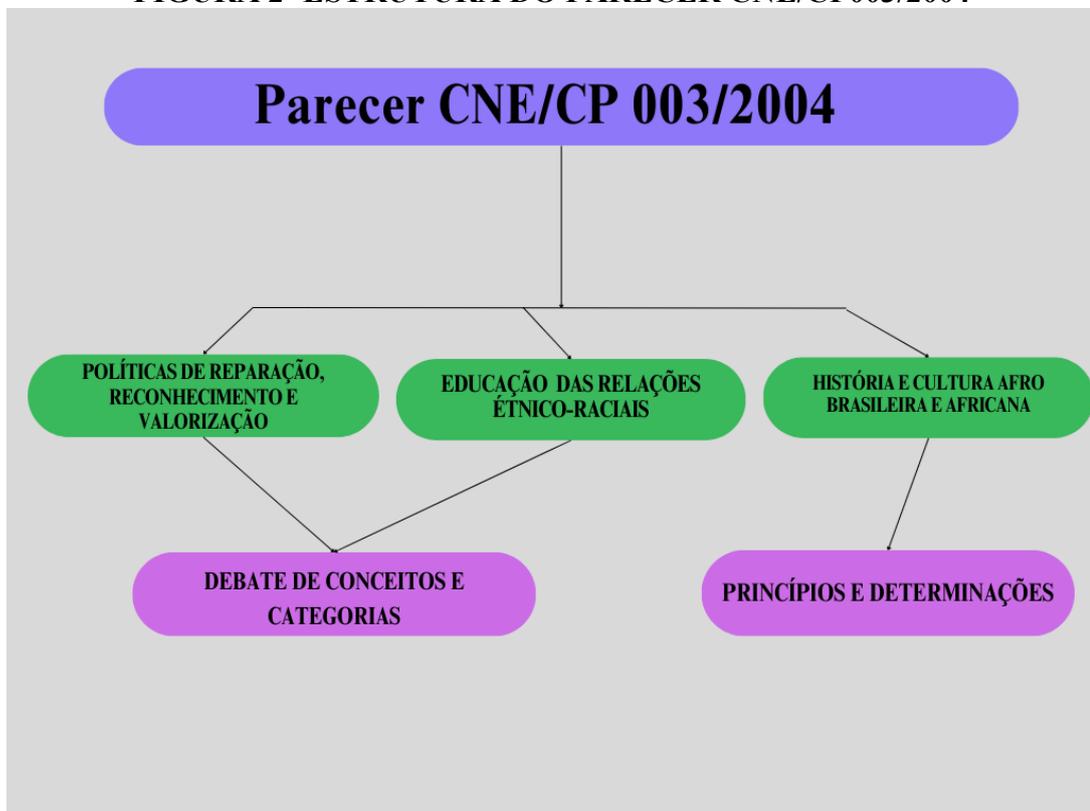
O sumário do documento ainda contou com duas apresentações: uma do Ministério da Educação e outra da Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR) e dois capítulos: O Parecer CNE/CP 003/2004 e a Resolução CNE/CP n.º 1, de 17 de junho de 2004 que institui as Diretrizes. Começaremos a apresentar o primeiro.

O Parecer CNE/CP 003/2004, aprovado em março de 2004 pelo Conselho Nacional de Educação, expõe a regulamentação e a orientação frente às políticas de reparação e valorização da história e da cultura negra incluídas no currículo escolar pela Lei 10.639/03 e também o que consta como “questões introdutórias” acerca da Educação para as Relações étnico-raciais, realizando um balanço acerca das consequências do racismo na sociedade brasileira, introduzindo conceitos como raça e identidade e apontamentos que devem permear a ação pedagógica e a promoção de políticas de ações afirmativas. Ressaltamos que o parecer teve como relatora a Dr^a Petronilha Beatriz Gonçalves Silva, militante do movimento negro e conselheira do Conselho Nacional de Educação entre 2002 e 2006 o que já indica a efetiva articulação entre o movimento social e o aparelho estatal.

O parecer está dividido em quatro partes: a primeira é referente a uma introdução ou questões introdutórias, onde apresenta o documento e as suas bases legais. Também aborda a quem se destina o documento citando “os administradores do sistema de ensino, os estabelecimentos de ensino, seus professores” (BRASIL, 2004, p.10). Em síntese, as Diretrizes indicam que se direcionam a todos que participam da organização das ações pedagógicas e da gestão escolar.

De forma que fique mais explícita a organização do Parecer, organizamos o seguinte esquema que detalha sua organização:

FIGURA 2- ESTRUTURA DO PARECER CNE/CP003/2004



FONTE: Elaborado pela autora

A segunda parte do parecer trata das políticas de reparação, reconhecimento e valorização. Nessa parte da redação está exposto a concepção de que a sociedade se baseia na meritocracia, na desigualdade e exclusão e na manutenção de privilégios. Apontando o papel do Estado na formulação e promoção de políticas reparatórias e a necessidade da revisão sobre a história da população negra no Brasil, desde o período escravista, nos momentos pós abolição e as políticas de embranquecimento promovidas pelo Estado entre os séculos XIX e século XX.

Além dessas dimensões, apresentam também o conceito de raça, educação étnico-racial, política de ação afirmativa e o papel da Escola como concepções importantes que são elaboradas no Parecer CNE/CB 003/2004 (BRASIL, 2004). Essas concepções fundamentam a implementação das políticas de ações afirmativas e também os preceitos que fundamentam o que vai ser compreendido como Educação Étnico- Racial.

Os termos reparação, reconhecimento e valorização são eixos fundamentais que permeiam a discussão do parecer. A reparação aparece como medida necessária para ressarcir os descendentes das pessoas em situação de escravidão trazidas para o Brasil dos danos causados pela Escravidão, bem como das políticas de embranquecimento após a abolição. O reconhecimento aparece tanto como reconhecimento nas consequências que o racismo agride a população negra, o reconhecimento dessa prática sistemática e o reconhecimento do papel do negro, da sua história e cultura para a formação do Brasil. A valorização aparece como meio para interligar reparação e reconhecimento, disputa-se no parecer uma nova visão de mundo acerca dos negros e negras, reavaliando os estereótipos que contribuem para o racismo, o apagamento das contribuições e o conhecimento da história pautada na cosmovisão de mundo produzido pelos negros. Esses conceitos chaves são expostos a partir da compreensão que devem ser construídas as políticas de ações afirmativas para a educação básica.

O parecer esclarece a definição de “políticas de ações afirmativas” como o conjunto de políticas de reparação e reconhecimento que formam os, então, programas de ações afirmativas, um conjunto de ações que tem como objetivo corrigir as desigualdades raciais e sociais, as desvantagens e a marginalização.(BRASIL, 2004, p.12) Vale ressaltar que o documento define políticas de ações afirmativas que englobam hoje a Lei de Cotas, a alteração curricular da lei e diretrizes supracitadas, mas pouco se aprofunda em outras frentes de ações afirmativas.

A terceira parte do relatório se refere à Educação das Relações Étnico-raciais, onde se concentra a discussão acerca do combate ao racismo na escola. Aborda sobre a “reeducação das relações raciais”, em um compromisso que a escola deve assumir de reeducar para o convívio das diferentes raças que compõem o povo brasileiro (BRASIL, 2004, p.13). A Educação das Relações Étnico-raciais é compreendida como um conjunto de medidas, tanto estatais quanto das instituições de ensino, que visem superar o racismo presente na sociedade por meio da educação, institucionalizada pela escola, listando um conjunto de atitudes e atividades necessárias para tal: o reconhecimento da existência do racismo, a valorização da cultura e da história do povo afro brasileiro incluindo-os como conteúdos de projetos, disciplinas e ações

pedagógicas, a problematização de expressões e atitudes que construam imagens negativas em relação à cultura e à negritude. É ressaltado no documento a necessidade de se promover a mudança de atitudes e valores para a formação de cidadãos “com orgulho do seu pertencimento étnico” e a “construção de uma nação democrática”. (BRASIL, 2004, p.10)

Está presente na quarta seção do documento intitulado “História e Cultura Afro-brasileira e Africana” que encontramos a discussão curricular proposta pela política. Há defesa pela ampliação curricular que visa proporcionar maior diversidade cultural aos conteúdos e experiências escolares. Neste item destaca-se a responsabilidade da escola em modificar a imagem social construída sobre a escravidão, o papel do negro na construção da nação e ampliação do “foco etnocêntrico” do currículo que possui em sua base a história europeia. É partir desse debate que são apresentados princípios e determinações.

O documento aborda sobre três princípios que fundamentam a organização do ensino, as ações e projetos pedagógicos dos sistemas e estabelecimentos de ensino sendo: consciência política e histórica da diversidade; fortalecimento de identidades e de direitos; ações educativas de combate ao racismo e a discriminações. Para cada um desses princípios há uma lista de ações que devem ser adotadas pela escola. O primeiro princípio aborda sobre a garantia dos direitos, superação e desconstrução de preconceitos e discriminações, o diálogo como uma alternativa visando uma sociedade mais justa. O segundo princípio encaminha para rompimento de imagens negativas, a afirmação de identidade e ampliação de informações sobre a diversidade. E o último princípio encaminham para a reavaliação do material didático; valorização da linguagem oral e da arte e a participação do Movimento Negro na elaboração de projetos.

Encontramos junto aos princípios uma listagem de ações que devem ser desenvolvidas, prescrevendo atitudes, valores e posturas, mas também a preocupação em discutir sobre o conteúdo ensinado. Entre eles, citamos:

- à compreensão de que a sociedade é formada por pessoas que pertencem a grupos étnico-raciais distintos, que possuem cultura e história próprias, igualmente valiosas e que em conjunto constroem, na nação brasileira, sua história;
- desconstrução, por meio de questionamentos e análises críticas, objetivando eliminar conceitos, ideias, comportamentos veiculados pela ideologia do branqueamento, pelo mito da democracia racial, que tanto mal fazem a negros e brancos;
- ao diálogo, via fundamental para entendimento entre diferentes, com a finalidade de negociações, tendo em vista objetivos comuns, visando a uma sociedade justa. (BRASIL, 2004, p.18-19)

Quanto às determinações, ou seja, a parte final ou última parte do parecer, o documento segue dois eixos de exposição: sobre o ensino de história e sobre o ensino de cultura. Há o indicativo “do que fazer e não fazer” a partir de uma educação étnico-racial, abordando o que se deve evitar e o que deve ser investido nos processos pedagógicos. Assim está exposto em listagem as indicações de conteúdos e de meios pedagógicos de aplicação no ensino. Destaca-se o indicativo de “diferentes meios”, “diferentes formas de expressão” para o ensino da História e Cultura Afro-brasileira e africana.

Quanto ao ensino de história o documento reivindica a necessidade de a escola corrigir distorções quanto ao modo como os conteúdos da disciplina de história constroem quanto à identidade e o papel do povo negro na história do Brasil. Reforça a necessidade de produzir projetos que “encorajem a exposição e defesa da especificidade étnico racial” (BRASIL, 2004, p.21). Ressalta-se também a indicação de que a Educação étnico-racial esteja presente no cotidiano como conteúdo de disciplinas, dando a seguinte ênfase:

O ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, a educação das relações étnico-raciais, tal como explicita o presente parecer, se desenvolverão no cotidiano das escolas, nos diferentes níveis e modalidades de ensino, como conteúdo de disciplinas,(3) particularmente, Educação Artística, Literatura e História do Brasil, sem prejuízo das demais (4), em atividades curriculares ou não, trabalhos em salas de aula, nos laboratórios de ciências e de informática, na utilização de sala de leitura, biblioteca, brinquedoteca, áreas de recreação, quadra de esportes e outros ambientes escolares (BRASIL, 2004, p.21).

As diretrizes ao indicarem com a palavra “particularmente” quais disciplinas devem aprofundar a temática nos indica uma concepção contraditória com outras indicações da própria diretriz que advoga a necessidade de um novo “modo de pensar” que deveria perpassar todo o ensino, as disciplinas e as relações de ensino e aprendizagem na escola. O que isso nos indica é que ainda que seja bastante amplo a tentativa de compreender a educação étnico-racial como fio condutor de todos os debates, relações e conteúdo da escola, ainda assim há indicativos de limitações, delimitando as contribuições do povo negro ao passado histórico ou a arte.

Sintetizamos no quadro abaixo para a listagem proposta pelo documento de conteúdos que devem contemplar o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. Os conteúdos estão vinculados a determinações definidas. Assim organizados:

QUADRO 2 - CONTEÚDOS CONTEMPLADOS NO ENSINO DE HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA E AFRICANA SEGUNDO AS DIRETRIZES (2004)

CONTEÚDO OU DISCIPLINA ESCOLAR	CONTEÚDO ABORDADO
História afro-brasileira	História dos Quilombos, com destaque para Palmares.
	Datas significativas: 13 de maio, 20 de novembro e 21 de março
	Destaque para a atuação de negros em diferentes áreas do conhecimento
História da África	ancestralidade e religiosidade (anciãos e os griots)
	civilizações e organizações políticas pré-coloniais em África
	Tráfico e escravidão do ponto de vista dos escravizados
	Independência dos países africanos
	Diáspora africana
Cultura afro-brasileira	celebrações como congadas, Moçambique, ensaios, maracatus, rodas de samba
Cultura Africana	Contribuições do Egito para a ciência e a filosofia ocidental
	Produções científicas e artísticas trazido pelos escravos

FONTE: Elaboração pela autora

Nas páginas finais do relatório há duas distintas prescrições: uma que aborda sobre o ensino de história afro brasileira e africana e a segunda que debate sobre as “providências” que

os estabelecimentos de ensino - a escola e outros diferentes níveis e modalidades de ensino - devem adequar para a implementação das prescrições abordadas. Quanto às providências que as escolas devem assumir, destacamos: o apoio aos projetos elaborados por professores; articulação com grupos de estudos e movimentos sociais sobre as relações étnico-raciais; procedimentos e normativas que visem o combate ao racismo, inclusão de personagens negros em ilustrações de qualquer tema abordado na escola, organização de registros históricos para a divulgação da produção material, artística e científica de afrodescendentes; livros e materiais didáticos que abordem o tema, bem como, a edição de livros e materiais didáticos que cumpram as determinações legais de ações afirmativas e que busquem corrigir “distorções e equívocos sobre a história, a cultura e a identidade dos afrodescendentes” (BRASIL, 2004, p.25). Entre essas e outras medidas que incluem a formação dos professores em formação inicial e continuada, a criação de sistemas de avaliação para indicar como está sendo a implementação da supracitada diretriz.

Por fim, discorreremos acerca da Resolução Nº 1, de 17 de junho de 2004 que institui de fato o conteúdo legal das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Dispondo de nove artigos, a resolução trata sobre a inclusão do ensino de história e cultura afro-brasileira e africana, pelas instituições de ensino em todos os níveis e modalidades de ensino, bem como a formação inicial e continuada de professores. Seu conteúdo apresenta um teor normativo, indicando ações para o sistema de ensino, em especial, para a educação básica.

Os artigos da resolução orientam para o desenvolvimento da Educação Étnico-racial e os conteúdos de história e cultura afro-brasileira e africana devem ser incluídos ao currículo por meio de "conteúdos, competências, atitudes e valores", apontado como responsável por garantir as condições materiais e financeiras o “sistema de ensino e entidades mantenedoras”(p.32). Indica também a formação continuada como aprofundamento de estudos para professores e gestores. E ressalta ainda que o estudo da história e cultura afro-brasileira e africana sejam contemplados “em especial aos componentes curriculares de Educação artística, literatura e história do Brasil” (BRASIL, 2004, p.32)

Determina que existam pesquisas sobre processos educativos com bases nos “valores, visões de mundo, conhecimentos afro-brasileiros” para ampliação da base teórica, a consulta e participação do Movimento Negro como subsídio para construção de projetos e planos pedagógicos. Consta também a resolução de situações de discriminação pelos Órgãos

colegiados presentes nos estabelecimentos de ensino “buscando-se criar situações educativas para o reconhecimento, valorização e respeito da diversidade” (idem, p.32). A exposição, avaliação e divulgação dos êxitos e dificuldades também está previsto na resolução. (BRASIL,2004)

Procuramos estabelecer alguns aspectos gerais do que está previsto na Resolução, compreendendo-a em seu caráter de orientação e regulamentação. Não há especificações sobre o conteúdo que englobam a “história afro-brasileira”, assim como não há uma concepção de “cultura” e quais aspectos devem ser abordados, um conceito tão amplo e com complexas formas de definir. No entanto, isso também se explica pelo fato de que por se tratar de uma Resolução nacional ampla e que determina em seu segundo artigo, parágrafo terceiro, o desenvolvimento de Diretrizes Curriculares a níveis estaduais e municipais.

Apresentamos até aqui o documento, suas origens e características que são mais visíveis em sua aparência. Aprofundaremos nossas análises no capítulo três da presente dissertação. Seguimos agora com o balanço de produção realizado durante a pesquisa que nos indicou por quais concepções perpassam a discussão, o que se sabe e quais eixos são analisadas as políticas de ações afirmativas e quais lacunas são possíveis de identificar

1.2 BALANÇO DE PRODUÇÃO ACADÊMICA

A presente seção tem como objetivo apresentar o balanço de literatura realizado como percurso metodológico da presente pesquisa. A revisão bibliográfica nos auxilia na compreensão do estado atual das pesquisas da temática, quais referências estão sendo utilizadas, os campos de pesquisa que têm maior ou menor incidência de pesquisa e as lacunas apresentadas. Alves (1992) aponta que a revisão de literatura possui dois aspectos básicos: contextualizar o problema na área de estudo e servir de suporte para análise no referencial teórico (ALVEZ, 1992, p.54).

Para dar conta dos objetivos propostos nesta pesquisa, realizamos um balanço de produção que visa compreender como a temática de pesquisa é abordada na produção acadêmica nacional, compreender que aportes teóricos e que debates, lacunas e polêmicas permeiam o objeto de pesquisa. Tendo em vista que realizamos durante o projeto de Iniciação

à pesquisa (PIBIC) e no Trabalho de Conclusão de curso (TCC) o balanço de produção acerca da categoria “forma escolar”, neste momento nos atentamos aos descritores “Educação étnico-racial” e “Diretrizes Curriculares Nacionais”. Foram selecionados e analisados 14 trabalhos, entre eles, 13 artigos e uma obra sobre o Estado da Arte. A partir da leitura dos artigos, foi possível classificar os resultados em quatro eixos de análises: Contexto Histórico da Aprovação da Lei nº 10.639/2003; Balanços e Revisões bibliográficas; Implementação da Lei 10.639/03 e Diretrizes Curriculares Nacionais.

Para fins de exposição, a presente seção está organizada em três partes: a primeira expõe a metodologia utilizada para a realização do balanço da produção; a segunda apresenta as considerações iniciais sobre a produção do balanço e a terceira discorre sobre os eixos de análise no qual consta a produção do balanço e as análises realizadas. E, integralizando o trabalho, tecemos sínteses em que expressamos o acúmulo que a pesquisa de balanço da produção acadêmica nos proporcionou.

A fim de compreender como a temática de pesquisa está sendo tratada na produção nacional, definimos os termos “Educação étnico-racial” e “Diretrizes curriculares nacionais” como descritores de busca em dois bases de dados: Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e no Scientific Electronic Library Online (SciELO). Conforme uma lista extensa de artigos se apresentava, utilizamos filtros como “Educação” e diferentes indexadores como busca da palavra-chave pesquisada no “resumo” ou “no assunto”, assim como a utilização de buscas com o termo exato em qualquer parte do texto. No banco de dados SciELO tentamos utilizar os mesmos indicadores, no entanto, ao não apresentar resultados, diversificamos a busca para os termos “diretrizes curriculares nacionais” e “racial”.

Estabelecemos como critérios de seleção iniciais que os artigos deveriam tratar acerca das relações étnico-raciais na educação básica e, conjuntamente, discutir acerca das políticas de ações afirmativas para esse nível de ensino. A partir desses critérios, encontramos balanços de produção ou revisões bibliográficas sobre a Educação Étnico-racial; artigos que incluíam análises sobre a implementação de políticas educacionais em redes de ensino e trabalhos que elaboram reflexões mais amplas sobre as Diretrizes e sobre a Lei 10.639/03. É importante ressaltar que em nossos termos de pesquisas buscamos textos que analisassem diretamente as Diretrizes, no entanto, percebemos a partir dessa busca inicial que a maior parte dos artigos analisa a implementação da lei em detrimento da análise das Diretrizes o que acarretou em

inclusão dos artigos que tratam da implementação da lei supracitada em nosso balanço uma vez que também se encaixavam nos critérios de seleção.

Assim, foram selecionados oito artigos no Portal da CAPES e cinco artigos selecionados no Scielo; a obra sobre o Estado da arte foi encontrada nas referências de um dos artigos selecionados. Constituem o presente balanço, portanto, 14 trabalhos, sendo 13 artigos e uma obra sobre o Estado da Arte. Utilizamos como critério de seleção a busca por artigos que pelo título ou pelo seu resumo se aproximavam do nosso objeto de estudo. O critério de inclusão e exclusão dos artigos priorizou selecionar aqueles que discutem a política educacional na educação básica, assim como, artigos que versassem acerca de outros levantamentos e revisões bibliográficas que pudessem apontar um panorama geral acerca do objeto.

QUADRO 3- ARTIGOS ANALISADOS

Autor	Título	Ano de publicação	Tipo de publicação	Publicado em	Base de Dados
Hebe Mattos e Martha Abreu	Em torno das “Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana”: uma conversa com historiadores	2008	Artigo	Estudos Históricos	CAPES
Daniela Carvalho e Dalila de França	Estratégias de enfrentamento do racismo na escola: uma revisão integrativa	2019	Artigo	Educação & Formação	SCIELO
Maria Aparecida Clemêncio	A função pedagógica da lei nº 10.639 na educação básica	2017	Artigo	Revista Grifos	CAPES
Wilma de Nazaré Baía Coelho e Mauro Cezar Coelho	Os conteúdos étnico-raciais na educação brasileira: práticas em curso	2013	Artigo	Educar em Revista	CAPES

Cândida Soares da Costa e Sérgio Pereira dos Santos	Educação das relações étnico-raciais na sociedade brasileira: concepções, princípios e determinações	2022	Artigo	Roteiro	SCIELO
Lucimar Rosa Dias et al.	Implementação Da Lei 10.639/2003	2018	Capítulo de Livro	NEAB-UFPR	Encontrado em referência de um dos artigos
Nilma Gomes e Rodrigo Ednilson de Jesus	As práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva de Lei 10.639/2003: desafios para a política educacional e indagações para a pesquisa	2013	Artigo	Educar em Revista	CAPES
Antonio de Assis Cruz Nunes e Andréa Frazão Silva	A lei 10.639/03 como instrumento político-pedagógico na perspectiva do combate ao racismo na educação básica	2019	Artigo	Revista de Educação, Ciência e Cultura	CAPES
Nívea Araújo Santana	A Lei 10.639/03 e as relações étnico-raciais no ambiente escolar: mudanças e permanências.	2018	Artigo	Cadernos De Pós-graduação	SCIELO
Mauricio Silva e Márcia Pereira	Dez anos da lei nº 10.639/03: antecedentes, desdobramentos, percursos.	2014	Artigo	Ecco	CAPES
Paulo Baptista da Silva; Kátia Régis; Shirley	Sobre a pesquisa Educação e Relações Étnico-Raciais.	2018	Artigo	Educar em Revista	SCIELO

Miranda					
Paulo Baptista da Silva; Kátia Régis; Shirley Miranda (org.)	<i>Educação das Relações Étnico-raciais: o estado da arte</i>	2018	Livro	NEAB-UFPR	SCIELO
Petronilha Beatriz Gonçalves Silva	Educação das relações étnico-raciais nas instituições escolares	2018	Artigo	Educar Em Revista	CAPES/SCIELO
Petronilha Beatriz Gonçalves Silva	Educação das relações étnico-raciais nas instituições escolares	2018	Capítulo de Livro	NEAB-UFPR	Encontra do em referênci a de um dos artigos
Roberto da Silva e Juliana da Silva Tobias	A educação para as relações étnico-raciais e os estudos sobre racismo no brasil	2016	Artigo	Revista Do Instituto De Estudos Brasileiros	CAPES
Florentina da Silva Souza e Letícia da Souza Pereira	Implementação da Lei 10.639/2003: mapeando embates e percalços	2013	Artigo	Educar Em Revista	CAPES

FONTE: Elaborado pela autora

A busca por trabalhos que estabelecem quais temas, abordagens e questões envolvem nosso objeto de estudo nos revelam informações importantes. Tendo como objetivo pensar a Escola, sua forma e conteúdo a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e

compreendendo as diversas temáticas em que a Educação étnico-racial se ramifica (tais como currículo, identidade, formação de professores, entre outros), compreendemos que se faz necessário selecionar para nossa pesquisa os debates se fazem em torno das Políticas Educacionais. Por isso, elaboramos como critério de exclusão textos que não abordam acerca das Políticas Educacionais, tendo em vista que nosso objetivo é compreender como a produção acadêmica concebe essas políticas, quais análises são feitas delas e qual sentido se dá para sua implementação nas escolas. Contudo, os títulos encontrados em nossa busca, os quais não foram selecionados, oportunizam realizar as seguintes considerações importantes para o balanço.

A partir das primeiras pesquisas nas bases de dados SciELO e CAPES, já foi possível verificar a partir da leitura de títulos e resumos encontrados algumas considerações iniciais sobre a temática de forma ampla: na produção acadêmica encontrada sobre a temática da “Educação étnico-racial” predomina as concepções ligadas à inclusão (no sentido de adição dos conteúdos ao currículo); ao multiculturalismo (pressupõe convívio harmônico das diferentes culturas); assistência (nos trabalhos que tratam da área da saúde); debates acerca do combate ao racismo, a construção da identidade da povo negro e as questões ligadas a religiões de matriz africana, formação de professores também aparecem com frequência nos títulos, resumos e temas gerais de pesquisa dos artigos encontrados.

Esse contato inicial de verificar a produção e selecionar artigos também nos permitem considerar que os campos que discutem a educação das relações étnico-raciais tem como predominância a análise da implementação de políticas de ações afirmativas e de ações de combate ao racismo em redes de ensino específicas; aparecem também o debate em áreas e campos específicos como a discussão étnico-racial em disciplinas escolares específicas (Literatura, Educação Física e História) e níveis ou etapas de ensino específicos (Educação Infantil, Educação Básica e Ensino Superior)

Dos textos que versam sobre o objeto específico, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (BRASIL, 2004) foi possível inferir que: I) a ampla maioria dos trabalhos se referem a Lei 10.639/2003, ainda que façam menção às Diretrizes que orientam e propõem os princípios para a supracitada lei, as análises não se detêm ao segundo, priorizando abordar a lei. Em nosso balanço, foram encontrados apenas três artigos cujos títulos fazem referência direta às diretrizes (COSTA; SANTOS, 2022; CLEMÊNCIO, 2017; ABREU; MATTOS, 2008); II) Em sua ampla maioria, os artigos abordam estudos que investigam a implementação

da lei, mais do que uma análise sobre seu conteúdo. Assim, lemos com frequência estudos que analisam como essa implementação aparece em redes de ensino e áreas e disciplinas específicas, como a implementação afeta e/ou é fomentada por professores e gestores e o destaque para a importância da lei e das diretrizes como um avanço na construção de uma educação para as relações étnico-raciais, para a valorização cultural e histórica do negro e a reparação histórica. Consideramos necessário abordar o que foi possível observar durante a busca e quais temáticas não foram abordadas nesse balanço uma vez que essas informações também constituem informações acerca da produção acadêmica nacional.

Como metodologia de análise dos artigos selecionados, buscamos reuni-los em eixos de análise por temas de pesquisas em comum que havia entre os artigos selecionados com base primeiramente no tema e no resumo dos artigos e, posteriormente, reagrupadas após a sua leitura. Assim verificamos os textos que abordaram o contexto histórico e precedentes que possibilitam a promulgação da referida lei agrupados no eixo “Contexto Histórico da Aprovação da Lei nº10.639/03”; encontramos um conjunto de artigos e uma obra que tratavam de balanços de produção e revisão bibliográfica sobre a temática da educação étnico-racial. Esses artigos foram agrupados no eixo “Balanços e revisões bibliográficas”; “Implementação da Lei 10.639/03” reúne os artigos que analisam e refletem sobre o processo de implementação da lei na educação básica e por fim o eixo “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Étnico-racial” versa sobre artigos que verticalizaram suas análises no conteúdo das Diretrizes.

QUADRO 4- EIXOS DE ANÁLISE

EIXO DE ANÁLISE	CONTEÚDO ABORDADO
Contexto Histórico da Aprovação da Lei nº10.639/03	Reúne artigos que contribuem para a compreensão do contexto histórico e social da criação e promulgação da política
Balanços e revisões bibliográficas	Relata balanços e revisões realizadas por pesquisadores sobre a temática. Inclui uma obra sobre o Estado da Arte sobre o tema "Educação étnico-racial"

Implementação da Lei 10.639/03	Trabalhos que investigam a implementação da Lei 10.639/03 no âmbito do espaço escolar
Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Étnico-racial	Conjunto de trabalhos que verticalizam suas pesquisas em analisar o documento

FONTE: Elaborado pela autora

Seguindo os eixos supracitados, examinaremos a seguir cada um deles a fim de expor o conteúdo e as análises por nós elaboradas.

1.2.1 Eixos de Análise

1.2.1.1 Contexto histórico da aprovação da Lei nº10.6396/2003

A compreensão histórica de que uma lei não surge apenas do plano das ideias como primeiro movimento nos faz querer compreender que leis e projetos são sínteses de disputas, movimentos e interesses anteriores à sua promulgação. Nesse sentido, buscamos selecionar trabalhos para nosso balanço que pudessem contribuir para a análise histórica e resgatar a construção das políticas de ações afirmativas na educação básica. Apesar de apenas dois artigos abordarem de forma mais incisiva (em seu título e no resumo) os “antecedentes e a trajetória da política” (SILVA e PEREIRA, 2014; NUNES et al., 2019), destacamos que outros trabalhos abordados em outras categorias também reforçam o movimento de contextualizar historicamente seus objetos de análise.

Sobre os antecedentes da Lei 10.639/03, os trabalhos apresentam um panorama geral das políticas educacionais direcionadas para a população negra. Resgatam a constante negligência e abstenção do Estado brasileiro em garantir e organizar o acesso e permanência à educação e aos direitos fundamentais dessa fração social desde o período pós-abolição e no período republicano. (NUNES et al, 2019). Também destacam a construção da Lei 10.639/03, concebendo-a como síntese das pressões, denúncias e embates do Movimento Negro brasileiro, apontando a trajetória de lutas sociais no século XX até a sua redação final no ano de 2003. Fica evidente também uma descrição histórica linear e datada dos fatos históricos, acontecimentos e movimentos que levam à proposição da lei, sem mencionar as contradições ou disputas. Reconhecem a importância de movimentos e entidades como o Teatro Experimental do Negro (1940) e a criação do Movimento Negro Unificado (MNU) na década de 1970 como antecedentes fundamentais para a promulgação da lei (NUNES *et al*, 2019; SILVA e PEREIRA, 2014)

Silva e Pereira (2014) referenciam a importância do movimento negro e suas ações desde a década de 1970 para a promulgação da lei, destacando o período em que se intensificou a denúncia pelos movimentos sociais e pela produção acadêmica da disparidade em relação ao acesso, ensino e o racismo sofrido por estudantes negros. Nesse sentido, para os autores, a compreensão da educação e das políticas educacionais perpassa por compreender como a questão racial foi tratada no Brasil ao longo de diferentes períodos históricos. Os autores evidenciam a visão que foi construída sobre a inferioridade da raça negra durante o século XIX

e XX e que tal concepção buscava se apoiar em cientificidade que atestaria a suposta inferioridade da raça negra.

Em contrapartida, Nunes *et al* (2019) resgatam as políticas educacionais anteriores que influenciaram na criação de políticas de ação afirmativas: desde a proibição de escravos frequentarem a escola e a não obrigatoriedade do ensino a pessoas negras livres até as primeiras leis que proibiam atos de racismo no Brasil e os antecedentes mais recentes como a Constituição de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB). Destaca a década de 1990 como período em que diversas iniciativas construíram o escopo para a lei aprovada na década seguinte: leis e propostas nos âmbitos estaduais e municipais que propõe alterações curriculares que incluíssem população negra, o reconhecimento estatal da existência do Racismo pelo Estado brasileiro, a Marcha Zumbi de Palmares em 1995, o crescente número de pesquisas que abordam a questão racial evidenciando as desvantagens e defasagens da população negra em relação aos brancos são destaques do artigo (SILVA; PEREIRA, 2014).

Ainda na década de 1980, é promulgada a Constituição Federal, documento no qual não apenas se reconhece a pluralidade cultural como parte integrante de nosso País, mas também se busca combater a discriminação racial e promover a valorização das identidades étnicas. Foi com base no texto constitucional que o deputado Paulo Paim apresentou à Câmara Federal a proposição de lei que seria o embrião da Lei n.º 10.639, projeto encaminhado ao Senado, mas arquivado em 1995 (SILVA; PEREIRA, 2014, p.121-122).

Os autores seguem destacando que outros documentos precedem e influenciam a Lei 10.639/03, destacando a aprovação de três leis: a aprovação do projeto de lei nº 259 em 1999 que propôs a inclusão da obrigatoriedade no currículo da temática “história e cultura afro-brasileira”; a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB, lei 9.394/96) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997) em que os autores destacam a temática da pluralidade cultural que estas leis abordam. A diversidade e a pluralidade étnico e cultural que é reafirmada pelas leis anteriores também são os “slogans” destacados pelos autores quanto ao que permitiu com que referidas leis se caracterizam como precursores que preparam o caminho para a Lei 10.639/03 e permitissem o avanço dessas ideias para a Educação das Relações Étnico Raciais.

A importância das reivindicações e lutas do movimento social, o movimento negro em especial, é constantemente ratificada nos artigos de Silva e Pereira, 2014; Nunes et al, 2019. O recorte temporal se refere as décadas de 1940 a 1970, destacando tanto a influência da luta pelos direitos civis nos Estados Unidos na década de 1960, quanto as experiências nacionais de organização e reivindicação do movimento negro:

A partir da década de 1940 até a década de 1970, vários movimentos sociais negros eclodiram na direção da inserção social da população afro-brasileira. À guisa de exemplos, tem-se as associações político-culturais, como o (TEN) Teatro Experimental Negro, em 1944, o Conselho Nacional de Mulheres Negras e o I Congresso do Negro Brasileiro, em 1950, e o Movimento Negro Unificado (MNU), em 1978 (NUNES et al, 2019, p.207).

Destacamos dois elementos analíticos possíveis que ficam evidentes a partir da leitura dos artigos: os artigos referenciam a importância da Lei 10.639/03 como marco histórico para a educação, a garantia de valorização da população negra ainda que ela não tenha como proposição obrigatoriedade de ensino ou garantias de acesso e permanência do povo negro nas escolas. Outro aspecto refere-se à ausência de uma perspectiva crítica a acerca das políticas educacionais, abordando-as de maneira idealista, a partir de uma visão positiva da lei tratando-a como ferramenta assertiva para o combate do racismo, um idealismo presente sem considerar que a escola possui contradições ao implementar as políticas. A Lei 10.639/03 aparece nesses como uma resolução dos problemas de raízes estruturais em uma reforma curricular.

1.2.1.2 Balanços e Revisões Bibliográficas já produzidas sobre a educação étnico-racial

O balanço de produção é um importante instrumento de pesquisa que nos ajuda a compreender o que se produz frente a uma temática. Durante a seleção dos artigos do presente balanço, observamos que alguns artigos fizeram o mesmo movimento. A presente seção refere-se ao conjunto de textos que elaboraram pesquisas de balanços de produção e revisão bibliográfica. Encontramos um conjunto de quatro artigos e uma obra (sendo dois artigos desdobramentos do dossiê) que abordam tanto balanço da produção e revisão bibliográfica sobre a temática da Educação Étnico-Racial quanto um livro, produto de uma pesquisa nacional que teve como objetivo realizar o Estado da Arte sobre a temática, realizada no ano de 2015 e publicado no ano de 2018. Esse conjunto de pesquisas sintetizadas em artigos se caracterizam por pesquisas que visaram: a produção acadêmica sobre a temática e o estado da arte; as estratégias de enfrentamento do racismo e uma revisão bibliográfica de estudos clássicos sobre o racismo no Brasil.

A partir do conjunto de artigos presente neste eixo de análise conseguimos identificar os principais temas pesquisados sobre a temática, qual é a concepção que se produz no meio

acadêmico sobre as políticas de ações afirmativas para a educação básica e sobre quais pressupostos teórico-metodológicos estão embasadas as discussões sobre a temática.

Se faz necessário retomar que nosso objeto de estudo é verificar a concepção de escola, de forma e conteúdo escolar presentes nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (BRASIL, 2004) com o objetivo de compreender como esta política tensiona a concepção de forma escolar vigente. Ao realizar este balanço de produção, utilizamos o termo “Diretrizes Curriculares Nacionais”, no entanto, foi observado que os trabalhos discutem mais diretamente a aprovação da Lei 10.639/03 que torna obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana na educação básica. Por isso, compreendendo que a lei e as diretrizes formam um bloco que deve ser analisado em conjunto para, sendo assim, constituintes das políticas de ação afirmativas para a educação básica. Por isso, em nosso balanço priorizamos selecionar e analisar os textos que também abordassem sobre a supracitada lei.

Por se tratarem de trabalhos que realizam balanços de diferentes naturezas, elencamos algumas considerações de cada trabalho que consideramos pertinentes para nosso objeto: as políticas de ação afirmativa sendo o foco do nosso estudo, buscamos informações que auxiliem a compreender o que atravessa o debate acerca da lei 10.639/03 e das Diretrizes.

Dois artigos são frutos de um mesmo projeto: “Educação das Relações Étnico-Raciais: o estado da arte” (SILVA; RÉGIS; MIRANDA, 2018) cuja trabalho é uma iniciativa do Grupo de Trabalho em Educação e Relações Étnico-Raciais (GT 21) da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED). A partir do livro que apresenta os resultados da pesquisa encontramos as informações de que este projeto contou com o apoio institucional da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Universidade Federal do Maranhão (UFMA) e Universidade Federal do Paraná (UFPR) e contou com aporte de financiamentos complementares, especialmente de bolsas de iniciação científica do NEAB – UFPR do Programa Institucional de Apoio à Inclusão Social – Pesquisa e Extensão Universitária da Fundação Araucária de Apoio Científico e Tecnológico do Estado do Paraná, de bolsas IC CNPQ e CAPES da UFPR, da UFMG, da UFMA e da UFF

Realizando um balanço em artigos, teses e dissertações, o projeto analisou 598 teses e dissertações e 494 artigos, conseguindo organizá-los em 12 categorias de análise. Os pesquisadores elaboraram o livro de mesmo título onde realizam a síntese e exposição dos

resultados das pesquisas, onde estão organizados os capítulos com as categorias analisadas no balanço. Em nosso balanço encontramos um artigo que corresponde ao capítulo 4 da obra e utilizamos também o capítulo 5, utilizando dois eixos de análise que correspondem às categorias utilizadas na pesquisa: “Educação étnico racial nas instituições escolares” e “Implementação da lei 10.639/03”.

O artigo “Educação das relações étnico-raciais nas instituições escolares” de Petronilha Silva (2018) deriva do capítulo 4 do livro publicado. A autora analisa 38 artigos, 7 teses e 51 dissertações no período entre 2004 e 2014 sobre o tema “educação das relações étnico-raciais em instituições educacionais” na educação básica. Entre os dados apresentados pela autora, destacamos: mulheres pesquisam mais sobre o assunto que homens; a Universidade Federal do Mato Grosso do Sul foi a instituição em que mais se realizou pesquisa sobre a temática, ainda que a região Sudeste se destaque como maior produção por região. Sobre as problemáticas e temáticas pesquisadas, destaca:

A perpetuação do racismo em ambientes escolares; preconceito racial; relações étnico-racial entre estudantes e professores, alunos- alunos; desempenho e trajetória escolar; preconceito racial e identidade; implantação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de história e Cultura Afro-Brasileira e Africana: gestão escolar e conselhos escolares; pedagogia antirracista; significado de ser branco; propostas para Estudos Afro-brasileiros e instituição de Ensino Superior para inclusão da População Negra – entre objetivos declarados e objetivos atingidos.(SILVA, 2018, p.127)

A autora também destaca que há uma preocupação em realizar pesquisas com os sujeitos-alvos da Educação étnico-racial: sobre as experiências de racismo de crianças e professores; sobre a formação da identidade e relação raça/cor; sobre representações estereotipadas de negros em materiais didáticos e sobre o desempenho escolar de crianças negras e não negras (SILVA, 2018, p.127)

Os dados apresentados por Silva (2018) reafirmam a medida em que em nossa busca por produções acerca das Diretrizes, as mesmas temáticas aparecem nas temáticas, títulos e resumos encontrados em nosso balanço. Temas como o combate ao racismo, investigações acerca de práticas pedagógicas inclusivas, a construção da identidade e as questões ligadas à religião, formação de professores e temas transversais à área da saúde da população negra aparecem com frequência nos títulos, resumos e temas gerais de pesquisa dos artigos encontrados nos portais de busca. O que nos leva a inferir que pouco se produz sobre análises

do conteúdo das diretrizes, documento este que consideramos importante uma vez que apresenta bases e princípios do que fundamentam a implementação da Lei 10.639/03.

Esse contato inicial de verificar a produção e selecionar artigos também nos permitem inferir que os campos de estudo sobre a temática da educação das relações étnico-raciais possuem como predominância a análises de redes de ensino específicas, aparecem também áreas e campos específicos como a discussão étnico-racial em disciplinas escolares específicas e em diferentes níveis e modalidades de ensino (Educação Infantil, Educação Básica e Ensino Superior).

No capítulo cinco intitulado “Implementação da Lei 10.639/2003” (DIAS et al.,2018) temos considerações importantes acerca da categoria “Implementação da Lei 10.639/03”. O capítulo aborda sobre o conjunto de artigos, tese e dissertações que abordavam a presente temática. As considerações iniciais abordadas pelos autores tratam sobre qual nível da pós-graduação pesquisa mais sobre a temática, destacando o mestrado; a diferença de publicação por gênero, sendo mulheres o predomínio quantitativo; os estudos sobre a lei se concentram em uma etapa do ensino básico, o ensino fundamental e de que a região sudeste apresenta quantitativamente mais publicações.

Outro dado apresentado pelos autores, que já se apareceu em nosso balanço, é de que os estudos sobre a implementação da lei visam apreender as políticas municipais de determinadas redes de ensino, em locais específicos e focam em como a lei é implementada pelo conjunto de sujeitos da escola sejam os professores ou gestores (DIAS et al, 2018. p.163). Esse dado foi apreendido em nosso balanço no momento em que fazíamos a seleção dos artigos a serem estudados. A ampla maioria que trata sobre políticas educacionais de ações afirmativas foca em uma determinada escola, em um determinado município. Acreditamos que, ainda que seja importante observar casos particulares da realidade, a visão de totalidade e de análise crítica das políticas pode ficar prejudicada pela visão fragmentada que as pesquisas podem apresentar.

Outro dado também foi explicitado pelos autores: os trabalhos tratam da lei e as políticas de ações afirmativas de maneira demasiadamente abrangente, apresentando reflexões mais genéricas sobre a importância da lei para a população negra e não negra, buscando explorar mais o contexto histórico de sua promulgação do que uma análise de conteúdo ou estudos mais verticalizados. O destaque dado aos movimentos sociais, em especial, o movimento negro também é destacado pelos autores do capítulo, contudo, nem no balanço produzido por Dias et

al (2018) nem os trabalhos selecionados em nosso balanço detalham a correlação de forças desse movimento, tornando-o homogêneo em suas análises.

Os autores destacam as categorias e conceitos comuns nos artigos, teses e dissertações do balanço: raça, racismo, multiculturalismo e história da África são ferramentas de análise utilizados por diversos artigos analisados. Assim como, destacam-se como referências teórico-metodológicas pesquisadores como Kabengele Munanga, Nilma Gomes, Eliane Cavalleiro, Pierre Bourdieu, Edgard Morin, Michel Foucault; Hall Stuart. (DIAS et al, 2018, p.117-123)

Outro aspecto levantado pelos autores se refere ao foco dado pela produção somente na Lei 10.639/03, ainda que as Diretrizes tenham uma amplitude muito maior que a supracitada lei (Dias et al, 2018, p.192). Em nosso balanço, isso fica muito evidente: ainda que não tenhamos pesquisado nos bancos de dados nenhum termo que remete à lei, a grande maioria dos trabalhos trata da implementação da Lei e quando abordam as Diretrizes, pouco se discute seu conteúdo, as concepções, disputas e princípios, mas focam no quanto se conhece e em como e se é aplicado na educação básica.

O artigo “Estratégias de enfrentamento do racismo na escola: uma revisão integrativa” (CARVALHO e FRANÇA, 2019) realiza um balanço de produção que investiga o enfrentamento do racismo na escola em publicações de periódicos. As autoras analisam 20 artigos em um período que abrange os anos de 2003 até setembro de 2018 nos quais identificam em seus conteúdos as estratégias contra o racismo nas instituições escolares se difundem na produção nacional. As cinco categorias de estratégias elaboradas pelas autoras são:

contribuições do currículo e do ensino no combate ao preconceito; expressão do preconceito nos livros didáticos e estratégias de combate nesse contexto; estratégias de combate embasadas na formação docente; estratégias de combate embasadas nas políticas afirmativas e no sistema de cotas; e implementação da Lei n. 10.639/2003 como estratégia de combate. (CARVALHO e FRANÇA, 2019, p. 157-158)

A revisão indica em suas considerações que há pouca produção acerca do enfrentamento do racismo na educação infantil, a ênfase dos artigos encontrados na formação docente como principal estratégia para o enfrentamento do racismo. Destacam também a ênfase em cumprir as diretrizes curriculares e o cumprimento da lei 10.639/2003 como estratégia de enfrentamento. As análises sobre a Implementação da Lei 10.639/03 no balanço realizada pelas autoras não são verticalizadas, apenas indicando o que artigos analisados apontam a Lei 10.639 aparece como uma estratégia para o combate ao racismo nas escolas a partir do momento que

torna obrigatório o tratamento da temática na escola. Os artigos analisados nesse balanço sobre a lei discutem ações pontuais e individuais de iniciativas que poderiam ajudar a tornar a temática debatida no interior da escola.

E o último artigo do presente eixo é o que se diferencia dos demais a medida em que faz uma revisão bibliográfica de estudos clássicos da Educação étnico-racial intitulado “A educação para as relações étnico-raciais e os estudos sobre racismo no Brasil” (SILVA; TOBIAS, 2016). No artigo, os autores abordam as Diretrizes como a mais atualizada orientação sobre o tema nas políticas educacionais. O artigo destaca os estudos financiados pela UNESCO em 1950 que tinham a expectativa de colocar o país como um exemplo de uma nação livre de racismo. No entanto, os autores destacam que esses estudos mostraram o oposto: o racismo e a discriminação racial estavam presentes e que o paraíso criado pelo mito da democracia racial não se confirmava nas pesquisas financiadas pela UNESCO.

Silva e Tobias (2016) abordam o racismo como um instrumento que mantém a precarização da vida da população negra e que no Brasil, há a predominância pelo preconceito de marca onde as probabilidades de ascensão social estão ligadas a quantidade de marcas fenotípicas que o indivíduo possui. Por isso, destacam como os estudos clássicos sobre raça e racismo foram importantes para a desconstrução do mito da democracia racial que defendia a existência de harmonia entre as raças.

Em estudos mais contemporâneos, Silva e Tobias (2016) destacam a Escola Paulista de Sociologia que inicia novas investigações sobre as relações raciais no Brasil, apontando como referências os pesquisadores Florestan Fernandes, Octavio Ianni e Fernando Henrique Cardoso. Os estudos destes autores abordam acerca do papel do negro e do racismo na sociedade capitalista brasileira, sobre como as modificações na estrutura econômica (modo de produção escravista para modo de produção capitalista) não acarretaram transformações nas relações étnico-raciais.

Os autores também destacam os estudos de Carlos Hasenbalg e Nelson do Valle Silva como referências importantes na mudança de paradigma do que se compreendia e da produção acadêmica sobre as relações étnico-racial. São autores que buscam explicar a precarização da vida do negro pós-abolição e na ascensão da sociedade industrial e urbana no Brasil. O artigo discute as diferentes perspectivas sobre qual se explica a precarização, o mito da democracia racial, as relações classe e raça.

De forma geral os balanços nos permitem inferir algumas considerações: até 2014 a UFMS era a instituição em que se realizou mais pesquisas sobre Educação étnico-racial; as temáticas pesquisadas são diversas, entre elas, a formação docente, o racismo em ambientes escolares, implementação de políticas afirmativas, o preconceito e a identidade. É possível inferir também como o debate sobre Educação Étnico-racial também é recordado pelos níveis e modalidades de ensino, demonstrando como a produção acadêmica nacional analisa a relação entre educação e relações étnico-raciais nas particularidades das redes de ensino, das escolas e das disciplinas escolares específicas.

1.2.1.3 Implementação da Lei nº10.639/03

A presente eixo discute acerca dos trabalhos que abordam sobre a implementação da Lei 10.639/03. A referida lei altera o dispositivo da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/96, tornando obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana nos currículos da Educação Básica em todo o país. Foram selecionados e analisados cinco artigos publicados entre os anos de 2013 a 2018 que tratam sobre a implementação da Lei 10.639/03 nas redes de ensino, abordando sobre a sua efetivação e influência nas práticas pedagógicas, debatendo os desafios, avanços e limites da lei no ambiente escolar.

É importante ressaltar que não tínhamos como objetivo buscar acerca da implementação ou sobre a supracitada lei. No entanto, foi o resultado que encontramos no balanço da produção nacional e a partir disso, compreendendo que a pesquisa com políticas educacionais envolve compreender a totalidade dos processos e, portanto, analisar as leis, pareceres e diretrizes que envolvem a temática, abordamos também este eixo. Tendo isso em vista, destacamos os aspectos mais gerais dos artigos, aquilo que há em comum entre os textos e por fim, as particularidades que se destacam entre eles.

No conjunto de artigos analisados nesta categoria é recorrente os autores realizarem a contextualização histórica e o campo político em que as Políticas de Ações Afirmativas, com destaque na Lei 10.639/03, foram formuladas e promulgadas. A produção acadêmica destaca a importância do Movimento Negro nas décadas de 1960 a 1990, tanto em âmbito nacional

quanto internacional, para o reconhecimento do racismo pelo Estado brasileiro, salientando como essas políticas se caracterizam como uma vitória para uma fração da população brasileira que historicamente possuiu seus direitos negados e a inexistências de políticas sociais e reparatórias (GOMES; JESUS, 2013; COELHO; COELHO,2013).

As políticas de ações afirmativas aparecem como uma necessidade histórica de reparação das mazelas sociais profundas enfrentada pela população negra, reconhecimento da ação histórica dessa fração social para a cultura, ciência e formação sócio-histórica do país e a valorização da cultura, religião, costumes e da arte do povo africano e afro brasileiro para construção do Brasil. As pesquisas apontam que as alterações propostas em lei perpassam a mudança de concepção da história e da cultura, promovendo uma mudança na sociabilidade, na construção de uma concepção crítica e de combate ao racismo nas escolas. A construção da identidade negra, de mudança na epistemologia sobre a história e a cultura afro-brasileira e africana, a formação docente e os materiais didáticos também são mencionados (SANTANA, 2018; SOUZA; PEREIRA, 2013; RODRIGUES; OLIVEIRA; SANTOS, 2016).

Ressaltamos que o aspecto comum de todos os textos é a análise da implementação da lei na perspectiva de verificar se a escola e/ou o corpo docente implementam a lei 10.639/03 nas práticas pedagógicas. Entre as indagações principais estão acerca da aplicação, eficácia e abrangência da lei nas escolas e redes de ensino, não apresentando verticalização acerca de seu conteúdo ou discussões acerca das concepções de história e da cultura que a lei determina. Também é reiterado nos artigos a fragilidade da implementação da lei, destacando a carência de informações e conhecimentos sobre as políticas de ações afirmativas para a educação básica (SOUZA; PEREIRA, 2013); destacam que onde há iniciativas, essas são pontuais e isoladas (COELHO; COELHO, 2013); sendo pouco discutido pelo corpo docente (RODRIGUES; OLIVEIRA; SANTOS, 2016) e que não há uniformidade no processo de implementação da Lei, caracterizando como um movimento “afirmativo [...] marcado por tensões, avanços e limites” (GOMES; JESUS, 2013, p.32).

Podemos inferir a partir dos artigos que, por implementação, se compreende como um termo de cunho pragmático, o que reflete em muito nas pesquisas: as análises abordam sobre como está sendo “aplicada”, seu “enraizamento” e sobre a eficácia da lei nas escolas e nos currículos. Os caminhos metodológicos para essas análises são os mais diversos: desde avaliar os conhecimentos dos professores acerca da educação étnico racial (RODRIGUES; OLIVEIRA; SANTOS, 2016; SOUZA; PEREIRA, 2013); a investigação sobre os “casos de

sucesso” de escolas modelos que conseguiram aplicar de forma “efetiva” (COELHO; COELHO, 2013) e a análise das práticas pedagógicas desenvolvidas estão pautadas pela lei (GOMES; JESUS, 2013; SANTANA, 2018).

Quanto às características mais particulares dos textos destacamos: dois (GOMES; JESUS, 2013; SOUZA; PEREIRA, 2013) dos cinco textos constituem parte de uma pesquisa nacional com financiamento do Ministério da Educação (MEC) e da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco). A pesquisa nacional “Práticas Pedagógicas de Trabalho com Relações Étnico-Raciais na Escola na Perspectiva da Lei 10.639/2003” teve como objetivo verificar se as práticas pedagógicas em escola das cinco regiões do país estão fundamentadas na Lei 10.639/03 após dez anos da promulgação da lei. Em um grande levantamento, investigam em conjunto com secretarias estaduais e municipais para determinar a institucionalização da Lei e como esta está articulada com as práticas pedagógicas.

Gomes e Jesus (2013) discutem os procedimentos metodológicos e os resultados da pesquisa indicando os desafios enfrentados na implementação e adesão à Lei 10.639/03 nas práticas pedagógicas em todo o país. Os autores indicam que há mudanças em processo e que a lei permitiu legitimar iniciativas que já ocorriam, mas que ainda não há uniformidade no processo de implementação. Souza e Pereira (2013) apresentam os resultados da mesma pesquisa na região Nordeste, analisando entrevistas realizadas com diretores, coordenadores e professores. Indicam em seus estudos a carência de informações e conhecimento sobre as políticas de ações afirmativas para a educação básica.

Destacamos esses artigos uma vez que eles exemplificam com qualidade o caminho que as pesquisas estão tomando para desenvolver as pesquisas sobre educação étnico racial no âmbito das políticas educacionais: a observação da adesão à lei, dando um sentido mandatário onde a escola obedece e absorve a lei de forma passiva. Compreendemos que o racismo é um componente ideológico enraizado e que dificulta e até impede que iniciativas antirracistas aconteçam nas escolas. Da mesma forma, compreendemos que é necessário uma educação que promova o povo negro como sujeito da formação histórica e cultural do Brasil. No entanto, destacamos como é recorrente nas pesquisas a culpabilização da escola em não implementar a Lei 10.639/03 indicando como justificativa “pouca familiaridade; não domínio de conteúdos e métodos;” (SOUZA; PEREIRA, 2018) por parte da direção e dos docentes o que acarreta em

uma individualização de um processo discriminatório que é estrutural das relações sociais e que não é somente a escola quem vai resolver questões estruturais.

Os artigos analisados apresentam uma crítica sobre a superficialidade (COELHO; COELHO, 2013) e a não uniformidade no processo (GOMES, JESUS, 2013) de implementação da lei 10.639/03 ressaltando a falta de adesão do corpo docente, a falta de transversalidade dos conteúdos determinados por lei em todo o currículo escolar, sendo pautado por projetos pontuais e em disciplinas específicas. As conclusões das pesquisas abordam sobre a fragilidade e a potencialidade da implementação da lei, destacando a carência de informações e conhecimentos sobre as políticas de ações afirmativas para a educação básica (SOUZA; PEREIRA, 2013) e abordando acerca das iniciativas ainda que pontuais e isoladas (COELHO; COELHO, 2013) são necessárias. Concomitantemente, abordam a necessidade de continuar os esforços de implementá-la de maneira mais efetiva, a partir de práticas pedagógicas que questionem as concepções de raça, de racismo e a imagem que se construiu acerca da contribuição do povo negro para a história e a cultura do Brasil (SOUZA; PEREIRA, 2018). Há também artigos que destacam a importância da construção da identidade e do engajamento individual para a efetivação da lei (SANTANA, 2018) e outro que indica também projetos bem sucedidos e quais as estratégias usadas por esses casos (GOMES; JESUS, 2013).

Acerca das Diretrizes, chamamos atenção para a ausência de análises mais verticalizadas das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Étnico-racial uma vez que a implementação da lei e o seu enraizamento nas práticas pedagógicas perpassam essas diretrizes visto que é o documento no qual consta as concepções, princípios e orientações para o trato com a educação étnico racial. As diretrizes são mencionadas como uma parte constituinte das políticas, como documento necessário para embasar as práticas pedagógicas na escola e também como documento que os docentes e gestores possuem menos conhecimento sobre (GOMES, JESUS, 2013; SOUZA, PEREIRA; 2013; COELHO; COELHO, 2013).

O excerto a seguir evidencia a ideia atribuída acerca das Diretrizes, assim como demonstra o a concepção de “resolução” que as pesquisas buscam exprimir acerca de uma possível efetivação da implementação das políticas de ações afirmativas:

As Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais são pouco citadas durante as conversas, não nos parecendo que gestores/as e professores/as tenham se debruçado ou mesmo lido atentamente as mesmas. O Plano Nacional de Implementação da Lei 10.639/2003 é vagamente conhecido. Diante deste quadro, sugerimos que as Secretarias de

Educação organizem encontros regionais com gestores e professores para leitura, discussão e análise dos textos da Lei e das Diretrizes. Se a Lei hoje parece ser “conhecida” por todos os gestores devido ao trabalho de divulgação realizado pelo MEC e pelas secretarias, para que a obrigatoriedade da Lei de fato atinja aos seus objetivos é necessário que as Diretrizes e o Plano Nacional também sejam divulgados e incorporados aos planos e às atividades das escolas (SOUZA; PEREIRA, 2013, p.64).

Em suma, os textos abordam uma concepção pragmática e mandatária da Lei 10.639/03, não aprofundando em seu conteúdo, os embates que envolvem sua promulgação e implementação. As análises buscam identificar a aplicação dessa nas práticas pedagógicas nas redes de ensino, investigam o conhecimento dos professores e gestores escolares acerca das concepções de raça, racismo e educação étnico racial. As práticas pedagógicas fundamentadas pela Lei 10.639/03 são descritas como pontuais, isoladas, fruto do voluntarismo docente em muitos casos e realizadas em situações e disciplinas específicas, em destaque para o mês de novembro e para as disciplinas de história, literatura, artes e português. Tendo isso em vista, é reiterada a importância de continuar o processo de implementação nas práticas pedagógicas para obter resultados mais efetivos da sua implementação.

1.2.1.4 Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Étnico- racial

Na presente sessão abordaremos o conjunto de artigos que discute as “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico Raciais”. Decidimos separar essa sessão da categoria anterior “Implementação da Lei 10.639/03”, pois ainda que os textos acerca da supracitada lei também realizam menções acerca das Diretrizes, nesta seção são analisados textos que verticalizam as pesquisas no conteúdo das Diretrizes e em sua função pedagógica. Compõem essa categoria de análise, três artigos publicados entre 2008 e 2022, o que nos indica a relevância que a temática ainda apresenta. Os textos são de autores e de revistas distintas, não indicando predominância de pesquisadores ou de revistas nas publicações.

Sobre os aspectos comuns dos artigos, eles abordam diretamente acerca das Diretrizes Nacionais Curriculares das Relações étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e africana (BRASIL, 2004), contudo, por caminhos teóricos-metodológicos distintos: apenas Abreu e Mattos (2008) e Costa e Santos (2022) discutem de maneira verticalizada o conteúdo das Diretrizes; enquanto que Clemêncio (2017) realiza uma discussão mais abrangente da função pedagógica das políticas de ações afirmativas.

Costa e Santos (2022) discutem as concepções, princípios e determinações das Diretrizes, contextualizando seu objeto em um panorama histórico acerca das concepções que envolvem o racismo e as relações étnico-raciais no Brasil. Discutem acerca da concepção de que as políticas de ações afirmativas são uma necessidade para a desconstrução de um imaginário social que naturaliza a violência, alimenta o preconceito e que ajuda na permanência de uma visão racializada na sociedade

Acerca das concepções, abordam como as Diretrizes estão pautadas na defesa do Estado democrático de direito a partir do enfrentamento do racismo, que busca atender a uma demanda histórica de reparação, reconhecimento e valorização. Apontam um diálogo das Diretrizes com a afrocentricidade, isto é, uma compreensão e reconhecimento “dos africanos e seus descendentes como agentes de todo o processo histórico” (COSTA; SANTOS, 2022, p.12). Quanto aos princípios destacam-se três: “consciência política e histórica da diversidade; fortalecimento de identidades e de direitos; ações educativas de combate ao racismo e as discriminações”. Acerca desses princípios, os autores indicam uma perspectiva de educação positiva presente nas diretrizes, que reconhece o Brasil como um país construído por diferentes “povos e continentes” (COSTA; SANTOS, 2022, p.14).

Destacamos a análise dos autores que apresentam três dimensões das Políticas de ações afirmativas que se expressam nas Diretrizes como princípios que norteiam o documento: reparação, reconhecimento e valorização da história e da cultura dos negros no Brasil. A reparação histórica por parte do Estado em garantir o acesso e permanência a educação por esse setor; o reconhecimento dos negros africanos e afro-brasileiros como sujeitos da construção social e cultural do país. E a valorização por meio de ações que construam outra imagem, uma imagem mais positiva daquela que tradicionalmente foi ensinada nas escolas do país. (COSTA; SANTOS, 2022, p.11-12). Esses princípios nos indicam, em alguma medida, a concepção presente na política do papel social que essa está assumindo perante o problema social do racismo.

Costa e Santos (2022) corroboram com nossas análises em sessões anteriores: reafirmam a importância de tais políticas para a população negra, considerando-as vitórias e como promotoras da superação do racismo, enraizando uma concepção de educação e das políticas educacionais como caminho para a resolução de mazelas sociais:

Essa ideia [*do mito da democracia racial*], em nosso entendimento, reproduz as desigualdades raciais permanentemente, impede a compreensão social de

que interpessoal e institucionalmente o racismo é promotor de relações raciais assimétricas, e inviabiliza a importância das políticas de Ações Afirmativas como a política curricular de educação das relações étnico-raciais enquanto instrumentos legítimos de superação das hierarquias raciais nos espaços sociais (COSTA; SANTOS, 2022, p.7 *grifo nosso*).

Os autores reafirmam a importância das Diretrizes Curriculares Nacionais para a construção de prática pedagógicas antirracistas, no entanto, não elaboram com profundidade uma análise de seu conteúdo, realizando uma descrição das concepções, princípios e determinados de forma descritiva. É reforçado a visão positiva, ainda que elaborem críticas acerca do papel da formação docente para qualificar os professores a respaldarem suas práticas na legislação. Compreendem as orientações das diretrizes como abrangentes, que visam consolidar uma sociedade democrática e solidária e a promoção de condutas antirracistas (COSTA; SANTOS, 2022).

Tanto Costa e Santos (2022) quanto Clemêncio (2017) contextualizam seu objeto, abordando um panorama histórico do racismo e das relações étnico-raciais no Brasil. Os dois artigos buscam compreender e evidenciar a importâncias das políticas de ações afirmativas ainda que possuam análises de objetos sob eixos distintos: enquanto o primeiro aborda sobre a análise de princípios, concepções e determinações das Diretrizes, analisando em seu conteúdo; Clemêncio (2017) explora as implicações pedagógicas, indicando como a Lei 10.639/03 em conjunto com as Diretrizes estabelecem desafios para a escola e os sujeitos no ambiente escolar.

Clemêncio (2017) discute como a diversidade, a partir das políticas, ganha centralidade nas práticas pedagógicas. Ainda que trate mais especificamente das diretrizes, Clemêncio (2017) mantém a estrutura que outros textos presentes em nosso balanço: discussões sobre a importância das políticas de ações afirmativas, sobre as alterações curriculares propostas pelas Diretrizes, a diversidade como eixo central, abordando historicamente o racismo no Brasil, a pluralidade e a diversidade como uma postura a qual o sistema de ensino deve adotar.

Novamente, é relevante destacar como este texto apresenta um caráter descritivo do que apresenta tanto as Lei 10.639/03 quanto às Diretrizes, indicando como função pedagógica a mudança de paradigma cultural e educacional promovido por essas políticas, enfatizando a diversidade como principal desafio da escola e o incentivo à pluralidade étnico-cultural presente nas políticas (CLEMÊNCIO, 2017, p.225). Aparece-nos novamente a atribuição de responsabilidade de efetivar as políticas para a escola, o corpo docente e a formação de

professores e a crítica a um currículo baseado em datas comemorativas. A defesa dessas políticas educacionais tendo como finalidade a transformação de visões de mundo e de mentalidades também é reiterada pelo autor. Bem como, indica as políticas como a possibilidade de uma nova postura do sistema de ensino por meio da defesa da inclusão e da diversidade.

O último artigo dessa categoria discute as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico Raciais em relação a disciplina e o ensino de História. Abreu e Mattos (2008) iniciam o debate sobre as Diretrizes e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), sendo assim, o único artigo a analisar este último documento. Os autores discutem como os PCNs “precedem e preparam” as Diretrizes uma vez que introduzem no ensino o conteúdo de história africana (ABREU; MATTOS, 2008, p.6). Dessa forma, destacam a pluralidade cultural e o multiculturalismo como categorias chaves dessas políticas educacionais, realizando questionamentos acerca do conceito de cultura que se utilizará nas práticas pedagógicas.

Destacamos Abreu e Mattos (2008) em nossa análise à medida em que é o trabalho que elaborou de forma mais incisiva questionamentos acerca dos conteúdos das Diretrizes, isto é, os autores questionam acerca da concepção de “identidade” e de “cultura” presente nas Diretrizes e como essas concepções se configuram como um desafio para o ensino da História. Dessa forma, apresentam uma discussão epistemológica sobre a construção da identidade negra no Brasil e de concepção do que é a cultura que se prevê ensinar nas escolas presente nas Diretrizes. O artigo denuncia concepções presentes na redação do texto do documento, destacando como aparece uma dicotomia negro/branco como permanente e imutável, de cultura negra como isolada e desprovidos de conflitos e lutas. Assim afirma:

Colocando no centro do debate conceitos de raça, identidade negra, racismo, democracia racial, cultura negra, cultura afro-brasileira, pluralidade cultural e cultura brasileira, a política educacional proposta pelas "Diretrizes" exige o aprofundamento desses conceitos e sua contextualização no processo histórico. Para além do evidente envolvimento de educadores, as "Diretrizes" convocam os profissionais de história para uma ampla reflexão sobre a história da cultura afro-brasileira, em suas dimensões de pesquisa e ensino (ABREU; MATTOS, 2008, p.12)

Os autores seguem questionando como as diretrizes não consideram processos e categorias como identidade, raça, a cultura como processos históricos e sociais, em constante movimento e embates. Esses questionamentos são sempre em diálogo com os desafios

encontrados entre os professores de história de tratarem dessas categorias de maneira histórica, dinâmica e crítica. Defendem que não pode haver uma redução ou simplificação desses processos, bem como, chamam a atenção para o essencialismo cultural que pode acontecer a partir da interpretação do texto das Diretrizes.

Assim, podemos inferir que não há uma unidade em relação ao que se discute acerca das Diretrizes, ainda que a produção acadêmica destaque os limites e desafios da implementação. Como podemos perceber, é mais recorrente discutir os desafios no âmbito da sua implementação no ambiente escolar e identificamos carência de estudos que busquem elaborar questionamentos e críticas ao que seu conteúdo propõe para a escola. Inferimos pela diferença entre os textos, como há pouca produção que trate com maior aprofundamento sobre as Diretrizes, assim como, o seu conteúdo carece de análises mais profundas uma vez que a análise do conteúdo que encontramos se aprofundou em uma disciplina específica e seus conceitos e categorias específicos. E, também, como direcionam as análises das políticas de ações afirmativas para o campo do pragmatismo e da eficiência em aplicá-la nas escolas.

1.2.2 Considerações finais do Balanço de Produção Acadêmico

Considerando o exposto em nosso balanço, foi possível apresentar considerações. Na busca e seleção dos artigos nas pesquisas inicial nos bancos de dados SciELO e CAPES, foi possível realizar alguns apontamentos iniciais sobre a temática: na produção acadêmica encontrada é possível inferir que a temática da “Educação étnico-racial” é permeada pelos debates acerca do combate ao racismo, investigações acerca de práticas pedagógicas inclusivas, a construção da identidade da povo negro e as questões ligadas à religiões de matriz africana, formação de professores e temas transversais à área da saúde da população negra também aparecem com frequência nos títulos, resumos e temas gerais de pesquisa dos artigos encontrados. É relevante destacar que essa consideração foi corroborada pela obra “Educação Étnico-racial: o estado da arte” que também identificou tais temáticas como centrais na discussão sobre a educação das relações étnico-raciais no campo da educação (SILVA, 2018).

O contato inicial de verificar a produção e selecionar artigos também nos permitem considerar que os campos que discutem sobre a educação das relações étnico-raciais tem como predominância a análises da implementação de políticas de ações afirmativas e de ações de combate ao racismo em redes de ensino específicas; aparecem também o debate em áreas e

campos específicos como a discussão étnico-racial em disciplinas escolares específicas (Literatura, Educação Física e História) e níveis ou etapas de ensino específicos (Educação Infantil, Educação Básica e Ensino Superior).

É possível perceber a predominância do discurso pós-moderno e pragmático em relação às políticas de ações afirmativas, com artigos de caráter descritivo quanto ao que consta na legislação e análises verticalizadas nos sujeitos da escola. Tanto aos que discutem sua contextualização histórica, quanto aqueles que analisam a implementação das políticas educacionais, discutem o contexto histórico de maneira bem datada e sem debater com profundidade os embates e conflitos que permeiam a lei, não identificam os sujeitos e entidades em disputas, identificando o “movimento negro” como um bloco homogêneo. A contextualização histórica aparece tanto em trabalhos específicos apontados no eixo de análise, como também apareceu nos textos de Implementação da Lei 10.639/03.

Quanto a implementação, a produção acadêmica permite inferir que há uma concepção pragmática e mandatória da Lei 10.639/03, não aprofundando as análises em seu conteúdo, os embates que envolvem sua promulgação e implementação. As análises buscam identificar a aplicação e enraizamento da supracitada lei nas práticas pedagógicas nas redes de ensino, investigam o conhecimento dos professores e gestores escolares acerca das concepções de raça, racismo e educação étnico-racial. As práticas pedagógicas fundamentadas pela Lei 10.639/03 são descritas como pontuais, isoladas, fruto do voluntarismo docente em muitos casos e realizadas em situações e disciplinas específicas, em destaque para o mês de novembro e para as disciplinas de história, literatura, artes e português. Ou seja, registrando o debate dentro da disciplina, que ainda que importante, não abordam, não visam alterações na forma como a escola se estrutura e como essa corrobora para a reprodução de ideias e conteúdos racistas. O racismo aparece como uma mazela social a ser combatido via “conscientização” que depende em boa parte de ações individuais, em disciplinas específicas, a medida em que cada unidade educativa tenha aderência ao cumprimento da lei.

A concepção de política educacional também fica evidente: uma relação mandatória e de subserviência da escola em atender o que é estruturado pela Lei. A concepção de que as políticas de ações afirmativas para a educação básica como redentora das questões raciais na escola e na sociedade também está presente na produção acadêmica. É reiterado nos artigos a relevância e a vitória que essas políticas possuem para a população negra indicando que essas políticas possuem um potencial transformador da sociabilidade e das relações étnico-raciais,

reforçando a concepção de uma educação salvadora e redentora. A culpabilização docente e da gestão escolar também se destaca em nosso balanço. A implementação da Lei 10.639/03 é descrita como ainda sendo frágil em adesão massiva, apontando como causa o desconhecimento sobre a legislação por parte do corpo docente, o racismo estrutural, a carência de debate na formação docente, entre outros, o que é verdadeiro, mas carece de articulação aos motivos pelos quais a formação docente é frágil e a impossibilidade de formação ampla e profunda no contexto das relações burguesas.

Os artigos abordam estudos que investigam a implementação em um sentido pragmático, realizando pesquisas que envolvem diretamente os sujeitos da escola: entrevistas e questionários com professores, gestores e estudantes. Assim, encontramos com frequência estudos que analisam como a implementação aparece em redes de ensino e áreas e disciplinas específicas, como a implementação afeta e/ou é fomentada por professores e gestores e o destaque para a importância da lei e das diretrizes como um avanço na construção de uma educação para as relações étnico raciais, para a valorização cultural e histórica do negro e a reparação histórica. Dessa forma, podemos inferir que carece de análises acerca do seu conteúdo, dos embates na sua criação e implementação, dos limites que apresenta em sua redação e das condições materiais para sua efetivação nos currículos.

Quanto aos Balanços e Revisões, consideramos um eixo fundamental em nosso balanço na medida em que foi possível fundamentar nossa análise em estudos que percorreram o mesmo caminho metodológico e corroboram com nossas análises. Entre as considerações possíveis que os balanços de produção nos apresentaram, estão: as pesquisas são realizadas predominantemente em um nível de ensino (Ensino Fundamental); aquelas que tratam sobre as políticas de ações afirmativas focam na implementação da legislação nas escolas; o destaque para as categorias de análises que são usadas na produção acadêmica: raça, racismo, multiculturalismo e a história da África como recorrentes; a Lei 10.639/03 compreendida como uma estratégia de enfrentamento ao racismo, bem como, apresentou os principais referenciais teórico-metodológicos utilizados.

Os balanços corroboram em nossas análises à medida em que encontramos neles as hipóteses e observações que realizamos durante a própria produção do nosso balanço. Por isso, destacamos a obra “Educação étnico-racial: o estado da arte” como uma obra fundamental à medida em que conseguimos direcionar nosso olhar a partir das análises contidas nesse. Assim, foi possível verificar que nossas considerações foram encontradas em outros estudos e também

nos auxiliam à medida em que condensam dados e informações sobre a temática em um estudo amplo realizado nacionalmente com diferentes pesquisadores e núcleos de estudos de diferentes regiões.

Quanto às categorias e conceitos encontrados, foi possível inferir que há uma predominante defesa dos termos diversidade, pluralidade cultural, do multiculturalismo e a concepção de uma sociedade democrática que é promovida pelas políticas educacionais. O discurso predominante nos artigos é que tanto a lei quanto às diretrizes encaminha mudanças que precisam ser implementadas nas escolas para que se promova ações de combate ao racismo, para que se construa uma sociedade democrática baseada no respeito à diversidade e à multiculturalidade.

Em suma, o presente balanço permitiu compreender que há uma lacuna na análise do conteúdo das Diretrizes, em especial, no que tange a concepção de escola e de sociedade que emana da supracitada política. Bem como, pouco se discute acerca das disputas e embates presentes em sua promulgação e implementação. Não encontramos trabalhos que abordem sobre a relação entre forma escolar e educação para as relações étnico-raciais. O campo de estudo da temática é abrangente, carece de análises críticas, tendo predominância pela descrição dos fenômenos e pela perspectiva pós-moderna.

2 RACISMO E CAPITALISMO: EXPLORANDO ALGUMAS ARTICULAÇÕES

A fundamentação teórica de uma pesquisa indica sob quais as bases o pesquisador caminha, sob qual olhar e quais as lentes será observado um determinado fenômeno. É ela quem dá sustentação às análises e indica sob quais perspectivas o pesquisador seleciona, observa e analisa seu objeto. Deslandes (2002) aborda sobre as escolhas que se realiza durante a formulação de projetos e execução de pesquisas, indicando três dimensões que permeiam a pesquisa social: a técnica, a ideológica e a científica, as quais compreendemos de modo imbricado. A primeira se trata da escolha do próprio objeto de pesquisa, nos esquemas e elementos que se utiliza para delimitação de tema, definição de objeto, a criação de hipóteses, produção de um projeto, ou seja, os elementos técnicos que precedem e organizam a investigação científica. Quanto à dimensão ideológica, a autora enfatiza que se trata das escolhas que são realizadas pelos pesquisadores. Essas que tratam sobre posicionamentos políticos que refletem no seu referencial teórico, em uma relação dialética entre perspectiva defendida e escolha de quem serão os aportes teóricos que sustentam a análise. E a última trata da dimensão científica é articula essas duas dimensões. A autora reforça a compreensão de que a produção de ciência no campo social não permite uma falsa neutralidade científica, exigindo de o investigador assumir concepções e perspectivas.

Trago essa exposição da autora para abrir o capítulo que sustenta técnica, teórica e ideologicamente o presente trabalho para compreender essas dimensões dentro de nosso próprio trabalho. A escolha de debate sobre educação étnico-racial sob uma perspectiva materialista dialética é uma escolha política, teórica-metodológica e pessoal que realizo para compreender a realidade concreta em suas múltiplas determinações, na direção da construção de conhecimento científico neste tema. Entre tantos desafios que encontramos na presente pesquisa, destaca-se a escassez de referências no campo educacional que relacionasse o materialismo histórico dialético com as relações étnico-raciais. Por isso, desbravamos os campos da sociologia, da Economia política, da História e da Antropologia em busca de auxílio para compreender as relações raciais tão latentes na América Latina.

A produção de conhecimento relacionando as categorias classe e raça se encontra dispersa e pouco difundida, sendo destaque no artigo de Clóvis Moura (1983) quando este discorre sobre os estudos acerca do negro no campo das ciências sociais. O autor produz uma crítica à produção acadêmica marxista quanto à invisibilidade dada aos processos que envolvem

o povo negro e abordando sobre como as questões acerca da raça e do racismo foram secundarizadas e até mesmo apagadas por pesquisadores do campo da esquerda, nos debates sindicais e até mesmo em setores da sociedade civil de cunho mais progressistas. Não são raras as vezes em que as questões de raça e das relações étnico-raciais se mostram setorizadas, secundarizadas ou totalmente ausentes no debate acadêmico e em setores dos movimentos sociais. Assim, iniciamos esse capítulo de fundamentação indicando a necessidade urgente de formar referências, de racializar os debates e as pesquisas, de compreender o racismo como um eixo de análise indissociável das relações de classe no capitalismo.

Compreendemos que as categorias racismo e raça estão conectadas aos interesses de classe e por tanto, constitui-se uma questão de método de análise da realidade. Se buscamos compreender profundamente, em essência, como se constituem historicamente as relações sociais no Brasil, se pretendemos compreender de forma histórica e dialética como essas relações foram forjadas, se desejamos nos aprofundar na essência e na aparência do fenômeno do que é a constituição social e história do Brasil, mas principalmente, se desejamos conhecer e compreender a educação no Brasil, se torna indispensável pensar a questão racial como ponto nevrálgico das relações sociais e da organização da produção e da força de trabalho.

Marcado pelo racismo estrutural, pelas relações desiguais e da condição de dependência, usurpado de suas riquezas e tendo os interesses nacionais dirigidos a atender ao interesse internacional, as relações sociais do Brasil não são fáceis de compreender e envolvem o desenrolar de processos e transições, a compreensão de categorias, conceitos e transmutações que ocorrem para atender as demandas da produção material e a produção das relações sociais. A partir de considerações acerca do trabalho, das relações sociais no modo de produção capitalista e das transformações da relação capital-trabalho nas últimas décadas, visamos construir uma reflexão que busque compreender o racismo estrutural em suas dimensões histórica, social e política. Bem como, articular as relações de classe e raça no contexto das transformações da organização da produção no capitalismo atual e nas reformas elaboradas e exigidas para a escola. O presente capítulo trata sobre a fundamentação teórica da presente dissertação, assim como a discussão das categorias bases para análise documental. Verticalizaremos os estudos em categorias que constroem as diretrizes: os conceitos de raça e racismo; a formação sócio-histórica da força de trabalho no Brasil e a escola em sua forma e conteúdo. As duas primeiras relações estão presentes neste capítulo, enquanto as relações da escola se organizam no quarto capítulo deste trabalho.

Para essa construção recorreremos às referências teóricas de Clóvis Moura (1983;1994) abordando como o racismo estrutural organiza as relações sociais no Brasil; Kabengele Munanga (2004) que explicita a concepção de raça e racismo no campo da antropologia; Silvio de Almeida (2019) no que tange às concepções do racismo na atualidade, assim como nos auxiliamos nas contribuições de Cristiane Souza (2019; 2022) e Dennis Oliveira (2021) que abordam sobre o racismo estrutural no capitalismo dependente. É importante destacar que esse capítulo sintetiza nossos estudos tendo em vista estruturar nossas análises acerca das Diretrizes uma vez que constam no documento a defesa e reivindicações destes conceitos que se apresentam historicamente dialéticos e contraditórios, com uma diversidade de concepções teóricas que os explicam sob diferentes perspectivas.

Para analisar o combate ao racismo é necessário expor nossa concepção de racismo; para analisar a concepção de história e participação do negro na formação do país é preciso compreendemos sob quais estruturas se organizam a sociedade brasileira, quais particularidades tornam o racismo no Brasil distintamente diferente de outras formas de discriminação. Nosso entendimento é de que precisamos aprofundar sobre categorias essenciais de maneira que nossa análise esteja fundamentada a partir de uma compreensão do que é o racismo e suas aderências sociais e articular essa compreensão com os processos sócio-históricos que constroem a forma e o conteúdo escolar vigente.

Buscamos, dessa forma neste capítulo, compreender o que é o racismo, sua função dentro da sociedade de classe, seu movimento histórico e dinâmica dentro da acumulação capitalista com a finalidade de buscar alternativas reais de mudanças. Nossa concepção de sociedade toma por base sua organização em classes sociais, considerando que na especificidade do Brasil, de sua formação sócio-histórica, é inegável a constituição da raça como elemento determinante das relações de trabalho desde o período escravista. E mesmo após a abolição, há estruturas que são mantidas e reforçadas no capitalismo dependente. Por isso compreendemos a necessidade de olhar para a formação do país, sua atual posição na divisão internacional do trabalho e as implicações dessa posição para a escola.

2.1 RAÇA E RACISMO ESTRUTURAL

O avanço tecnológico, as transformações na comunicação, a robotização das forças produtivas e a mundialização do capital podem apresentar a falsa aparência de um salto qualitativo nas condições de vida, de estarmos experienciando uma sociedade mais conectada, de maior circulação do conhecimento, de melhores experiências e de novas relações. Todavia, as relações que essa aparência oculta, mostram que a exploração do trabalho e as condições de vida da classe trabalhadora são deterioradas e pauperizadas. Basta observarmos as taxas de desemprego, a informalidade crescente, as condições precárias de trabalho, o aumento da insegurança alimentar, a crise hídrica, energética e ambiental e o crescimento das ideologias fascistas em nível mundial.

Esses indicadores demonstram como a classe trabalhadora vivencia os efeitos de uma crise cíclica do capitalismo que busca manter e expandir as taxas de lucro e de extração de mais valia em detrimento dos direitos e da dignidade do trabalhador. Especificamente no Brasil, para compreender como essa crise afeta a vida cotidiana e influencia as políticas educacionais é necessário redirecionar o olhar para a indissociabilidade entre classe e raça. Isso se faz necessário tanto pela especificidade da formação sócio-histórica do Brasil que tem a formação da sua força de trabalho estruturada nas desigualdades raciais, quanto o imperativo de compreender como o capitalismo utiliza o racismo como ideologia de dominação, mediação e fragmentação na luta de classes.

Podemos nos aprofundar no debate filosófico de como vivemos, como chegamos até aqui, no entanto, quando falamos de racismo, é difícil ter calma e tempo. A violência mata 4,2⁵ negros por hora no país. Ainda que tenhamos aqui tempo e aprofundamento para debater categorias, o racismo mata negros e negras todos os dias, precariza suas vidas, sentencias gerações à estagnação social, desalenta crianças e adolescentes da possibilidade de acessar e permanecer na escola. O racismo é um assunto sério, real, urgente e como dizem alguns companheiros “é pra ontem” que precisamos exterminá-lo.

A construção de análises que construímos neste trabalho busca compreender o racismo e a educação sobre as bases materiais. Entendemos por materialidade as questões reais e concretas que incidem de forma latente na vida do trabalhador negro: a violência, a escassez de

⁵ Dados obtidos por meio do Atlas da Violência (IPEA,2023)

acesso à direitos e serviços públicos e de qualidade, trabalhos precarizados, sendo a maior parcela de trabalhos informais ou da desocupação sendo de pessoas negras (IBGE, 2018).

Ainda segundo o IBGE (2022), o percentual de pessoas negras em trabalhos informais correspondem a 43,4%; enquanto o percentual de pessoas brancas atinge o número de 32% deste índice. O mesmo estudo indica menor remuneração, com rendimento médio para brancos era de R\$19 por hora, de pretos e pardos atingiu R\$10 e R\$11, respectivamente. O abandono escola também se destaca na diferença percentual entre brancos e negros: 27,4% para brancos e 71,6% para pretos ou pardos (IBGE,2024). São essas relações de trabalho, educação, saúde, o convívio com a violência constante do Estado que constituem a realidade e materialidade experienciados por pretos. Assim, advogamos que o combate ao racismo precisa incidir na vida real, alterando as condições de vida dos negros, precisa de ações coletivas e não apenas individuais e não apenas no âmbito discursivo. Portanto, o combate eficaz ao racismo passa pela escola, mas também a extrapola.

Foram diversas as reuniões com representantes de entidades de diferentes movimentos negros da cidade de Florianópolis em que ouvimos os relatos de experiência de vida de pessoas que vivem e sofrem o racismo diariamente em sua pele, em suas relações de trabalho e amorosas, sentem a dificuldade de acessar espaços e instituições, lidam com o medo, a morte e visualizam a educação como o único modo de ascender e transcender alguns dos obstáculos impostos pelo racismo. E pensar que falamos de mais da metade da população de um país é determinada pelo seu fenótipo, reduzindo esse único aspecto diante de todas as outras dimensões humanas.

Debater sobre a essência e a aparência se apresenta necessário no sentido de que há uma apropriação por parte da classe burguesa em falsear os discursos e as demandas da classe subalterna. O combate ao racismo ganha ascensão na mídia, vemos aumento dos casos de denúncias e há até movimentos que buscam fomentar o uso do comércio e serviços realizados e administrados por pessoas negras. O que aparenta ser “progresso” pode contribuir para a reprodução de uma lógica meritocrática e consumista. Assim, é fácil encontrar discursos e consensos burgueses e liberais velados de um discurso antirracista. Para compreender essas concepções é necessário apontar um posicionamento teórico-metodológico bem estabelecido: realizamos nossas análises sobre um método que indica a necessidade de ir além das aparências, a necessidade de compreender a essência, ou seja, a análise da realidade por meio das bases materiais, por meio das contradições e da totalidade. Inevitavelmente, nos questionamos sobre o que seria “essência” e o que seria “aparência”. Como atravessar a superfície em um mundo

carregado de imediatismo, de segundos de atenção, de falas curtas e prontas para a crítica e para o “cancelamento”. Como podemos entender a essência e aparência de um fenômeno social tão enraizado em nossas falas, atitudes, visões e gostos?

Kosik (1976) nos auxilia a compreender a relação entre essência e aparência dos fenômenos a partir de uma perspectiva materialista dialética. O autor afirma sobre como as formas fenomênicas que aparecem na realidade podem ser distintas e contraditoriamente diferentes da lei e da estrutura do fenômeno. A experiência real, afirma o autor, não proporciona a “compreensão das coisas e da realidade” (KOSIK, 1976, p.14). Indica a necessidade de compreender como os fenômenos revelam e ao mesmo tempo escondem a essência.

O combate ao racismo bem como seu debate teórico e discursivo se difunde e é apropriado pelo discurso neoliberal pela sua aparência: no campo individual, se mostra como uma atitude discriminatória por parte de uma pessoa para outra. Podemos citar exemplos que perpassam as atitudes mais sutis às mais escancaradas. É possível que já tenhamos ouvido algum relato sobre os diversos casos de discriminações raciais: os seguranças seguindo pessoas em lojas, de adjetivos pejorativos e de casos ultimamente mais denunciados onde pessoas são gravadas proferindo ofensas de cunho racista. No entanto, apesar de demonstrarem como o racismo está enraizado no cotidiano, na consciência e nas ações dos indivíduos, esses eventos demonstram a aparência do fenômeno, sua reação mais imediata e individual do que compreendemos como racismo estrutural. Compreender o racismo como estrutural é um posicionamento político e metodológico no qual concebemos que o racismo atua e participa da estrutura social e que as mudanças de atitudes individuais são importantes e necessárias, mas se torna imperativo debater e compreender como as estruturas de poder, os interesses, as instituições estão estruturados em concepções de superioridade de uma raça pela outra, de uma classe e sobre outra e das articulações entre estas.

Há um consenso sobre o marco histórico do racismo moderno: a invasão das Américas pelo europeu no século XV e os primeiros contatos do branco europeu com outros povos e etnias constitui a gênese de novas relações de dominação entre os povos. Necessitou-se de uma justificativa para legitimar a violência da invasão, o apagamento da história, da identidade e da supremacia do europeu sobre qualquer outro território e povo. Assim, o racismo tornou-se a ideologia de maior elaboração e de maior propagação durante o período das Grandes Navegações e da colonização das Américas. A diferenciação entre raças organizou a vida social e a produção material naquele período e se atualiza de forma que continua com fortes aderências sociais nas relações de produção no capitalismo imperialista e dependente e, portanto, nas relações sociais.

Clóvis Moura (1983) defende a necessidade de estudar e se aprofundar no modo de produção escravista como modo de compreender as profundas “aderências sociais, econômicas, políticas, culturais e psicológicas” (MOURA, 1983, p.124) que se conservaram na sociedade capitalista. É necessário realizar análises que conectem a história do negro, suas lutas e reivindicações às raízes históricas que constituem o país, pois a história da luta de classes é permeada por relações e tensões raciais. O autor advoga e corroboramos com a compreensão de que essa “ausência” do debate racial, e por consequência a análise do período escravista, não é ao acaso, mas fruto de um projeto secular de embranquecimento onde toda a produção e a história do país que centraliza o negro como sujeito político ativo é descartada ou desprezada.

Cristiane Souza (2019) reitera essa defesa quando debate acerca de como os processos de transição do colonialismo para o capitalismo expressam continuidades e rupturas. A história nos indica como o tráfico negreiro foi intenso e coordenou a economia colonial em larga escala, sendo o Brasil um dos países de maior fluxo de tráfico de pessoas escravizadas. Essa compreensão da dominação racial, da ideologia do racismo que nascia por meio do colonialismo se caracteriza como uma condição de acumulação necessária para o posterior desenvolvimento do capitalismo. Assim afirma Souza (2019):

Sobre o segundo ponto, da dissolução das relações escravistas e estruturação de relações de produção tipicamente capitalistas, o que se faz necessário ressaltar é que uma análise do processo de expropriação no território latino americano desde a invasão colonial e a suplantação dos modos de produção originários, o que se evidencia é que essa expropriação já engendra as formas que se tornariam, futuramente, de fato, adequadas ao modo de produção capitalista - propriedade privada da terra e dos meios de produção - além da produção mercantil. Mas o fato de estas formas coincidirem com as necessárias ao modo de produção capitalista, não significa que já naquele momento histórico este existisse. Até porque as relações fundamentais de trabalho se davam entre trabalhadores escravizados e escravistas e a condição básica do modo de produção capitalista, além da separação entre trabalhadores e meios de produção é, como salienta Marx (2013), a de trabalhadores livres (SOUZA, 2019, p.81)

Reforça como o sistema colonial se caracterizou como um método de invasão, de expropriação de matéria prima e da terra, com grandes concentrações em oligarquias latifundiárias. Assim afirma:

O colonialismo significou: a globalização da guerra comercial; a exterminação e dominação de povos inteiros, econômica, social e culturalmente; a retomada da prática de escravização e a transformação de homens e mulheres do continente africano em mercadorias; a

fundação de novas formas de organização do trabalho e da produção nos territórios invadidos; a drenagem permanente da riqueza produzida aos países dominadores; a exigência de um sistema protecionista e monopolista. (SOUZA,2019, p.89-90)

O colonialismo se torna chave analítica sob dois eixos: no campo da dinâmica econômica, por meio da acumulação primitiva que permite o desenvolvimento do capital comercial e industrial em terras brasileiras. E no campo das relações sociais de produção, a passagem do colonialismo para o capitalismo dependente se verifica que “elementos objetivos e subjetivos do escravismo continuam sendo fundamentais e são continuados pelo capitalismo dependente” (SOUZA, 2019, p.97). Ambos autores reiteram a necessidade crucial do estudo e análise do sistema colonial como chave analítica para a compreensão das estruturas políticas, sociais, culturais e econômicas montadas sob as tensões raciais e como elas em determinada medida roupem ou se atualizam no modo de produção capitalista.

Assim como os intelectuais que nos sustentam, analisaremos com maior detalhamento as categorias “raça” e “racismo”. Encontramos nas duas categorias o ponto nevrálgico do debate étnico-racial e, em especial, ao que se direciona a criação de políticas de ações afirmativas para a educação básica. É compreendendo a concepção social de raças e sobre o combate ao racismo que se direciona em essência o conteúdo político e epistemológico presente nas diretrizes.

A categoria raça emerge como uma importante categoria em nossos estudos uma vez que nela reside o radical histórico do racismo moderno. A difusão em âmbito mundial de uma concepção acerca da existência de raças distintas e de um potencial superioridade racial modificou as relações de produção, dominação e de trabalho estabelecidas globalmente. Se as Grandes Navegações podem ser consideradas a primeira grande experiência de globalização do mundo, é a partir desse momento histórico que a noção moderna de racismo é construída tendo como base a diferença e a superioridade entre raças. É a partir do encontro com o “outro”, com a diferença e a diversidade humana que a categoria raça passa a alicerçar as relações materiais, sociais, de produção e a organização social.

Em “Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia” Kabengele Munanga (2004) evidencia o percurso histórico da concepção de raça humana, que inicialmente foi defendido a partir de evidências consideradas científicas, mas com fortes implicações nas políticas de eugenia, higienização e de embranquecimento no mundo e no Brasil. Importados das ciências naturais, a classificação e agrupamento de características dos seres vivos serviu como uma forma de organização do pensamento, sob forte influência iluminista e positivista da época que buscava compreender a realidade por meio de uma lógica

racionalista e empírica. Assim, a classificação servia para agrupar as semelhanças entre os seres vivos, em especial, animais e plantas.

Segundo o autor, é nos séculos XVI-XVII que o conceito de raça passa efetivamente a atuar nas relações sociais como classificador e hierarquizador dessas relações. O autor cita as relações entre Francos e Gauleses onde a primeira intitulada nobreza utilizava da origem e da “raça” para submeter os segundos considerados plebes pela sua origem. Munanga (2004) também destaca como as características de origem, de raça já utilizavam das diferenças de classe e de raça para a dominação e sujeição nas relações sociais.

É importante ressaltar que Munanga (2004) aborda sobre a necessidade de classificar e as origens das classificações para a humanidade como uma atividade especificamente humana. No contexto da invasão das Américas, o autor cita a necessidade de compreender as diferenças entre o que a Europa então conhecia como ser humano e as descobertas dos “outros” - aqui compreendido como povos originários e negros. No entanto, destacamos que essa necessidade de classificação parte de uma concepção linear e evolutiva do conhecimento, de descrição racional, expressa pelos sentidos, aceita por meio de uma explicação que buscasse se afastar do teologismo da Idade Média. Essa mesma racionalidade que sustentou a escravidão, que limita a compreensão da dialética histórica que a realidade é tomada. E essa mesma racionalidade que sustenta as concepções de humanidade, de sociedade e cultura que possibilitou ao eurocentrismo apagar qualquer lógica ou compreensão que não fosse baseada nesses preceitos. O apagamento da oralidade dos povos em África e originários são o principal termômetro para compreender a ferocidade da lógica formal.

Se o conceito de raça vem com o objetivo de classificar a humanidade, os critérios dessa classificação nem sempre foram os mesmos. Classifica-se pelo local de nascimento, pela família de origem, pela reprodução de uma mesma cultura ou religião, contudo, a classificação e a divisão entre as raças tendo como critério a cor da pele e características fenotípicas é um advento da Modernidade. Assim afirma o autor:

No século XVIII, a cor da pele foi considerada como um critério fundamental e divisor d'água entre as chamadas raças. Por isso, a espécie humana ficou dividida em três raças estanques que resistem até hoje no imaginário coletivo e na terminologia científica: raça branca, negra e amarela. Ora, a cor da pele é definida pela concentração da melanina. No século XIX, acrescentou-se ao critério da cor outros critérios morfológicos como a forma do nariz, dos lábios, do queixo, do formato do crânio, o ângulo facial, etc. para aperfeiçoar a classificação (MUNANGA, 2004).

Munanga (2004) aborda sobre como os estudiosos que defendiam a concepção de raças não apenas classificaram pelas características físicas que evidenciaram as diferenças, mas atribuíram sentidos políticos, econômicos e uma escala de valores e moralidades com fortes tendências maniqueístas, distinguindo as raças na produção de relações sociais e por isso, sua aderência se perpetua ainda hoje:

O fizeram erigindo uma relação intrínseca entre o biológico (cor da pele, traços morfológicos) e as qualidades psicológicas, morais, intelectuais e culturais. Assim, os indivíduos da raça “branca”, foram decretados coletivamente superiores aos da raça “negra” e “amarela”, em função de suas características físicas hereditárias, tais como a cor clara da pele, o formato do crânio (dolicocefalia), a forma dos lábios, do nariz, do queixo, etc. que segundo pensavam, os tornam mais bonitos, mais inteligentes, mais honestos, mais inventivos, etc. e conseqüentemente mais aptos para dirigir e dominar as outras raças, principalmente a negra mais escura de todas e conseqüentemente considerada como a mais estúpida, mais emocional, menos honesta, menos inteligente e portanto a mais sujeita à escravidão e a todas as formas de dominação (MUNANGA, 2004).

É a partir do século XVIII que as características fenotípicas dos sujeitos se tornam o critério para a classificação dos seres humanos em “raças” distintas. Essa distinção organizou os lugares sociais ocupados, determinou relações de poder de branco sobre negros, hierarquizou cultura, linguagem, modo de ser e existência em uma dicotomia, em um binômio de “superior/inferior”, o “bom/mal”. Determinou uma divisão social do trabalho em que a cor da pele e as características físicas determinavam a posição que ocupa e a destruição da humanidade daqueles que apresentavam maior concentração de melanina. O trabalho forçado, escravizado de negros justificados pelas diferenças fenotípicas estabeleceu um modo de produção da vida: o modo de produção escravista.

A partir do século XX, com o avanço dos estudos da Genética humana chega-se à conclusão de que a diferença entre raças humanas não é uma realidade biológica. No entanto, se tornou uma realidade social, concreta na vida de homens e mulheres que foram escravizados, subjugados e destituídos da sua humanidade. Assim afirma o autor:

Com efeito com base nas relações entre “raça” e “racismo”, o racismo seria teoricamente uma ideologia essencialista que postula a divisão da humanidade em grandes grupos chamados raças contrastadas que têm características físicas hereditárias comuns, sendo estas últimas, suportes das características psicológicas, morais, intelectuais e estéticas e se situam numa escala de valores desiguais. [...] De outro modo, o racismo é essa tendência que consiste em considerar que as características intelectuais e morais de um dado grupo, são conseqüências diretas de suas características físicas ou biológicas. (MUNANGA, 2004, p. 7)

Assim a raça passa a integrar um importante elemento organizador das relações sociais onde um modo de produção se instaura. No Brasil, a escravidão assenta nas raízes da formação sócio histórica. Nesse momento histórico, não só o conceito de raça como conhecemos e as bases para as relações raciais, também crescia e ascendia ao poder um novo modo de produção: o trabalho assalariado livre sob os moldes do capitalismo. A relação raça e classe se acirra em face a uma nova ordem social crescente que adiciona um aglomerado de força de trabalho recém liberta, imigrante e nativos a um sistema concorrencial. O racismo se estrutura como forma ideológica, como mediador das relações, como tática de desarticulação e como processo de marginalização com a finalidade de rebaixamento do salário frente a uma grande franja marginal de força de trabalho excedente (MOURA; 1983).

A história do reconhecimento do racismo enquanto crime e como aderência social reconhecida pelo Estado vem tardiamente após 101 anos desde a abolição da escravidão, no ano de 1989. Predominava nos debates étnico-raciais e no imaginário social um mito criado pela branquitude e alimentado no século XX. O mito da democracia racial propagou a existência de uma harmonia entre as raças presentes no Brasil. Alimentadas pela obra de Gilberto Freyre “Casa-grande e Senzala”, publicado no ano de 1933, essa concepção dificultou a compreensão das diferenças e desigualdades produzidas pelo racismo. A falácia da democracia racial criou uma falsa impressão de que há igualdade e garantia de direitos democráticos uma vez que a criação do país foi sob a miscigenação. O que essa forma ideológica oculta são as relações de violências, em especial para com as mulheres negras, no processo de miscigenação e de desenvolvimento das relações raciais

É imperativo recorrer aos escritos de Clóvis Moura (1983;1994) para compreender o racismo no Brasil e o racismo na América Latina. O jornalista, sociólogo, historiador e escritor brasileiro se destacou como um dos principais intelectuais a abordar o papel do negro como protagonista e sujeito dos processos revolucionários no Brasil. Sua práxis como um intelectual orgânico de classe e raça com atuações em partidos e no movimento negro se destaca e corrobora com nossas análises (LITERAFRO, 2021). Em seus estudos, o autor entende o racismo como arma ideológica de dominação, fruto de um processo de invasão e exploração da terra e apagamento da cultura, costumes, linguagem e religião das raças dominadas ou dos negros. Novamente, voltamos à compreensão do colonialismo como processo histórico que constrói a base material para o racismo moderno. Ao destacar o “nascimento” da compreensão moderna de racismo, o autor compreende que este nasce junto ao capitalismo uma vez que as justificativas para o aprisionamento do cativo escravo até então se dava por uma explicação

“sobrenatural” com bases teológicas, justificando pelo “pecado” da alma expressa no corpo e pelas idealizações da igreja ou Igreja Católica. (MOURA, 1994)

Sob a óptica do modo de produção capitalista nascente, das bases filosóficas do positivismo e do renascimento, a racionalidade que busca explicar a escravidão e justificar a dominação do “branco” em relação a outros povos se dá pela justificativa “científica”, pela “natureza”. Segundo o autor:

Desta forma explica-se o sistema colonial e o pilar de seu êxito: de um lado, exterminar as populações autóctones das áreas ocupadas e, de outro, justificar o tráfico negreiro com a África, um dos fatores mais importantes da acumulação capitalista nos países europeus. As populações autóctones não tinham direito aos territórios onde viviam por serem primitivas; e às africanas, que já sofriam a maldição bíblica de Cam, juntava-se agora seu atraso biológico, sua semelhança e proximidade com os mais primitivos espécimes da raça humana, quer dizer, eram antropóides que se desviaram de sua árvore genealógica. Com isso, o chamado processo civilizatório tinha o respaldo da ciência. A afro-América, que compreendia, no século XVIII, o Caribe (Antilhas, Guianas), e grande parte da América espanhola continental (costa do Peru, partes do que são hoje a Venezuela e a Colômbia) já estavam inteiramente dominadas, e a justificativa para a sua dominação era a mesma: a incapacidade inata (biológica) que os nativos tinham para se civilizarem (MOURA, 1994, p.3).

O autor denomina o racismo como um “galho ideológico do capitalismo” e essa compreensão é importante para nosso trabalho uma vez que conseguimos apreender como se articulam as relações de classe e raça. Moura (1994) nos apresenta categorias importante para compreender o racismo na modernidade, pois busca nas bases materiais da formação do país o que compreendemos como raça, racismo, negro e trabalhador. Define que o capitalismo de caráter dependente se assenta nas estruturas sociais, políticas e econômicas do colonialismo; as relações raciais moldaram as relações com o trabalho assalariado no Brasil, criando a ideia moralista de quem seria o “bom trabalhador” e o “mau trabalhador”.

A compreensão da articulação entre raça, classe, Estado e sociedade difundiu uma expressão que nos últimos anos se difundiu nas temáticas étnico-raciais: a compreensão do racismo como estrutural. Tais concepções se difundiram com o trabalho do professor Silvio de Almeida (2019) que buscou ampliar as bases teóricas do que se caracteriza o racismo no Brasil, tendo em vista a complexa tarefa que é explicar as inúmeras “teias” que envolvem o fenômeno. O autor amplifica a compreensão do racismo como parte estruturante da ordem social de modo que se utiliza o racismo como controlador, moderador, como ideologia que organiza e hierarquiza as relações. Na obra intitulada “Racismo estrutural”, Almeida (2019) inicia discutindo sobre as concepções de raça, suas bases teóricas e os marcos históricos que

constroem a compreensão de raça e racismo na atualidade. Estabelece como marco histórico a expansão mercantil e a chegada do europeu nas Américas como as bases materiais que forjam as definições de “unidade e a multiplicidade da existência humana” (ALMEIDA, 2019, local.18) Para nosso trabalho, as concepções de racismo apresentadas pelo autor introduz o conceito e nos possibilita o aprofundamento a partir de diferentes referenciais.

Nos aprofundamos nas concepções de racismo abordadas por Almeida (2019) para compreender quais são as bases epistemológicas do que entendemos como fenômeno imediato e sua essência. O autor examina três concepções que constituem o múltiplo debate acerca do racismo. Apesar da separação, essas perspectivas não são excludentes entre si, mas caracterizam diferentes expressões do racismo, atribuindo diferentes explicações e sujeitos de ações com relação ao racismo. A primeira concepção exposta pelo autor trata sobre uma concepção individualista do racismo. Nesta, compreende-se como critério a relação do racismo e a subjetividade, sendo concebida como “uma patologia ou anormalidade”. Assim, se compreende o racismo sobre o viés de ações preconceituosas e discriminatórias individuais que são executadas de forma isolada ou em grupos menores sendo passíveis de correções por sanções civis ou penais (ALMEIDA, 2019, p.). A crítica do autor quanto a essa perspectiva se fundamenta na concepção de que há limitações em imputar todas as dimensões e os processos que envolvem o racismo, sua concretude e historicidade, em ações e atitudes individuais, e que, por meio da correção desses “desvios” se encontraria a “solução” para o racismo.

A segunda concepção descreve o racismo institucional entendida como “resultado do funcionamento das instituições” que alimentam uma dinâmica de favorecimentos e desvantagens com base nos fenótipos indicadores de raça. O autor argumenta que essa concepção de racismo envolve atribuir às instituições uma função social a partir de duas perspectivas: instituições enquanto como somatório de normas, regras, padrões e controle do comportamento dos indivíduos; e a segunda, instituições como parte da sociedade, carregando em si os conflitos existentes na própria sociedade.

Assim, compreende-se que a partir dessa concepção do racismo institucional, há interesses políticos e econômicos que privilegiam um determinado grupo e exercem poder e dominação sobre outro via institucionalidade, ao controlar e organizar as instituições. Em síntese, podemos inferir que a relação do racismo institucional, ou seja, inerente ao aparelho de Estado, trata sobre as relações de poder daqueles que dão direção à institucionalidade. As instituições acolhem e privilegiam brancos ao criar regras, normas e imputar comportamentos que perpetuam as desvantagens e concepções acerca do “outro” no campo da institucionalidade.

Almeida (2019) indica como a concepção do racismo institucional simboliza um salto qualitativo em relação à concepção individualista uma vez que essa torna central as relações de poder e interesses políticos e econômicos para a compreensão do racismo. Para além de ações individuais e situações de discriminação, o racismo institucional permite compreender a institucionalização dos interesses e padrões tanto estéticos quanto culturais do branco em detrimento do negro, servindo assim para manter a hegemonia e “faz com que a cultura, o padrão estético e as práticas de poder de um determinado grupo tornem-se o horizonte civilizatório do conjunto da sociedade” (ALMEIDA, 2019, local.27)

Quanto à concepção estrutural do racismo o autor indica que o racismo não é criado pelo indivíduo ou por uma instituição, pois se assim fosse, uma solução possível seria educar os indivíduos e/ou extinguir a instituição. Mas então quem, o que e como se (re)produz o racismo no Brasil? Para Marx (2008) a compreensão da consciência dos indivíduos ou de uma época perpassa a análise “pelas contradições da vida material” (MARX, 2008, p. 48). É nessa concepção de bases materiais da sociedade que Almeida (2019) apoia sua tese. Segundo o autor, o racismo está ligado à reprodução sistemática da discriminação racial presente nas bases fundamentais da estrutura social: em dimensões políticas, econômicas e jurídicas da sociedade. O autor aborda o racismo estrutural em dois processos: histórico e político. Nas palavras de Almeida, o racismo:

como processo histórico e político, cria as condições sociais para que, direta ou indiretamente, grupos racialmente identificados sejam discriminados de forma sistemática. Ainda que os indivíduos que cometam atos racistas sejam responsabilizados, o olhar estrutural sobre as relações raciais nos leva a concluir que a responsabilização jurídica não é suficiente para que a sociedade deixe de ser uma máquina produtora de desigualdade racial (ALMEIDA, 2019, local.34).

Quanto ao processo político, o autor argumenta que o racismo possui poder político de ajustar a institucionalidade de modo a esta reproduzir a ideologia racista. Para explicar isso, Almeida (2019) aborda a dimensão da institucionalidade, o Estado como a figura que legitima o racismo por meios repressivos, persuasivos ou dissuasivos bem como a dimensão ideológica, na qual as instituições sociais “produzem narrativas” que sustentam a produção do racismo, com destaque para a criação do “imaginário social”. Já a dimensão histórica do racismo estrutural é apresentada no sentido de relacionar o racismo às especificidades da formação social do país. Almeida (2019) argumenta como a classificação racial também definiu a

formação dos Estados nacionais contemporâneos, legitimando as hierarquias sociais com base na cor da pele.

O autor segue abordando sobre como uma concepção estrutural não retira as responsabilidades individuais e institucionais de combate ao racismo, mas que a concepção estrutural busca ampliar a compreensão e a dimensão do racismo e da raça nas relações sociais. Portanto, o racismo individual é produzido de forma social, estrutural, tem raízes profundas que ultrapassam e se expressam nos indivíduos, instituições e em toda a estrutura social. Sua complexidade, sua dinâmica e movimento se caracterizam em uma complexidade de determinantes e dimensões marcados por conflitos, antagonismos e contradições. Assim o autor define como elementos centrais para a compreensão do racismo estrutural a ideologia, a política, o direito e a economia.

Destaca-se também a articulação que Almeida (2019) realiza ao articular a visão estrutural do racismo com a economia e as relações de classe. Ressalta como o capitalismo necessita de condições objetivas - condições materiais de compra e venda da força de trabalho- como também condições subjetivas onde os indivíduos precisam de formação para naturalizar as relações de produção capitalista. Estabelece duas considerações acerca da economia e o racismo estrutura: que o racismo se manifesta de forma objetiva, ou seja, há relações de poder e dominâncias nas condições reais de reprodução e subsistência do povo negro que acessa menores salários, maiores tributações, empregos precários e contingentes populacionais formando uma margem excedente de força de trabalho. A segunda consideração destaca a forma subjetiva, em destaque para como o racismo “ajuda a legitimar a desigualdade, a alienação e a impotência necessária para a estabilidade do sistema capitalista” (ALMEIDA, 2019, local.105)

O autor segue abordando sobre como o racismo normaliza as relações de superexploração da força de trabalho no capitalismo dependente, destaca a subsunção do trabalho ao capital, portanto a subordinação do trabalhador à produção capitalista, na qual todo o controle da produção pertence ao dono dos meios de produção, tornando assim o trabalho abstrato. Para Marx (1999):

“todo trabalho é, de um lado, dispêndio de força humana de trabalho, no sentido fisiológico, e, nesta qualidade de trabalho humano igual ou abstrato, cria o valor das mercadorias. Todo trabalho, por outro lado, é dispêndio de força humana de trabalho, sob forma especial, para um determinado fim, e, nesta qualidade de trabalho útil e concreto, produz valores-de-uso” (MARX, 1999, p.68)

Para subordinar o trabalho ao capital é necessário a disponibilização objetiva e subjetiva dos trabalhadores à venda da força de trabalho. A diferenciação e hierarquização dos trabalhadores em distintos grupos na mesma classe é produzida no processo de produção no qual diferentes fatores atuam. A diferenciação entre os trabalhadores é elemento complexificador e encobridor da unidade de classe. Assim, Almeida (2019) opera sobre a concepção marxista do trabalho abstrato, aquele que produz mercadoria e que é indiferente quanto ao nível de especialização das mãos que o produz. Vemos então como o racismo se atualiza como ideologia necessária ao capitalismo expressando assim a sua base material de existência na sociedade atual. Assim, o autor conclui:

É neste ponto que a relação estrutural entre racismo e capitalismo demonstra uma incrível sutileza, visto que nacionalismo e racismo são práticas ideológicas que traduzem a comunidade e o universalismo necessários ao processo de subsunção real do trabalho ao capital, adaptando tradições, dissolvendo ou institucionalizando costumes, dando sentido e expandindo alteridades, a partir das especificidades de cada formação social na integração à organização capitalista da produção. (ALMEIDA, 2019, local.107)

Desta forma, o autor corrobora para a compreensão de que o racismo é um fator estrutural ao Estado capitalista uma vez que a formação dos sujeitos no modo de produção capitalista “depende de um complexo jogo que mescla uso da força e a reprodução da ideologia a fim de realizar a domesticação dos corpos entregues indistintamente ao trabalho abstrato. O racismo é um elemento deste jogo” (ALMEIDA, 2019, local.111).

Ressaltamos a relevância conceitual de Almeida (2019) ao ampliar a concepção sobre o racismo, pois o autor reforça a necessidade de aprofundamento epistemológico da categoria, apresentando elementos que eram ou negados ou inexistentes nas concepções anteriores. A obra “Racismo estrutural” abre um leque de processos e instiga-nos a ir além da aparência, na direção de aprofundar a concepção para o âmbito da estrutura social, historicizando e politizando o racismo/as relações racistas.

Almeida (2019) popularizou o termo “racismo estrutural” apresentando uma concepção mais ampla e mais profunda, assentando o racismo nas bases materiais das relações sociais. Portanto, um racismo que explica o racismo individual ou institucional, na medida em que subjaz às relações de uma forma social como a capitalista. O trabalho de Dennis Oliveira (2021) nos apoia na compreensão estrutural do racismo. O autor aponta as categorias fundamentais para compreender o racismo como um produto de uma estrutura que se baseia na produção de riqueza e extração de mais-valia. O autor desenvolve a tese de que o racismo atua como uma

ideologia, sendo necessário analisar as bases materiais da sociedade, sua estrutura e a função social que o racismo assume na sociedade de classe.

Na obra “Racismo estrutural: uma perspectiva histórico-crítica” encontramos uma perspectiva crítica deste termo, hoje tão popular e difundido, onde o autor busca compreender o nexos entre raça e classe, com as contradições e transformações da sociedade capitalista na fase do imperialismo neoliberal atual. Articulando a compreensão do capitalismo dependente no qual estamos imersos com a historicidade das concepções de raça e do racismo que experienciamos, o autor constrói uma concepção de racismo estrutural e a sua aderência nas relações sociais e de produção.

Oliveira aborda quatro categorias fundamentais: o Racismo, a Raça, a Modernidade e o Estado. Assim, o autor esmiúça as diferentes concepções de racismo construídos historicamente, a raça como uma categoria que condensa a mentalidade e o projeto do mundo moderno, a criação da Modernidade concebida sobre a ideologia da superioridade do homem, branco e europeu e por fim, as relações e interligações com o Estado burguês.

Ao debater sobre o racismo, a primeira concepção fundamental expressa pelo autor é sobre a sua primeira aparência: o racismo atua e aparece na sociedade como um ato individual, um comportamento, um desvio moral de indivíduos que, dentro dessa condição, precisam ser corrigidos e educados dentro de uma ética antirracista e assim, eliminar o racismo da sociedade. Essa é a concepção que descrevemos a partir de Almeida (2019) como a concepção individualista. O autor problematiza as concepções e perspectivas que envolvem o debate sobre racismo, evidenciando um posicionamento crítico e levantando uma reflexão acerca do uso do termo “estrutural” nas caracterizações do fenômeno.

O autor constrói uma reflexão acerca das múltiplas perspectivas que o racismo apresenta. Reflete como o uso do termo “estrutural” tem reduzido seu sentido quando adotado de uma concepção “funcionalista e essencialista” (OLIVEIRA, 2021, p.62). Alerta quanto ao uso do termo sem delimitações e concepções explícitas que podem dar um sentido estruturalista ao racismo onde a raça dos indivíduos determina e perpetua seu comportamento, descontextualizando histórica e socialmente o fenômeno. Em outras palavras, indicar que o racismo é estrutural não retira dos sujeitos a responsabilidade quanto as ações, assim como não é apenas entendê-lo como um fato imutável e imposto aos indivíduos. Essa concepção chamada de “estruturalista” do racismo é criticada pelo autor, pois contém uma visão naturalista da sociedade, onde a sociedade existe por si mesma e as mazelas são apenas reproduzidas pelos indivíduos, descaracterizando a historicidade e os processos que levam a condição do racismo existir e se perpetuar.

O autor aborda sobre como o racismo se mostra como concepção individualista do racismo, que o entende como uma “deformação comportamental”, levando a concepções de sociedade e de mundo com bases filosóficas estabelecidas no idealismo. Isto é, há uma concepção bastante difundida que o racismo está ligado a comportamentos e direciona-se às políticas educacionais parecem reforçar esse entendimento, pois há uma valorização ao comportamento individual, há uma busca de correção de atitudes via sanções penais, reformas educacionais, via reformas curriculares de uma violência que estrutura as relações, que possui um processo histórico de séculos no país, visões e concepções filosóficas que distorcem a história, o papel, a imagem social de grupos étnicos.

É sobre essa crítica que o autor se propõe a construir e dialogar com autores que buscam a compreensão materialista do racismo, ou como afirma o autor, o caráter estrutural do racismo.

Entender o racismo estrutural é conceber o racismo como produto de uma estrutura sócio-histórica de produção e reprodução de riquezas. Portanto, é na base material das sociedades que se devem buscar os fundamentos do racismo estrutural (OLIVEIRA, 2021, p.63)

O racismo é, portanto, ideologia produto de uma tipologia de classificação racial, fruto de um projeto eurocentrista que estabelece um padrão normativo que sustenta a hegemonia da branquitude em relações de poder, direção da consciência e subjugação tanto de povos quanto domínio da terra e dos processos de produção de riqueza. É necessário destacar a contraposição que o autor realiza ao compreender o processo histórico das relações raciais em relação aos autores já mencionados: enquanto que Munanga (2004) apresentou as bases filosóficas e científicas que sustentaram até determinado momento a classificação racial dos seres humanos, Oliveira (2021) assinala que a classificação racial foi se baseando em diferentes vertentes:

Esta branquitude normativa que se posiciona como centro hegemônico de uma tipologia de classificação racial que se expressa, primeiramente, na vertente metafísica/religiosa (brancos cristãos e demais etnias não cristãs); passando pela “racional-científica (teorias da eugenia, darwinismo social) e depois cristalizada a partir dos sentidos civilizatórios (povos desenvolvidos e não desenvolvidos) (OLIVEIRA, 2021, p.68-69).

Se transpormos essas vertentes para a contemporaneidade é possível perceber como essas concepções montam o construto que se possui sobre a imagem do negro no Brasil e a expressão da sua cultura, da sua religião e do seu fenótipo. Citamos por exemplo a intolerância religiosa que as religiões de matriz africana sofrem; as relações de subordinação e dominação que encontramos entre capital central e dependente, onde o segundo, em sua ampla maioria

concentram em suas populações raças não-brancas. Isso nos indica que há continuidade a essas vertentes na forma como o racismo se expressa hoje.

Seguindo com os pressupostos do racismo estrutural, Oliveira (2021) expõe sobre a concepção de raça desenvolvida a partir da dominação das Américas e como a classificação de raças entre os humanos foi utilizada como forma de legitimação da colonização. Nesse sentido, o desenvolvimento da concepção de raça e seu papel para a divisão social do trabalho, sendo a raça o primeiro critério global de hierarquização e segregação, segundo o autor. A classificação construída busca legitimar a colonização, sendo este um processo de expropriação de terra, de dominação ideológica e cultural sobre outros povos. A raça, indica Oliveira (2021), tem uma relação com a divisão do trabalho estruturalmente associado, atuando como elemento constituinte das hierarquias sociais. No período escravagista, determinava a condição de humanidade dos senhores e a coisificação dos cativos, sendo reposicionada e reorientada pelo Capitalismo.

A raça torna-se, portanto, um critério de classificação e de hierarquia nas relações de trabalho. Construindo seu argumento com base em Aníbal Quijano e o conceito de “colonialidade de poder”, Oliveira (2021) costura a relação entre raça, trabalho e capital, indicando como a raça foi fator determinante na acumulação primitiva da elite aristocrática que constituiria a burguesia brasileira, participando na lógica de produção de valor e de mercadorias para o mercado mundial ainda no período escravocrata. Vale lembrar que o período em que o Brasil ainda mantinha escravos numa matriz econômica agroexportadora, é simultâneo à ascensão burguesa na Europa, a qual produziu a Revolução Francesa e as primeiras fábricas e manufaturas.

Assim defende o autor:

A emancipação das antigas colônias não foi uma ruptura com a ordem do sistema-mundo, mas apenas um reposicionamento. O capitalismo que se cristalizava manteve as hierarquias globais. Isso porque a principal função do racismo é estabelecer as hierarquias de ocupação nos sistemas produtivos, sejam eles do modo de produção escravista colonial ou do assalariado. E, em termos mais gerais, isso significa acessos diferenciados à riqueza. Desse modo, as categorias raça e trabalho ou raça e classe, embora não tenham a mesma origem e nem mesmo a mesma base gnosiológica acabam por se interseccionar como elemento constituidor das hierarquias sociais no continente. Por essa razão, não há como falar em classe sem falar em raça e nem tampouco conceituar raça à parte de classe. Esse é um dos fundamentos de uma perspectiva histórico-crítica do racismo estrutural (OLIVEIRA, 2021, p.71-72).

O trecho em destaque nos indica como a concepção estrutural em uma perspectiva histórico crítica, defendida por Oliveira (2021), compreende o termo “estrutural” de forma

histórica, observando como a organização social do país, sua formação sócio-histórica e matriz econômica são alicerçados nas relações entre raça e classe. Por isso, defendemos a compreensão da exploração de classe e da desigualdade estrutural perpassa indispensavelmente compreender as relações étnico-raciais, sua dinâmica, seu movimento na história. Assim corrobora o autor ao indicar que:

A construção da classe trabalhadora no Brasil se deu pela racialização, isto é, foi com base na constituição de um padrão classificatório racial feito durante a colonização que se estabeleceu quem trabalhava (negro) e não trabalhava (branco). E a divisão internacional do trabalho no qual se baseia o mercado mundial e constitui a totalidade do capitalismo global também é racializada – as nações do capitalismo dependente são de população não branca e o capitalismo central, brancos (OLIVEIRA,2021, p.18).

Esse argumento destacado pelo autor se torna imprescindível ao nosso trabalho à medida que compreende as relações entre raça e racismo classe trabalhadora no Brasil. É importante destacar que há estudos que verticalizam acerca das relações de luta de classe, raça e capitalismo. Trabalhos como o de Florestan Fernandes (2006) e Rui Marini (2011), bem como as sínteses e estudos de Cristiane Souza (2019) aprofundam na Teoria Marxista da Dependência, teoria que articula essas categorias de maneira a compreender a realidade da luta de classes no Brasil e na América Latina sob um tipo específico de capitalismo, o dependente. A supracitada teoria compreende que há relações de subordinação e dependência entre os países de capitalismo dito central e dependente. Destacam a relação entre superexploração e as diversas violências estruturais que incidem com maior aprofundamento nessas regiões (SOUZA, 2019).

Nesta Teoria, que aqui não podemos aprofundar, o capitalismo produzido em países europeus e estadunidense se estrutura com base na exploração dos países da periferia do sistema ou do sul global, os quais têm sua população trabalhadora ainda mais explorada e subjugada. No norte e sul do mundo vivemos sob o capitalismo, mas os resultados e as condições de um e outro não são exatamente os mesmos. De igual modo, negros e brancos compõe a classe trabalhadora, mas o lugar que ocupam nesta classe, suas condições concretas de vida de trabalho não são as mesmas. A hierarquização entre países, povos, raças e gênero é parte da complexificação e estratificação social. O modo de produção capitalista, portanto, sendo estrutural e dual, não é homogêneo e criar inúmeras hierarquizações e classificações sob as quais se assenta a exploração do trabalho.

Apesar de não conseguir aprofundar como gostaríamos acerca desta temática, procuramos apoiar nossas análises na Teoria Marxista da Dependência cuja perspectiva contribui para compreender as particularidades das relações capitalistas para a América Latina ao articular a função social, ideológica e política do racismo com o desenvolvimento do capitalismo nos países colônia do capital central. Assim, compreendemos que a articulação das relações de raça, a exploração da terra e recursos naturais e a superexploração do trabalho acirram a luta de classes, colocando em maior evidência a desigualdade e produzindo um aprofundamento das tensões entre capital e trabalho.

Temos que reconhecer, assim, que há diversidade e heterogeneidade na formação objetiva da classe trabalhadora, sendo expressa pelas diferentes frações de classe com grandes diferenças salariais, pelo assolamento de direitos a determinadas frações e somadas, permeados pelas relações de gênero e de raça. A classe trabalhadora é diversa, apresenta fragmentações e diferentes características, sem que isso modifique a unidade entre os despossuídos. Davis (2016) discorre sobre essa articulação entre raça, classe e gênero ao analisar como o racismo, o machismo e a luta de classes assola as mulheres negras nos Estados Unidos, pois ao ser trabalhadora esta é explorada enquanto classe, ao ser mulher é subjugada ao machismo e por ser negra, se defronta constantemente com o racismo. (DAVIS, 2016)

Tanto Antunes (2018) quanto Mattos (2019) abordam sobre a heterogeneidade da classe. Ao passo que Mattos discute acerca da validade da categoria classe social para pensar acerca da sociedade atual, compreendendo que o proletariado possui uma amplitude maior incluindo trabalhadores formais e informais, os trabalhos produtivos e improdutivos, temporários ou estáveis, pois estão na posição de possuir apenas a força de trabalho para vendê-la no mercado. Antunes (2018) examina o que chama de uma “nova morfologia da classe”, abordando e destacando a consciência de classe da fração média (a classe média) e do proletariado de serviços. Em contraponto, as formulações que apontam para o surgimento do “precariado” como uma nova classe, o autor argumenta que não há uma nova classe, mas sim, uma nova morfologia da mesma classe trabalhadora descrita por Marx e Engels:

Entendemos, ao tratar da realidade presente em alguns países de capitalismo avançado, que a classe-que-vive-do trabalho, em sua nova morfologia, compreende distintos pólos que são expressões visíveis da mesma classe trabalhadora, ainda que eles possam se apresentar de modo bastante diferenciado (diferenciação, aliás, que não é novidade na história da classe trabalhadora, sempre clivada por gênero, geração, etnia/raça, nacionalidade, migração, qualificação, etc.) (ANTUNES, 2018, p.64).

Faz-se assim emergir uma nova morfologia e configuração daqueles que vendem sua força de trabalho. Esse grupo de trabalhadores parece mais fragmentado e mais desorganizado em suas lutas - em relação aos processos de lutas anteriores. Essa nova morfologia se configura à medida em que encontra no mercado de trabalho: maior flexibilidade, informalidade, intensas jornadas de trabalho, salários aviltantes, instabilidade, terceirização e contratos de trabalhos precários ou inexistentes cujos efeitos escancaram as desigualdades inerentes ao sistema como também as relações de opressões que se articulam na exploração.

Até o presente momento, buscamos compreender a (re)produção do racismo enquanto ideologia, em sua caracterização estrutural das relações sociais, buscando nas bases materiais de formação e constituição da sociedade brasileira como as relações étnico-raciais estruturam e organizam as instituições, as relações de trabalho, pessoais e sociais. As categorias raça e racismo são históricas, dinâmicas, se modificam e atualizam suas aderências no todo social de modo que continuem a reproduzir a desigualdade social e racial, a exploração, a fragmentação e o genocídio. Buscamos articular as múltiplas perspectivas que englobam o debate sobre o racismo tendo em vista mais adiante, analisar as concepções de racismo presentes nas Diretrizes e, portanto, como ali se compreende o combate ao racismo na escola e na sociedade.

Compreendemos desta forma o racismo como um mecanismo de controle, uma ideologia produzida, que, por meio da classificação entre os seres humanos, definiu-se em um processo histórico, político e econômico, a hierarquização entre duas “raças”: a branca e a “não-branca”. Como ideologia, ele pressupõe e reproduz hierarquização nas relações de poder, na moralidade atribuída aos sujeitos pelo seu fenótipo e uma série de violências explícitas e não explícitas que tensionam à imobilidade social, a baixa escolaridade e negação aos mínimos direitos de subsistência, assim como produz e reproduz posições no mundo do trabalho, inclusive internamente na classe trabalhadora.

3 A ESCOLA E A TEORIA DA FORMA ESCOLAR

Com a Modernidade inaugura-se um espaço inédito e específico onde se estabelece a aprendizagem de conteúdos pré estabelecidos, a organização prévia do espaço e do tempo e a forma como esses seriam ensinados, cujo objetivo era o desenvolvimento de uma nova ordem social em ascensão e a formação de sujeitos para novas relações de trabalho. Esse espaço que chamamos Escola se torna na contemporaneidade espaço privilegiado de educação das novas gerações. A escola se torna obrigatória em quase todos os países do globo e nela crianças, adolescentes e jovens passam longos anos desde as etapas iniciais da vida. A escola ensina para e a partir de um conjunto de regras, comportamentos, atitudes e posturas, ela contribui para a formação de sujeitos inseridos em uma determinada sociedade. Questionarmos sobre o que a escola ensina, como ela ensina, que forma ela toma e para qual a sua finalidade é um passo necessário para compreender este ambiente que apresenta tantos desafios.

O presente capítulo tem como objetivo apresentar a Teoria da Forma Escolar, buscando compreender as relações no interior da escola, quais são os pressupostos que tornam a escola como ela é conhecida e que a distingue de outros espaços de socialização. Temos como objetivo geral da pesquisa analisar de que maneira as Políticas de Ações Afirmativas, em especial as Diretrizes, concebem a escola, se há um tensionamento ou legitimação à forma escolar hegemônica. Para cumprir esse intento, é necessário nos debruçar sobre a teoria da forma escola, compreendendo as relações sociais nela estabelecidas.

3.1 EDUCAÇÃO, ESCOLA E SOCIEDADE

Nosso trabalho busca analisar a concepção de escola, racismo e sociedade, em uma política educacional que visa combater o racismo. Para podermos realizar tal análise, é imprescindível discorrer sobre o que compreendemos como função social da instituição escolar e sobretudo que perspectiva educativa está subjacente a tal política, uma vez não há escola sem projeto educativo, sem intencionalidade e sem um ideal. Visualizamos, desta forma, a necessidade de refletir sobre a educação, processo intrinsecamente humano, que consolidou a formação do ser social e também a historicidade da instituição escola que não nasce no capitalismo, mas tem sua forma mais recente moldada a esta sociedade.

Engels (1990) elabora sobre a diferenciação entre o humano e o macaco, apresentando de que forma o ser humano se modifica e modifica a natureza por meio de uma atividade fundamental que transformou o ser natural em ser social. É por meio do trabalho - atividade humana que visa saciar as necessidades e que tem como diferencial a sua prévia intencionalidade- que coloca o ser humano em movimento, produzindo produtos e gerando necessidades ainda mais complexas, transformando assim, o ser humano em relação a si mesmo e ao entorno. É por meio do trabalho que o ser humano passa do ser natural ao homem social e para tanto é necessário um processo de apropriação dos conhecimentos produzidos, das técnicas de trabalho que foram ao longo da história se produzindo. Leontiev (1978) ao abordar acerca da hominização e apropriação da cultura pelo ser humano, discorre sobre como cada sujeito precisa aprender a ser humano na sua condição de espécie genérica. Em suas palavras, “é-lhe ainda preciso adquirir o que foi alcançado no decurso do desenvolvimento histórico da sociedade humana” (LEONTIEV,1978, p.264). Esse processo de apropriação de características, conhecimentos, práticas e ações especificamente humanas, daquilo que foi elaborado até o presente é o que compreendemos por Educação. Ela ocorre em todos os âmbitos da vida, não sendo exclusivamente realizada de maneira organizada, intencional e formal. A educação do sujeito ocorre desde o berço, na mais tenra idade junto aos progenitores e cuidadores.

O processo educativo ensina hábitos, comportamentos, posturas e complementa a formação de consciência sobre a existência do sujeito no mundo em que vive. A forma como comemos, como nos portamos em ambientes, as noções de higiene, cuidado e afeto são apreendidas no processo educativo. Processo esse que acontece em ambientes formais e institucionalizados, mas que também acontece no cotidiano de maneira informal nas práticas sociais que produzimos. É sobre esse processo que vamos discorrer para compreender como as relações acerca das diferenças raciais são permeadas pelo ambiente escolar, mas também pelos processos educativos que vivemos constantemente na sociedade.

Compreendemos assim que há uma indissociabilidade entre a vida cotidiana, a vida em sociedade com os processos educativos sejam eles formalizados em técnicas e habilidades para uma determinada atividade ou seja na aquisição de conhecimentos sobre as relações sociais permitidas, sobre comportamentos e um jeito de se portar frente ao grupo pertencido. Figueira (1985) nos auxilia a compreender como os processos educativos são muito mais amplos do que as atividades realizadas na Escola, ou ainda, que a educação escolar não se descola da educação mais ampla que ocorre fora dela. Eles são necessários para que os membros de uma sociedade sejam capazes de internalizar padrões de comportamentos, a mentalidade e a moral necessária

para o seu período histórico. Segundo o autor, a finalidade suprema do processo educativo é “fazer todo indivíduo um membro da sociedade” (FIGUEIRA, 1985, p.15) conhecedor das regras, dos comportamentos esperados e se tornando ativo em reproduzir a lógica estabelecida pelo projeto societário em curso. Por isso, o autor compreende a escola enquanto instituição que se integra à sociedade na qual está inserida, produzindo no processo educativo formal as habilidades e mentalidade necessárias para a vida social. Figueira levanta um questionamento acerca da escola que permeia nossas discussões em nossos trabalhos: “o que se deve e como se deve ensinar?” (FIGUEIRA, 1985, p.12).

Sendo assim, o processo de aprender os conhecimentos, técnicas e o saber produzidos durante milhares de anos, se aprimora em uma atividade humana que chamamos educação. A educação está presente e se complexifica desde os momentos mais remotos e em sociedades mais antigas. Para alcançar os avanços na agricultura e da pecuária, os primeiros sistemas de contagens e até conseguir elaborar construções monumentais, são necessárias sistematizações de conhecimentos. O que nos leva a outro apontamento sobre o surgimento do ser social, enquanto pessoas agrupadas que vivem sob determinadas condições, concepções e regras. A educação e a sociedade, a educação e a vida do ser social que se constrói em conjunto a outros, que aprende e ensina o outro, é a ligação que queremos desenvolver neste subitem.

Compreendemos assim que o processo educativo, a educação como uma atividade humana de transmissão de conhecimentos e da cultura de uma geração mais velha para a geração mais nova se caracteriza como uma atividade anterior a escola. O processo de educação é vivido por meio das relações materiais com as pessoas, os objetos, o espaço, a cultura, e se realiza nas práticas sociais e em diferentes contextos. O educar é intrínseco ao ser social e o constitui profundamente. Por exemplo, aprendemos a andar sobre dois apoios mediante o exemplo dos mais velhos, a forma como comemos e nos portamos, são sociais, enfim, as formas de saciar as necessidades básicas, até as aprendizagens mais complexas são adquiridas socialmente, são processos educativos.

A educação é uma dimensão humana que ultrapassa o ensino formal e sistematizado, no entanto, pensar a educação dos sujeitos perpassa discutir o espaço onde ocorrem processos educativos com maior intencionalidade e sob diversas disputas sobre a sua finalidade. A noção de um espaço reservado ao processo educativo remete a origens antigas, tendo em vista a complexa organização social e o desenvolvimento de tecnologias, onde há necessidade de sistematização dos conhecimentos acumulados. Dalmagro (2010) resgata a noção de instrução

já presente na sociedade egípcia e grega, com ênfase no ofício do “escriba” como um marco para se inferir a necessidade de um espaço educativo destinado à instrução e aquisição de habilidades.

Na antiguidade inicia-se a constituição de um espaço-tempo próprio para aprender, sistemático e destinado às classes dominantes e que tem relação com a aprendizagem da cultura erudita, em especial da escrita e por meio desta. É ainda na Idade Antiga que a escola se voltará, além do ensino da cultura sapiencial, ao ensino técnico e aos conhecimentos específicos necessários à profissão do escriba, que na época já continha especializações e ensinava cálculos, literatura e conhecimentos relativos à geografia e à política (DALMAGRO, 2010, p.70).

O processo educativo da Grécia antiga também nos é importante compreender tendo em vista como as elaborações desta forma social influenciou a cosmovisão ocidental durante o Renascimento. A escola clássica tinha como sentido de formação, a valorização da arte, da filosofia e das letras, sendo direcionada aqueles grupos sociais que não estavam envolvidos no trabalho manual, sendo assim a possibilidade do ócio como pressuposto da instrução. Assim, o processo educativo não visava a preparação para o trabalho ou para as relações de produção concretas, sendo assim privilégio de uma elite. Esse processo perdurou até o surgimento, já na Idade Média, dos mosteiros e da instrução voltada para a formação do clero. Essa se destina a aquisição de habilidades voltadas aos afazeres eclesiásticos, da escrita, leitura e oratória.

Como indicam textos de história da educação, haverá uma profunda transformação: da escola grega para a escola dos conventos e mosteiros: nesse período posterior, a escola não se voltará ao desenvolvimento da cultura erudita, livre e desinteressada, mas ao ensino instrumental das letras e do cálculo, determinados pelas necessidades religiosas ou ao ensino prático dos ofícios. Vemos também que a entrada de parcela das classes populares na escola não se efetuava no intuito de torná-la culta, mas aculturá-la, doutriná-la segundo a religião católica em expansão ou para o aprendizado instrumental dos ofícios necessários ao modo de produção vigente (DALMAGRO, 2010, p.73).

O termo escola, em latim, se referia a um lugar de formação, de ensino e aprendizagem. Para os gregos, no entanto, tratava-se de lazer, ócio e ocupação do tempo. Assumindo diferentes funções, a escola já foi lugar destinado ao ócio, ao fazer filosófico e ao desenvolvimento da arte. Já serviu aos ensinamentos de dogmas religiosos, ao ensino de ofícios e, então, destinou-se ao desenvolvimento das ciências naturais. As escolas, ou apenas espaços de instrução, já foram de caráter individual, uma relação entre mestre e aprendiz e em sua transformação histórica se ampliou para uma escola de massas. A escola se modificou enquanto instituição, quanto aos seus objetivos, os métodos, a forma e o seu conteúdo e acompanhou as relações materiais e

sociais da sociedade em que se encontra, não sendo sempre atribuído seu mesmo sentido, nem sendo organizada da forma como conhecemos. O que não se alterou foi a necessidade do ser humano de transmitir conhecimento, de construir ferramentas e métodos que buscassem formar os sujeitos para determinada sociedade. Ou seja, em que pese as muitas mudanças, a escola sempre esteve ligada à escrita e ao Estado, à transmissão de conhecimentos e da cultura necessárias à reprodução social do tempo em que se encontra.

Dalmagro (2010) aborda acerca da constituição histórica e as bases da escola burguesa. A mudança do domínio da Igreja para a instrução pelo Estado é um marco histórico para a constituição e estrutura da escola moderna. Isso porque, adverte a autora, no capitalismo a instrução para o trabalho será a temática dominante da pedagogia moderna. O nascimento da fábrica e da escola pública se relacionam não só à aquisição de conhecimentos para o trabalho, mas também para a apreensão de “um quadro de valores que legitima os interesses dominantes” (MÉSZÁROS, 2008, p.35)

A noção moderna de escola se caracteriza como um marco que modificou as relações entre público e privado e modificou os objetivos fundamentais que sustentam a instrução. Com a Modernidade inaugura-se um espaço inédito e específico onde se estabelece a aprendizagem de conteúdos pré estabelecidos, da organização prévia do espaço e do tempo e a forma como esses seriam ensinados cujo objetivo era o desenvolvimento de uma nova ordem social em ascensão e a formação de sujeitos para novas relações e organização do trabalho. Esse espaço que chamamos de Escola se torna na contemporaneidade o primeiro espaço institucional em que o sujeito entra em contato com pessoas diferentes do nosso núcleo familiar. É onde elaboramos a partir de um conjunto de regras, de determinados comportamentos, atitudes e posturas formar um sujeito inserido em uma determinada sociedade. Questionarmos sobre o que a escola ensina, como ela ensina, que forma ela toma e para qual a sua finalidade é um passo necessário para compreender este ambiente que apresenta tantos desafios.

É necessário caracterizar a escola no Brasil, pelo seu histórico, pelas diversas bases filosóficas e concepções educacionais que foram implementadas e deixam aderência no ambiente escolar. Sobretudo, falar da escola no Brasil, um país de capitalismo dependente, assolado pela usurpação, pelo racismo e diversas formas de opressão, que possui uma educação formal voltada para a formação de mão de obra para o trabalho simples. É sobre uma escola pública sucateada, precarizada, sob riscos constantes de privatizações, com altos índices de evasão escolar, de jovens terem de escolher entre a jornada escolar ou a jornada de trabalho.

Pensamos a forma escolar sobre essa realidade material, sobre essa escola cotidiana que está presente na vida dos brasileiros.

Em vista disso, ao debater a categoria escola, não compreendemos um bloco homogêneo, sendo possível sim outra forma escolar que não a predominante, mas visualizamos que há características que dão unidade à escola moderna ou escola burguesa. Esta possui concomitantemente a maleabilidade em sua aparência imediata, podendo se trajar de diferentes perspectivas, com discursos humanitários e preocupações com a formação humana. Como da mesma forma, possui em sua essência uma forma escolar estabelecida e atualizada que visa responder às necessidades do mundo do trabalho e da produção social da vida. Na aparência, a escola moderna promove a socialização de uma parcela de conhecimento, de forma superficial, desarticulando teoria e prática social. Ela socializa conhecimentos, incute comportamentos e atitudes, disputa e forma consciência e por isso, é necessário estarmos em constante questionamento sobre o que, como e por quais meios a escola ensina. Por tanto, discutir a forma e o conteúdo é debater sua função social.

Ressaltamos que a história e surgimento de uma instrução escolar pública apresenta suas contradições. Se hoje visualizamos a necessidade de defender a escola pública, gratuita, estatal, de qualidade e socialmente referenciada, a construção da escola pública no Brasil, se dá por meio de resistências e disputas. Catini (2013) localiza essa resistência a partir do período da primeira república onde, mediante a necessidade de organizar a nova formação para atender ao nascente capitalismo no país, foi necessário repensar a forma e o conteúdo da instrução pública. Frente a discussão proposta pela autora, destacamos a criação de distintas formas escolares que se instituem: aquela que atendia as regiões urbanas, predominantemente brancas, se estruturava na escola que ofertavam conhecimentos eruditos, enquanto que, para a classe subalterna as condições eram mais precárias, sendo predominantemente marcado em sua forma e conteúdo pela organização do trabalho urbano em ascensão.

A forma escolar burguesa, tal qual a conhecemos e dissertamos em seguida neste trabalho, se torna hegemônica na escola pública brasileira tendo como objetivo atender a formação de força de trabalho da indústria em ascensão, mas também sob o forte caráter ideológico de propagação do nacionalismo e da moralidade capitalista que vinha crescendo no país. A modernização e “progresso” se tornaram emblemas justificadores para diferentes reformas e, como indica Catini (2013) a forma escolar prevaleceu sobre a formação, predominando seu caráter de produzir sujeitos adaptados às novas condições de trabalho,

defensor da nova ordem social e pautada pela industrialização e pela organização de trabalho capitalista em detrimento de uma formação qualificada. A escolarização no Brasil se consolida em constante conflito de concepções sobre sua função social em diferentes segmentos da sociedade civil e medidas estatais que visavam propagar, difundir e legitimar uma forma social de educar e instruir os sujeitos: a forma escolar burguesa das relações sociais. A escola consolidada no país quando da constituição da República, segundo Catini (2013) se pautou nas concepções liberais e conservadoras, portanto, assentadas nas ideias de mérito, exclusão e em uma visão de educação voltada sobretudo à formação de força de trabalho pouco qualificada.

Assim, nos questionamos: como compreendemos a escola? Como é a escola no Brasil hoje? Nossa argumentação vai na direção de que a escola historicamente ensina rudimentos da ciência ao mesmo tempo em que cada vez mais se destina ao assistencialismo, ou seja, aliviar o conflito social causado pela pobreza de parte importante da população brasileira que busca na escola diferentes formas de acolhimento, assistência e socialização. Esse é o nosso movimento de compreender a escola não por ela mesma, mas por todas as determinações internas e externas, ou seja, sociais, que envolvem o ensino no ambiente escolar. Apesar de estarmos abordando a escola como uma unidade, ela é heterogênea, possui inúmeros determinantes que perpassam a sua qualidade, a sua efetivação. Contudo, é imprescindível compreender que ainda que a escola ensine rudimentos de conhecimentos, habilidades e técnicas, ela o faz por meio de relações sociais.

Entre as diferenças, divergências e até antagonismos, o que podemos observar é que o ambiente escolar é marcado por tensões uma vez que a escola é o espaço que abriga, por um longo período de tempo, a geração de adultos do futuro. A escola se modifica e se adapta, parece que com menos resistência do que muitas vezes se supõe, às necessidades econômicas, sociais e culturais da sociedade na qual está inserida. Nesse sentido, sua função, forma, organização e conteúdo se modificam frente às necessidades do mundo do trabalho, em especial na forma social capitalista que, como dissera Marx (2017), se metamorfoseia constantemente.

Freitas entende que o papel da escola é de formar para a exclusão e subordinação (FREITAS, 2014), ou seja, ela atua para legitimar as desigualdades e formar para aceitação da lógica burguesa. Ainda sobre as disputas que envolvem a escola, Freitas (2014) aponta que os chamados reformadores empresariais disputam o controle dos processos pedagógicos na escola, isto é, atuam sobre o conteúdo e a forma desta. O autor destaca que tal controle tem seu ponto de partida na determinação dos processos de avaliação em larga escala, pois quem controla a

avaliação, controla os objetivos. A disputa pelo “elemento objetivo/avaliação” se intensifica e se explicita nas matrizes curriculares de referência para que atendam às demandas de exames de larga escala, controladas pelo setor empresarial na determinação da formação da mercadoria força de trabalho. Assim, se cria e atualiza as formas de privatização e mercantilização da educação, não apenas no interior de escolas públicas e privadas, mas também na mercantilização de avaliações em larga escala, materiais didáticos e plataformas de ensino, gestão educacional, formação de professores, currículos etc.

A escola se configura como uma instituição em constante disputa pela sua função social, sobre o que, como e sob qual finalidade se educa. Desta forma, encontramos diferentes correntes pedagógicas com diferentes fundamentações teóricas e filosóficas sobre qual seria a função e qual o sentido da instituição escolar. Catini (2013) ressalta pressupostos fundamentais para debater as funções e objetivos intrínsecos da escola: essa se constitui como um espaço socializador entre os sujeitos e socializador do conhecimento; é o espaço de inserção na vida e das práticas sociais, bem como espaço de formação para o trabalho; ela se torna, sob determinados contextos políticos e econômicos, um direito social e se distingue como ambiente de inserção ao mundo letrado e a vida cultural. Sendo assim, a autora indica como a forma escolar se configura como um “modo de educar socialmente necessário” para a educação formal e informal dos sujeitos.

Em síntese, a escola, dentro da forma social capitalista, assume determinadas funções que se modificam conforme a necessidade histórica da acumulação de capital. Seja a partir de uma educação mais tradicional e propedêutica ou uma concepção mais tecnicista e aligeirada. No entanto, entendemos que a escola não assume somente estas funções considerando que há movimentos e contradições colocadas. Os movimentos sociais, estudantis e sindicais assumem o papel de tensionamento frente a essas funções, disputando um projeto de educação integral e emancipadora para a escola.

Para concretizar a função social historicamente construída, a escola estruturou determinados conteúdos sobre uma determinada forma. Quanto ao conceito de forma, encontramos no Dicionário de Filosofia a forma como “essência necessária ou substância das coisas que têm matéria” (ABBAGNANO, 2007, p. 468). O dicionário aponta também o sentido utilizado por Hegel como “totalidade das determinações”, “a forma é o modo de manifestar-se da essência ou da substância de uma coisa na medida em que esse modo de se manifesta coincide com a própria essência” (ABBAGNANO, 2007, p. 469).

Para Vincent, Lahire e Thin (2001) a forma é “antes de tudo, aquilo que não é coisa, nem ideia: uma unidade que não é a intenção consciente” (VINCENT, LAHIRE E THIN, 2001, p.9). Dalmagro (2016) esclarece o conceito ao passo que compreende a forma articulada ao conteúdo, apontando que o conteúdo são processos e interações internos de um objeto enquanto a forma é o laço entre os elementos que constituem os processos e ações deste objeto ou fenômeno (DALMAGRO, 2016). Seguindo essa compreensão, optamos pelo aprofundamento na categoria “forma escolar” à medida em que buscamos compreender o que é nuclear na escola por meio de traços e aspectos que permanecem ou se transformam e também por aqueles que a caracterizam como tal.

Destacamos duas obras que fundamentam a presente discussão: o artigo “Sobre a história e a teoria da forma escolar” de Vincent, Lahire e Thin (2001) e a obra “A face oculta da escola” de Mariano Enguita (1989). Trataremos, assim, sobre as principais características da forma escolar, sua formação histórica e a sua dinâmica, em que podemos perceber as permanências e as transformações na estrutura das relações sociais na escola, buscando desta forma, relacionar com aspectos da educação brasileira na modernidade e com o combate ao racismo na escola por meio de políticas educacionais

3.2 SOBRE A HISTÓRIA E A TEORIA DA FORMA ESCOLAR

Seguimos nossa análise a partir das lentes de Vincent, Lahire e Thin (2001), especificamente por meio do artigo “Sobre a história e a teoria da forma escola”. Publicado no Brasil em junho de 2001 pela editora “Educação em Revista”, os autores analisam a crise da escola e o possível fim do modelo escolar, conceituando a teoria da forma escolar e apresentando as características do que chamam de forma escola das relações sociais. A principal fundamentação teórica dos autores provém dos estudos de Bourdieu, Foucault e Merleau-Ponty.

Ao se interrogarem sobre se a crise atual da escola pode ser interpretada como o fim de um modelo escolar, ou o fim da forma escolar, iniciam por conceituar forma escolar recorrendo a uma análise sócio-histórica da constituição da escola na França. A fim de identificar o sentido e o uso da forma escolar, os autores constroem um panorama geral da invenção da forma escolar, tendo como base a historiografia das instituições escolares, a história da educação, as modificações sociais e políticas que incidiram no surgimento da escola. Quando discutem a forma escolar, os autores apontam:

Falar de forma escolar é, portanto, pesquisar o que faz unidade de uma configuração histórica particular, surgida em determinadas formações sociais, em certa época, e ao mesmo tempo que outras transformações, através de um procedimento tanto descritivo quanto “compreensivo”. Este se opõe não só à busca de relações entre fenômenos esmiuçados, tomadas como elementos e sempre concebidos como exteriores uns aos outros, quanto à busca de elementos permanentes (VINCENT, LAHIRE e THIN, 2001, p.9-10).

Partindo desta concepção, a forma escolar poderia ser descrita como a estrutura que molda os elementos e características da escola, caracterizando-a como a instituição cuja atividade principal é o ensino. No entanto, compreendemos que a forma escolar, em conjunto com suas características materiais, se relaciona com a escola e com os sujeitos ao passo que constrói e molda relações sociais existentes no ambiente escolar.

Os autores apontam o surgimento da forma escolar entre os séculos XVI-XVII, relacionando-a a transformações, “notadamente políticas” (VINCENT, LAHIRE E THIN, 2001, p.12) que ocorriam na Europa. A criação da escola como instituição de instrução formal tal qual conhecemos e da forma escolar partem da necessidade de desenvolvimento da nova ordem social burguesa que se encontravam em mudanças radicais em suas estruturas. A criação da forma escolar e suas características estão inseridas em um contexto histórico da ascensão da burguesia como classe dominante e do Positivismo como constructo teórico e, neste panorama, ocorrem mudanças no paradigma filosófico e sociológico do ser humano frente à sociedade. E, assim, a forma escolar surge com o objetivo de enquadrar as características necessárias no máximo de crianças e jovens possíveis.

Argumentam como a forma escolar das relações sociais instaura uma nova forma de relação, que se distingue e se autonomiza de outras relações sociais. A separação entre o aprender e o fazer caracteriza justamente essa separação uma vez que a forma de aprendizagem até então era pautado pelo ensino das relações e dos saberes no meio familiar ou de trabalho artesanal. Ligada às transformações políticas, é instaurado um lugar específico, sob um tempo específico, onde os sujeitos são submetidos a determinadas regras.

Os autores apresentam características bem específicas sobre a forma escolar: ela surge da necessidade de garantir à nova sociedade o respeito à ordem e a submissão, o controle do maior número possível de crianças em um mesmo ambiente em que todas, de maneira homogênea, obedecem determinadas regras e exigindo determinados comportamentos. Assim afirmam:

O que aparece em certa época nas sociedades europeias, é uma forma inédita de relação social entre um “mestre” (num sentido novo do termo) e um “aluno”, relação que chamamos pedagógica. Ela é inédita, em primeiro lugar, no sentido em que é distinta, se automatiza em relação às outras relações sociais: o mestre não é mais um artesão “transmitindo” o saber-fazer a um jovem; [...] Por toda parte, em relação ao que, de agora em diante, será considerado como a antiga sociedade, “aprender” se fazia “por ver-fazer e ouvir-dizer” [...] (VINCENT, LAHIRE E THIN, 2001, p.13).

Para compreender mais profundamente acerca dos traços e aspectos da forma escolar, os autores realizam uma análise em que compreendem que a emergência da forma escolar tem relação direta com as formas de exercícios de poder. A partir das transformações no conjunto de relações sociais, as relações de poder no interior da escola se efetivam por meio da linguagem escrita. Isto é, à medida em que o sujeito aprende sobre o mundo, os objetos e as regras por meio da linguagem, a forma escolar adota a forma escrita como domínio sobre o estudante, ao passo que as regras se encontram registradas nos cadernos, na louça e nos boletins.

Para compreender as questões da forma que a escola se estrutura com a linguagem, o artigo está dividido em duas sessões: a primeira intitulada “formas sociais orais” e a segunda “formas escriturais-escolares de relações sociais”. Ao abordar acerca das formas sociais orais, os autores as relacionam a formas sociais pré-formação de Estado em que a aprendizagem de saberes, valores e comportamentos sociais são ensinados na prática das relações sociais ou “aprender fazendo”. O ensino se opera “na e pela prática” (VINCENT, LAHIRE THIN p.23) das situações cotidianas, passado de geração para geração. Sobre essa forma de sociabilidade, os autores entendem que a aprendizagem de saberes e de socialização são aprendidas tais quais a poesia oral em que a elaboração ocorre no decorrer da recitação, sendo construída à medida em que é recitada. (VINCENT, LAHIRE; THIN, 2001, p. 24)

Em paralelo, nas formas escriturais-escolares das relações sociais, a relação com a aquisição de saberes está mediada pela linguagem escrita, o que acarreta em outro modo de socialização e outras relações de poder. A escola, por meio da escrita, se diferencia de outros espaços, como o trabalho ou práticas religiosas, tornando-a específica e autônoma de outros espaços. Em conjunto com a escrita, o controle do tempo, do espaço e dos conteúdos se torna universal a todos e controla todos os aspectos da vida no ambiente escolar: tudo está escrito, previsto, controlado e codificado a partir de prescrições elaboradas por outros que não os envolvidos no processo pedagógico.

A predominância da forma escola segundo os autores se manifesta amplamente, inclusive expandindo-se para além do espaço físico da escola, manifestando-se em outras instituições e grupos sociais. Nas relações familiares, nos espaços de recreação para a infância,

os autores argumentam que todos os espaços para a infância passam a seguir uma lógica de função única: educar da mesma forma como acontece na escola. Seja nas atividades esportivas, nos espaços de lazer todas são orientadas para educação dentro de uma socialização permeada pela lógica escolar.

Também são abordados aspectos relevantes acerca da predominância desta forma, se ela se mantém hegemônica ou se apresenta sinais de enfraquecimento. Para os autores, o modo de socialização embutido na forma escolar ainda se encontra dominante e hegemônico. Ainda que haja iniciativas pontuais de modificar a relação da escola com a comunidade e seus sujeitos, “o modo escolar de socialização e a forma escolar não seriam fundamentalmente afetados pelas transformações institucionais” (VINCENT, LAHIRE E THIN, 2001, p.44). No entanto, alertam que ainda que a forma escolar seja dominante, a escola na sua condição de instituição é constantemente contestada e atacada. Ressaltam ainda que este ataque atinge principalmente a eficácia pedagógica, não necessariamente a sua estrutura, sua forma e conteúdo.

Em síntese, ao analisar uma possível crise da socialização escolar, os autores discorrem sobre a teoria da forma escolar que seria caracterizado por um conjunto coerente de traços cujas principais características consistem na separação do fazer do saber, estruturando um espaço separado de outras práticas sociais para a infância, em um tempo ordenado e específico, regido sob determinadas regras que visam não só o ensino de saberes e habilidades, mas de um modo de socialização, valores, hábitos e posturas. O meio encontrado é pela repetição de exercício e a produção escrita de regras que controlam os mais íntimos aspectos da vida do sujeito.

A forma escolar inaugura, com seu surgimento, uma nova forma de socialização, que se impõe e autonomiza sobre outras formas de socialização. A impessoalidade das relações, a forma de socialização atravessada pela linguagem escrita é características apontadas pelos autores. Ela se torna predominante à medida em que transcende as fronteiras da instituição escolar e atravessa outras formas de socialização.

A análise de Vincent, Lahire e Thin nos ajuda a pensar a forma escolar à medida em que dispõe não somente de características específicas e descritivas sobre a forma escolar, mas também nos ajuda a entender e refletir sobre as permanências e transformações que acontecem na escola. Para além de apresentar respostas prontas e conceitos formulados, a análise até aqui abordada suscita-nos questões, entre elas: as modificações que atravessam a escola na atualidade conseguem alterar as características nucleares da forma escolar? Quais alternativas são propostas para superar a forma escolar hegemônica? Quais críticas são dirigidas a esta forma? É possível modificar a forma escolar sem alterar as estruturas de sociabilidade em que vivemos?

3.3 A FORMA ESCOLAR EM “A FACE OCULTA DA ESCOLA”

A segunda obra da qual estamos baseando nossos estudos é a “A face oculta da escola” do autor Mariano Fernández Enguita. Dividida em duas partes e oito capítulos, o autor se dedica a demonstrar como a escola ensina crianças e jovens por meio das práticas e das relações sociais a aceitarem as relações sociais de trabalho adulto. Suas análises estão fundamentadas no método desenvolvido por Marx e Engels, ainda que o autor também dialoga com autores de diferentes vertentes como Michel Foucault e Bernard Charlot. Assim, Enguita (1989) aborda primeiramente as transformações do trabalho, em uma abordagem histórica e materialista sobre a importância do trabalho na vida social do homem. Prossegue, na segunda parte, abordando “a contribuição da escola” onde se aprofunda nas questões educacionais e na forma escolar que prepara os estudantes para viver, aceitar e se adaptar às relações de trabalho.

A fim de compreender os movimentos que transformam a escola, recorreremos à reflexão de Enguita (1989) acerca da educação e especificamente da escola, que possuem uma forma e um conteúdo que ensina determinadas relações que são socialmente necessárias para o desenvolvimento da forma social hegemônica. O autor argumenta que há determinadas características e relações que são, como ele afirma, isomórficas às relações de trabalho que as crianças e jovens encontrarão na vida adulta. A obra em sua integralidade trata sobre as relações entre o trabalho e a educação. A primeira parte é dedicada a examinar os processos de transformações no mundo do trabalho, compreendendo o trabalho como uma categoria histórica, atividade constitutiva e distinta do homem em relação aos outros animais. Enguita (1989) realiza uma revisão sobre as formas de trabalhos anteriores ao trabalho assalariado característico da forma social capitalista.

Para Enguita (1989), o trabalho se constitui como atividade que constrói o homem, disponibiliza instrumentos que sanam suas necessidades biológicas e cada vez mais outras necessidades. No entanto, essa atividade vital ao homem se transforma em trabalho alienado dentro das relações sociais capitalistas. Argumenta que a dissociação entre a atividade consciente e o elemento puramente físico do trabalho torna possível sua alienação (ENGUITA, 1989, p.12). O trabalhador não possui controle ou consciência do produto do seu trabalho, nem dos meios de produção da vida, tendo somente a força de trabalho para ser vendida no mercado de trabalho.

O autor segue elaborando acerca da construção histórica da forma social capitalista, sua expansão, os elementos históricos e laborais que permitiram a ascensão da burguesia e propriedade privada dos meios de produção. Enguita (1989) apresenta uma análise importante para compreender as transformações no mundo do trabalho. Tendo em vista nosso objetivo de descrever a teoria da forma escolar examinaremos mais a fundo os capítulos que tratam acerca das relações escola e trabalho na forma social capitalista. É importante ressaltar que consideramos esta forma social uma das possíveis, não sendo única ou imutável, mas passível de transformações que visem a liberdade, a vida digna e a formação integral da humanidade

É a partir da segunda parte do livro que se concentra as especificidades da escola, iniciando o quarto capítulo sobre a gênese da escola de massas. Enguita (1989) descreve em seus estudos sobre a modificação do paradigma pedagógico entre os séculos XIV e XVII. O autor relata que durante o período da Idade Média, na Europa, a instrução da geração mais nova era realizada no interior das relações familiares, em que o papel de educador dos jovens aprendizes era delegado à outras famílias, com objetivo de aprender os rudimentos da escrita, do ofício que realizaria na vida adulta e dos modos e comportamentos considerados pertinentes da época.

O autor localiza a escola de massas, isto é, a escola que passou a atender o maior número de estudantes possível ao mesmo tempo a partir da ascensão da burguesia, que assume a hegemonia social sob o discurso de defesa da educação universal. A questão educacional para a classe dominante em ascensão passa de uma promessa de “esclarecer” a todos os homens para a necessidade objetiva de educar o proletariado para as novas organizações sociais e de produção. É esse aspecto que Enguita (1989) irá analisar nos capítulos seguintes: as relações sociais isomórficas às relações de trabalho que a escola precisa ensinar e moldar nos estudantes e como isso se materializa nas relações sociais da escola.

A ferramenta utilizada para organizar o ensino de determinadas relações no interior da escola para o maior número possível de estudantes se deu pela imposição e obsessão da ordem e da disciplina. Isso porque “a proliferação da indústria iria exigir um novo tipo de trabalhador” (ENGUITA, 1989, p.113). Em síntese, Enguita (1989) afirma:

O acento deslocou-se então da educação religiosa e, em geral, do doutrinamento ideológico, para a disciplina material, para a organização da experiência escolar de forma que gerasse nos jovens os hábitos, as formas de comportamento, as disposições e os traços de caráter mais adequados para a indústria (ENGUITA, 1989, p.114).

É sob essa nova estrutura de relação que a escola se organiza em sua forma e em seu conteúdo, que visa ensinar conhecimentos elementares necessários para a vida de trabalhador assalariado. No entanto, o autor destaca que a escola apresenta uma “face oculta” uma vez que além de conteúdos e conhecimentos, ensina comportamentos baseados na ordem, pontualidade e compostura. Para Enguita (1989), a questão pedagógica na constituição histórica da escola está permeada pelo objetivo de “domar seu caráter [do aluno] e dar a forma adequada a seu comportamento” (ENGUITA, 1989, p.116 grifo nosso).

Compreendendo que a escola antecede a forma social capitalista, Enguita (1989) indica que a partir da ascensão da burguesia, e, portanto, a ascensão de uma nova ordem social e da necessidade de formação da força de trabalho nos moldes e interesses para a reprodução dessa ordem, foram fatores que impuseram mudanças nos sistemas escolares em seu conjunto, na forma e no conteúdo. O argumento do autor aponta que a escola e a forma que esta assume tem como objetivo central gerar hábitos, promover e selecionar formas de comportamento, disposição e traços de caráter mais adequados para atender as necessidades da das linhas de produção e do trabalho no modelo capitalista.

O capítulo seis da obra de Enguita aprofunda sobre as relações sociais da educação e como elas estão em uma relação de isomorfismo com as relações sociais de trabalho da forma social capitalista. O autor afirma que a escola educa para as relações sociais burguesas, exercitando-as em seu interior. Ou seja, a escola educa por meio de relações materiais, concretas, nas quais os estudantes são colocados e não apenas por meio da fala, da oralidade. Tais relações são caracterizadas pela autoridade, hierarquia, ordem, controle, alienação, individualismo que não são exclusivas à forma social capitalista, no entanto, a escola reproduz tais relações a partir de uma perspectiva capitalista, conformando os sujeitos para a sua forma e não outra.

Com o objetivo de demonstrar as características comuns às relações de trabalho e da escola, o autor apresenta tópicos no intuito de examiná-las. A ordem, autoridade e submissão são as primeiras características apresentadas pelo autor. A primeira, dentro do ambiente escolar, é entendida como condição necessária para a ação pedagógica: o controle do maior número de crianças passa a ser o objetivo central da escola, secundarizando o ensino de conhecimentos. Para a imposição da ordem, justifica-se a necessidade de respeito à uma autoridade semelhante àquela que o adulto irá se deparar no mundo do trabalho. Como consequência do controle e da falta de autonomia, o autor considera que a escola causa uma “dependência crônica” em crianças e jovens uma vez que as regras impostas “abrangem aspectos mais íntimos da

existência” (ENGUIA, 1989, p.165) não sendo possível o desenvolvimento da autonomia e da voluntariedade das ações dentro da escola.

Considera que, ao passo que a autoridade e a ordem se passam em uma dimensão pessoal da organização, a burocracia e a impessoalidade se encarregam de dividir e caracterizar as relações entre: aquelas que são aceitas no ambiente doméstico e aquelas necessárias à adaptação ao ambiente formal de trabalho sendo assim o papel da escola ensinar os comportamentos, posturas necessárias para a atuação no mundo do trabalho.

Realizando um paralelo entre as relações familiares e as relações sociais no interior da escola, o autor entende que ao inserir as crianças na escola, há uma massificação e universalização desses sujeitos, onde ele é agrupado com outros sujeitos a partir de algumas características generalizadas (como idade e gênero), sem considerações individuais ou afetivas. As relações no interior da escola passam a ser impessoais e transitórias: as crianças passam cada ano por uma determinada série que reúne um determinado conhecimento, muitas vezes fragmentado dos demais, não há vínculo pessoal com o professor ou a continuidade do seu trabalho em relação ao ano anterior.

O autor descreve a impessoalidade como modo de inculcar aos sujeitos a abdicação da sua individualidade e das suas especificidades uma vez que “quando deixa de ser Pedrinho para ser Pedro, um trabalhador adulto, terá que estar preparado para ser tratado como assalariado, como votante, como usuário dos transportes públicos etc.” (ENGUIA, 1989, p.169). Dentro do ambiente escolar, o sujeito deve assumir o seu papel universal de estudante, desprovido da sua particularidade como pessoa. Isso acarreta também no não pertencimento do sujeito ao espaço, transformando o espaço escolar em uma obrigação, desprovida de sentido.

Dando continuidade às características isomórficas das relações sociais na escola e do trabalho, Enguita (1989) discursa sobre a alienação com relação aos fins do trabalho no ambiente escolar. Ainda que o produto do trabalho que se realiza na escola - isto é, a aprendizagem- pertença ao estudante, estes não possuem poder de decidir acerca dos processos de ensino e aprendizagem: “o produto de seu trabalho, ou se se prefere, o conteúdo do ensino e da aprendizagem, é determinado por outro” (ENGUIA, 1989, p. 170). Dentro da forma escolar capitalista, assim como nas relações sociais de trabalho, a decisão sobre os processos, o método de ensino, os conteúdos, tudo que envolve o ensino e a aprendizagem é externo ao estudante, sendo determinado por outro e regulamentado pelo professor. Desta forma, as situações do cotidiano estão prescritas e regulamentadas não sendo necessário dizer o que não se deve fazer, pois já é previsto aquilo que se deve fazer. A escola é a primeira instituição que promove a postura não crítica dos sujeitos, não permitindo o questionamento sobre a aprendizagem deste

ou daquele conteúdo ou comportamento exigido, tal qual as relações sociais que se encontram no trabalho assalariado.

Podemos inferir que a escola ou a forma que a escola assume na estrutura social do capital presume a obediência, a impessoalidade, o controle do tempo e do espaço, mantendo o máximo possível de tempo os estudantes ocupados, sob atividades pré-determinadas, evitando de todas as formas o ócio uma vez que ele é associado à desordem. O tempo, o espaço e a concentração dos estudantes são constantemente empregados para uma determinada finalidade: formar o sujeito que irá se tornar o bom cidadão, que atenderá as demandas de trabalho do capital, sujeitando-se a condições precárias de trabalho e de vida.

Outro aspecto destacado pelo autor, que está em um processo dinâmico com a autoridade e a burocracia é o tempo escolar. O aluno experimenta neste ambiente um controle total do seu tempo via calendário, horário e sequência de atividades cuja organização é elaborada pela figura do professor. Para o autor, o tempo do aluno é “fragmentado”, “normalizado” e “recomposto” em atividades que ele não planejou ou produz sentido para ele (ENGUIITA, 1989. p.175). A análise da isomorfia das relações sociais de trabalho e a escola se realiza à medida em que essa fragmentação, subordinação e burocratização do tempo será a mesma a qual o sujeito estará subordinado aos cargos que ocuparão no ambiente de trabalho.

A noção de tempo que a escola ensina se mostra relevante à medida em que o tempo é compreendido como valor universal. Enquanto na produção o tempo de trabalho socialmente necessário é a medida do valor das mercadorias, na escola, o tempo se torna medida de valor de conhecimento. O tempo na escola assume uma lógica empresarial em que é necessário fazer render o tempo, aproveitá-lo, economizá-lo e controlá-lo.

Desde o primeiro contato com a escola, o estudante está sob “submissão constante à vigilância e às ordens dos adultos, na (e para além da) da relação pedagógica” (ENGUIITA, 1989, p. 180). Essa constante vigilância acarreta o sufocamento da espontaneidade e renúncia de desejos. Esta análise discute acerca da relação que a escola tem com o trabalho e com a atividade livre, isto é, o estudante está constantemente em um processo de “trabalho”, em que até mesmo as brincadeiras, a diversão e a ginástica estão organizadas e moldadas dentro do formato de escolarização e por meio da decisão e autoridade de outro.

No capítulo 7 intitulado “As relações sociais da educação 2: a atomização do corpo social”, acompanhamos outras características da forma escolar. Enguita (1989) descreve o processo de atomização do corpo social, ou seja, a individualização produzida e incentivada pela estrutura e organização do ambiente escolar. Os elementos como competição, as motivações mediante recompensa, a meritocracia e o individualismo contribuem para esse

processo em que o sujeito não tem a possibilidade de desenvolver a coletividade. A forma escola aparece estruturada para o incentivo de tais comportamentos, organizando as relações sociais de forma atomizada e isolada.

Especificando cada um desses elementos, o autor aborda sobre o processo educativo estar estruturado em uma forma social de ensinar que desconecta a finalidade do ensino de si mesma para atender a uma motivação externa, uma recompensa que busque mobilizar o estudante a realizar as atividades. Isso é possível uma vez que a escola promete mobilidade social” (ENGUIITA, 1989, p.195) que depende exclusivamente da “responsabilidade pessoal” (idem, p.193) dos sujeitos. A concorrência se estabelece para que os sujeitos apresentem os melhores desempenhos, atingindo as notas desejadas e alimenta uma falsa ideia de que isso constitui uma parte da ascensão social e futuramente, benefícios no campo do trabalho, melhores condições de trabalho e melhores remunerações.

Ao incorrer nessa lógica meritocrata, concorrencialista e individualizada, o estudante se torna uma unidade isolada e não é capaz de construir uma visão coletiva de construção do conhecimento, de relações sociais de colaboração e ajuda mútua. E, novamente, retornamos às relações isomórficas entre a escola e as relações de trabalho: o sujeito encontrará um mercado de trabalho de concorrência, de competição para as vagas de trabalho e de fragmentação entre seus pares. Assim afirma Enguita (1989):

Socializar hoje sistematicamente as crianças no individualismo, na competição e na falta de solidariedade é preparar terreno para que amanhã se lhes torne difícil erigir outro gênero de relação entre eles, em particular, para que não sejam capazes de agir de forma solidária frente a seus empregadores. Desta perspectiva entende-se melhor a relevância para a escola não apenas impedir que a turma escolar aja como uma vontade coletiva, mas também, de destruir ou neutralizar os pequenos grupos de amizade que se formam em seu interior (ENGUIITA, 1989, p.199)

Retomamos novamente o porquê da obsessão pela ordem, pela obediência ao comando e pelo controle dos corpos e das atitudes dos sujeitos da escola. É necessário evitar o ensino e o desenvolvimento de quaisquer traços subvergentes que busquem irromper a lógica atomizada e isolada.

A divisão do trabalho entre o trabalho manual e o trabalho intelectual também é um traço da forma escolar que se assemelha a divisão do trabalho imperante na sociedade. Enguita (1989) verticaliza sua análise na organização curricular onde a transmissão de conhecimentos e habilidades pode ser separada entre disciplinas teóricas e práticas. Outros dois elementos constitutivos da forma escolar descritos por Enguita (1989) são a distribuição de recompensas,

a consciência estratificada e o processo de dissuasão. Os três elementos tratam sobre esse processo de atomização dos sujeitos de forma a criar vantagens e desvantagens, em um impasse que ao mesmo tempo que a escola homogeneizar a massa de estudantes, também produz diferenciações em relação ao rendimento e a gratificações quanto às notas, ao comportamento e aqueles que melhor se adaptam à forma escolar.

Em suma, Enguita (1989) compreende a forma escolar em relação à forma social capitalista, isto é, o espaço escolar reflete a sociedade capitalista e ensina os modelos de relações que nela estão estabelecidas. Para tal intento, a forma escolar tem como finalidade a produção de um padrão de sujeito, com determinados comportamentos, ideias e valores. A forma escolar se configura como uma relação material que estrutura as relações na escola. Afirmar isso significa dizer que toda a estrutura escolar se organiza para enquadrar seus estudantes em um padrão, estabelecendo regras que os moldem, criando o ambiente para a internalização de valores, educando-os para determinadas relações que vão além dos conteúdos escolares.

Assim, encontramos na forma escolar características particulares que definem a instituição escolar como tal e que mantém as relações sociais dadas. Entre elas, Enguita (1989) aponta a fragmentação entre teoria e prática, o sequenciamento e o controle do tempo e do espaço, a impessoalidade e hierarquia das relações, a homogeneização dos estudantes e a alienação com relação à finalidade do trabalho estudantil. A escola se encontra pronta ao estudante, impossibilitando uma construção coletiva que produza sentido no ato do ensino, da aprendizagem e das relações sociais que podem se estabelecer no ambiente. As datas, horários, a sequência, os conteúdos estão organizados de modo a impelir a autonomia e a criatividade e a gerar um constante estado de vigilância.

Seguindo essa compreensão, entendemos a forma escolar como um formato socialmente construído que possui características específicas, servindo a uma finalidade: o ensino de relações sociais burguesas de produção da vida. A partir da perspectiva da classe trabalhadora, super explorada na estrutura do capital, isso significa menor possibilidade de acesso a conhecimentos socialmente produzidos e maior presença do ensino de comportamentos, moldando os sujeitos à submissão, à ordem, à autoridade e à alienação.

Ao compreender que essa forma não é imparcial as transformações tanto da organização social quanto das mudanças que permeiam e tencionam o ambiente escolar, as análises até aqui abordadas suscitam-nos questionamos acerca das proposições realizadas a partir das Diretrizes: se há e de que maneira a educação étnico-racial propõe rompimento com essa lógica? A impessoalidade, a submissão ao controle e impessoalidade parecem

características que não dialogam com os princípios de valorização e de multiculturalidade presente nas Diretrizes. É possível educar para as relações étnico-raciais sem questionar a forma escolar? A proposição predominante nas Diretrizes é acerca das mudanças de “atitudes, valores e comportamentos”, a necessária mudança de concepção e de reeducar para as diferentes raças e culturas que compõem o país, contudo, questionamos como se transforma as relações sem pensar a forma como a escola se estrutura?

4 CONCEPÇÃO DE RACISMO, DE ESCOLA E DE SOCIEDADE NAS DIRETRIZES: INCLUSÃO OU TRANSFORMAÇÃO?

É importante retomar ao leitor do caminho percorrido até aqui: no primeiro capítulo da presente dissertação, apresentamos o conteúdo presente no documento das Diretrizes, abordando suas características específicas, seus princípios e determinações; no segundo e no terceiro capítulo foram estabelecidas as bases teóricas e concepções sobre raça, racismo, escola e acerca da forma escolar tendo em vista à fundamentação das análises. O leitor até aqui acompanhou nossa compreensão da escola, de raça e racismo na sociedade moderna e as implicações para a formação de políticas educacionais. Chega-se, então, ao momento de análise do material empírico.

O presente capítulo expõe nossas análises acerca do conteúdo indicado na política educacional a partir dos seguintes eixos: o primeiro eixo versa sobre concepção de racismo subjacente ao conteúdo, prescrição, normativas e orientações presentes nas diretrizes; enquanto que o segundo eixo aborda sobre a concepção de escola. Esses dois eixos envolvem um terceiro que estão intrinsecamente relacionados: à concepção de sociedade que permeia a concepção de racismo, de educação e conseqüentemente, de escola. Nossa análise visa discorrer acerca do discurso explícito e implícito no documento, apontando suas contradições e concepções.

Para começar, retomaremos de forma breve nosso objeto empírico de análise: as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação étnico-racial. A política destinada à educação básica, se destaca como uma reforma curricular que visa incluir no currículo os conteúdos de história e cultura afro-brasileira e africana. As diretrizes se caracterizam por um documento que aglutina reflexões, orientações e normativas do que se passa a conceber como educação étnico-racial no âmbito da educação básica e indica os princípios e determinações para o processo educativo formal no ambiente escolar. Já apresentamos sua estrutura no primeiro capítulo, quais conteúdos são abordados e as temáticas de discussão do documento e a partir deste momento, retomaremos de forma breve algumas características para aprofundar na análise posteriormente.

Relembramos que o documento é composto por um parecer elaborado pelo Conselho Nacional de Educação, os termos da Resolução CNE/CP n.º 1, de 17 de junho de 2004 onde se apresentam as diretrizes e as orientações direcionadas às escolas e também a Lei nº10.639/03 que versa sobre a reforma curricular referida. Destaca-se os conceitos de “reparação, reconhecimento e valorização” como eixos fundamentais que perpassam pelo conteúdo e pelo

discurso presente no documento. Discute ainda o racismo e suas consequências para os negros, a necessidade de superação e positivação das relações raciais no país e como a escola é necessária como instituição que instiga a mudança de práticas sociais, os comportamentos, atitudes e concepções racistas presentes na sociedade e nos conteúdos escolares.

Indica a inclusão de conteúdos disciplinares, propondo mudanças nas concepções do papel do negro, na história da população afro brasileira, a valorização de aspectos culturais, artísticos, políticos e sociais produzidos pelo povo negro, bem como, desenvolve sobre as atitudes e proposta dos profissionais docentes e propõe uma pedagogia de combate ao racismo que envolva a escola, a formação de professores e as Universidades. Apresenta também princípios e determinações que indicam para a diversidade, a consciência racial, o fortalecimento da identidade e dos direitos e o combate a discriminações.

Separado a partir de princípios e determinações, o texto articula conteúdos, a adoção de comportamento por parte do corpo docente, indica disciplinas e conteúdos que precisam ser alterados para modificar as relações étnico-raciais gestadas no interior da escola. Quanto às determinações, o documento segue dois eixos de exposição: sobre o ensino de história e sobre o ensino de cultura. Há o indicativo “do que fazer e não fazer” a partir de uma educação étnico-racial, abordando o que se deve evitar e o que deve ser investido nos processos pedagógicos. Assim está exposto em listagem as indicações de conteúdos e de meios pedagógicos de aplicação no ensino. Destaca-se o indicativo de “diferentes meios”, “diferentes formas de expressão” para o ensino da História e Cultura Afro-brasileira e africana. O texto também indica para “equivocos” que devem ser reavaliados e alterados de maneira que promova a superação de crenças e imagem depreciativas e racistas acerca da história e da cultura produzida pelo povo negro.

Tendo retomado brevemente o conteúdo do documento, nos aprofundaremos nas análises com base em três eixos: primeiro estão expostas as análises quanto a concepção de racismo presente nas diretrizes; o segundo eixo aborda a concepção de escola, em especial de forma escola encontrada nas análises e o terceiro eixo versando a concepção subjacente de sociedade.

4.1 A CONCEPÇÃO DE RACISMO NAS DIRETRIZES

No decorrer do capítulo 2 nos apropriamos de diferentes concepções do racismo para construir o presente item onde examinaremos qual concepção emana das Diretrizes. Para tal intento é necessário retomar algumas compreensões para iniciar nossa análise. A categoria racismo nos potencializa com algumas premissas que fundamentam nossa análise: a primeira é de que compreendemos o racismo em sua dimensão estrutural, como ideologia de dominação que visa à fragmentação e exploração das frações de classe. Esta ideologia emana da colonização da África e da escravização dos africanos, cuja bases materiais possibilitaram possibilitando o desenvolvimento capitalismo no globo e continuam atuando como ideologia que busca hierarquizar os trabalhadores e a manutenção das desigualdades. Esse entendimento não nos leva a abandonar as contribuições de outras concepções, contudo, as compreendemos como dimensões que constituem o caráter estrutural. Isto é, não há racismo individual ou institucional sem que ele participe da estrutura das relações sociais.

Dito isso, iniciamos nossas análises a partir das contribuições de Clóvis Moura. Em artigos sobre o racismo como arma ideológica, elucida o aspecto conjuntural que envolve o conceito. Assim discorre:

Apenas desta forma poderemos compreender por que se trata de um conceito tão polêmico e, também, por que em determinados contextos políticos e momentos históricos o racismo adquire tanta vitalidade e se desenvolve com tanta agressividade: ele não é uma conclusão tirada dos dados da ciência, de acordo com pesquisas de laboratório que comprovem a superioridade de um grupo étnico sobre outro, mas uma ideologia deliberadamente montada para justificar a expansão dos grupos de nações dominadoras sobre aquelas áreas por eles dominadas ou a dominar. Expressa, portanto, uma ideologia de dominação, e somente assim pode-se explicar a sua permanência como tendência de pensamento. (MOURA, 1994, p.1)

Durante o desenvolvimento da pesquisa nos defrontamos com a necessidade teórico metodológico de compreender as concepções de racismo. Nossa empiria debate esse problema social em seu conteúdo e propõe formas educativas de minimiza-las. Assim, investigar sobre o racismo e as múltiplas perspectivas que constroem o debate de relações étnico-raciais passam a conduzir e permear nosso olhar investigativo. Assim, nos questionamos: qual concepção de racismo consta nas Diretrizes; sob qual concepção estão alicerçadas as orientações e normativas expressas no documento?

Vamos percorrer este fio de pensamento: há um problema real, produto real das relações materiais que é o racismo. Ele é secular, uma ideologia violenta que subjuga material

e subjetivamente sujeitos que apresentam características físicas e descendência comum, o povo negro. As Diretrizes são uma resposta do Estado burguês, pressionado por setores do Movimento Negro. No entanto, a compreensão do problema e o encaminhamento via Diretrizes não condizem com as condições reais de produção e manutenção do racismo. Há uma compreensão das características e do teor do racismo no Brasil difundido pelas diretrizes que estão aliadas a uma compreensão de como combatê-lo. É sobre essa concepção que estamos investigando para compreender como o racismo chega à escola, qual concepção de escola e de sociedade se opera no interior dessa racionalidade acerca do racismo.

Consideramos importante que conste no início desta seção nossa convicção política de defesa das políticas de ações afirmativas. Compreendemos sua importância, valorizamos a sua história, pois é a história da luta, da morte, do sonho de nossos antepassados, da nossa ancestralidade. Dito isso, as análises contidas aqui não buscam invalidar as Diretrizes, e sim, buscar construir um aporte teórico que construa subsídios para avançar nos debates da educação étnico-racial com maior profundidade, com elementos mais enraizados na realidade do Brasil, da escola brasileira e das questões mais latentes que temos na atualidade. O racismo é real, fere e mata diariamente e é necessário construir a educação antirracista em todos os âmbitos, sob todas as perspectivas teóricas e diante de todo trabalho de pesquisa e de docência.

Já apreendemos como a classificação pela raça se estabeleceu como um elemento ideológico de dominação na Modernidade. Oliveira (2021) aborda como a classificação racial constrói a dominação colonial nos séculos XV e XVI. O que assistimos nos séculos seguintes é a ascensão de uma nova sociedade, um novo modo de produção da vida que precisou destruir as estruturas ideológicas e políticas da sociedade anterior para se estabelecer como hegemônica. Vimos então a transformação da estratificação social de servos e senhores para burgueses e trabalhadores.

A sociedade capitalista tem sua estrutura e essência duas classes sociais que possuem interesses antagônicos e que colocam em seu funcionamento uma relação dialética onde uma classe necessita vender sua força de trabalho para sobreviver e a outra necessita comprar essa mercadoria para a geração de mais-valia. A necessidade do capitalismo de expandir e ampliar a produção de mais valia a partir da intensificação e precarização do trabalho gera contradições inerentes que o capitalismo em sua estrutura não é capaz de resolver.

Estabelecidas as bases das relações de classe, como isso se articula com as relações raciais e a formação social do país? Souza (2023) defende a indissociabilidade do racismo e da exploração. Isto é, tendo a desigualdade e desemprego estrutural como alicerce da reprodução do capital, a hierarquização e classificação racial se configura como “elemento organização das

relações de produção de mais-valia” (SOUZA, 2023, p.21) isso porque na organização do trabalho e da produção capitalista é intrínseca a hierarquização, a concorrência e novas formas de rebaixamento do valor da força de trabalho.

A partir dessa compreensão que indica as particularidades do capitalismo na América Latina, em especial no Brasil, aprendemos como o racismo é elemento articulador das relações desde sua gênese. A formação social do Brasil enquanto sociedade moderna, ao participar ativamente da divisão social do trabalho perpassa o debate de relação étnico-racial. A história nos indica como o tráfico negreiro foi intenso e coordenou a economia colonial em larga escala no país, sendo o Brasil um dos países de maior fluxo de tráfico de pessoas escravizadas. Essa compreensão da dominação racial, da ideologia do racismo que nascia por meio do colonialismo se caracteriza como uma condição de acumulação necessária para o desenvolvimento do capitalismo. Assim afirma Souza (2019):

Sobre o segundo ponto, da dissolução das relações escravistas e estruturação de relações de produção tipicamente capitalistas, o que se faz necessário ressaltar é que uma análise do processo de expropriação no território latino americano desde a invasão colonial e a suplantação dos modos de produção originários, o que se evidencia é que essa expropriação já engendra as formas que se tornariam, futuramente, de fato, adequadas ao modo de produção capitalista - propriedade privada da terra e dos meios de produção - além da produção mercantil. Mas o fato de estas formas coincidirem com as necessárias ao modo de produção capitalista, não significa que já naquele momento histórico este existisse. Até porque as relações fundamentais de trabalho se davam entre trabalhadores escravizados e escravistas e a condição básica do modo de produção capitalista, além da separação entre trabalhadores e meios de produção é, como salienta Marx (2013), a de trabalhadores livres (SOUZA, 2019, p.81).

Assim, em síntese, nossa compreensão sobre a categoria do racismo vem sendo construída no presente trabalho a partir de referenciais que os compreendem como um braço ideológico do capital, localizando seu surgimento antes do capitalismo, mas que foi apropriado aos interesses da classe dirigente como “arma política e ideológica” (MOURA, 1994, p.2). Oliveira (2021) o situa como “produto de uma tipologia de classificação racial consolidada principalmente no século XVI como instrumento do projeto eurocentrista” (OLIVEIRA, 2021, p.68). Souza (2019), em diálogo com Almeida (2018) o define como “uma forma de racionalidade, de normatização, de assimilações das relações, das ações conscientes e subconscientes” (SOUZA, 2019, p.53). Em conjunto com esses autores compreendemos como o racismo possui aderências nas relações materiais da sociedade, sustentando como um pilar as relações de exploração e da consciência tanto subjetiva quanto coletiva de hierarquização e segregação da classe subalterna.

Após as considerações anteriores, direcionamos nosso olhar ao documento. À primeira vista, encontramos a concepção de racismo diluída no debate teórico das Diretrizes onde conseguimos perceber que há mais uma descrição de atos racistas do que uma concepção evidenciada no texto. Nos defrontamos, em um primeiro momento, com o subitem “Política de reparação, de reconhecimento e valorização de ações afirmativas”. Nessa parte inicial do documento, descreve-se o dever do Estado e da sociedade em ressarcir o povo negro dos efeitos/consequência do racismo:

A demanda por reparações visa a que o Estado e a sociedade tomem medidas para ressarcir os descendentes de africanos negros, dos danos psicológicos, materiais, sociais, políticos e educacionais sofridos sob o regime escravista, bem como em virtude das políticas explícitas ou tácitas de branqueamento da população, de manutenção de privilégios exclusivos para grupos com poder de governar e de influir na formulação de políticas, no pós-abolição (BRASIL, 2004, p.11).

Aqui para além de encontrar uma concepção, encontramos as consequências sofridas. Fica evidente que emergem das consequências algumas indicações de concepção: o racismo ao deixar “sequelas”, infere-se que pode ser compreendido como uma “herança” do período escravista. Essa concepção produz um deslocamento do racismo atual presente na realidade concreta, para assumir uma forma de problema herdado e transmitido que vem apenas sendo reproduzido sem atualizações. Souza (2023) alerta a questão ao falar:

Assim, a conclusão é de que o racismo não é uma mera herança do escravismo e da colonização, possível de ser diluída dentro do ordenamento social capitalista, é um elemento determinado e determinante da dinâmica da superexploração da força de trabalho, sob a dependência e o imperialismo (SOUZA, 2023, p.18).

Essa concepção de que o racismo seria herança apresenta um distanciamento da realidade e da responsabilidade do qual convivemos. O racismo é uma ideologia que se renova e encontra novas formas a cada momento histórico. Seja no Brasil pela cor de pele ou pela condição de nascença e o pertencimento étnico em diferentes partes do mundo, ele constantemente mata, domina, impõe e explora contingentes cada vez maiores de pessoas. Assim como, a sua justificativa alimenta ideias conservadoras e extremistas, voltando a encontrar nas diferenças e na diversidade a justificativa para o fortalecimento da indústria de armas, de guerra e de ocupação territorial.

O documento segue então discutindo acerca do “reconhecimento” e daremos uma breve ênfase a este tópico tendo em vista a repetição deste e a reiterada articulação entre reparar e valorizar, pois se constituem como um binômio constante no texto das Diretrizes. Segundo o

dicionário, o verbo “reparar” tem como significado “Pôr algo que se estragou ou quebrou em bom estado de funcionamento; consertar, restaurar:” (MICHELIN, 2024). Essa compreensão da palavra reparação nos evoca uma nova lente quanto ao que as Diretrizes nos informam: é necessário reparar, consertar, restaurar as relações étnico-raciais tendo a educação e a escola como espaço privilegiado. É reconhecido um tensionamento entre duas raças historicamente articuladas pela dominação, luta e resistência e que hoje, via a “mão” do Estado, necessita reparar essas relações. A reparação pretendida pelo documento perpassa o acesso e o sucesso escolar, o reconhecimento de conteúdos que estão sendo apartados do currículo escolar.

Seguindo o fio que permeia o debate das diretrizes nesse ponto, o reconhecimento também está pautado em reconhecer que o racismo existe, que ele possui consequências e que há mazelas a serem combatidas em virtude dele. Assim junto ao reconhecimento, novamente aparece algumas pistas do que podemos compreender como uma concepção de racismo:

Reconhecer exige que se questionem relações étnico-raciais baseadas em preconceitos que desqualificam os negros e salientam estereótipos depreciativos, palavras e atitudes que, velada ou explicitamente violentas, expressam sentimentos de superioridade em relação aos negros, próprios de uma sociedade hierárquica e desigual (BRASIL, 2004, p.12).

É possível inferir que este trecho seja onde mais nos aproximamos de uma concepção explícita do racismo nas Diretrizes. Assim como nos subsidia Oliveira (2021), com base em Althusser, a diferenciação entre o racismo individual, institucional e o racismo estrutural reside na base filosófica que as sustentam. Enquanto que nas concepções individual e institucional prevalece o idealismo, onde a explicação da prática social se caracteriza como o produto de uma ideia, a concepção estrutural proposta por Almeida (2019) e aprofundada por Oliveira (2021) busca compreender as bases materiais da realidade concreta. É possível afirmar que a concepção do racismo produzida pelas Diretrizes possui tendências idealistas, assim como tratam do racismo em suas dimensões individuais - pela mudança de comportamento, atitudes e aquisição de conhecimentos- e institucionais - a escola reeducando os sujeitos para atuação antirracista; alterando os equívocos produzidos nos conteúdos escolares e materiais de didáticos. O próprio direcionamento para a instituição escolar corrobora essa compreensão. Segue na mesma página caracterizando os atos racistas:

Significa buscar, compreender seus valores e lutas, ser sensível ao sofrimento causado por tantas formas de desqualificação: apelidos depreciativos, brincadeiras, piadas de mau gosto sugerindo incapacidade, ridicularizando seus traços físicos, a textura de seus cabelos, fazendo pouco das religiões de raiz africana. Implica criar condições para que os estudantes negros não sejam

rejeitados em virtude da cor da sua pele, menosprezados em virtude de seus antepassados terem sido explorados como escravos, não sejam desencorajados de prosseguir estudos, de estudar questões que dizem respeito à comunidade negra (BRASIL, 2004, p.12)

Neste trecho há uma concepção mais explícita do que as Diretrizes compreendem por racismo uma vez que procura descrever os atos mais evidentes no cotidiano que passam a ser questionados pelos movimentos sociais. É a partir desse trecho que começamos a nos aproximar de uma concepção tanto individual quanto institucional do racismo emanando das Diretrizes por meio da descrição de consequências que o racismo produz por meio de discriminações e injúrias raciais.

Cabe aqui fazemos uma distinção entre os conceitos de racismo, de discriminação e de preconceito racial, o que não se faz presente no documento analisado. Nilma Gomes (2005) discorre sobre as diferenças entre conceitos e termos que permeiam o debate sobre relações étnico-raciais, expondo de forma didática uma definição para esses. Segundo a autora, o preconceito racial se caracteriza pelo julgamento prévio com base no pertencimento racial, étnico ou religioso. Esse julgamento negativo, tem como característica a inflexibilidade, uma formação antecipada que visa produzir uma exclusão entre grupos sociais. A discriminação racial é caracterizada pela autora como a “prática do racismo” e a “efetivação do preconceito” (GOMES, 2005, p.55), em outras palavras, a discriminação se configuram como ações práticas que evidenciam e escancaram os preconceitos previamente e socialmente elaborados e é a aparência mais imediata do racismo, ideologia que hierarquiza os sujeitos pelas características físicas e descendência.

O racismo descrito pela autora perpassa o comportamento e a ação odiosa em relação às pessoas de pertencimento racial, ligado aos fenótipos, bem como, “um conjunto de ideias e imagens referentes aos grupos humanos que acreditam na existência de raças superiores e inferiores” (GOMES, 2005, p.52). A concepção de racismo apresentada pela autora perpassa as concepções individual e institucional como abordamos no segundo capítulo.

As agressões descritas envolvem atos de discriminação que envolve dimensões tanto individuais (dos sujeitos que as praticam) quanto dimensões sociais frente à aceitabilidade da realização dessas ações. Até o início do século XXI, haviam diversas “piadas” e expressões que perpetuam preconceitos e discriminações que a partir do debate atual não são socialmente aceitas. No entanto, não podemos nos deter apenas no plano da individualidade ou do discurso sem analisar as bases materiais que sustentam tais comportamentos.

O documento direciona o debate para as considerações acerca da educação étnico-racial. Ao mencionar sobre os movimentos sociais, em particular o movimento negro brasileiro, novamente caracteriza a dura experiência do julgamento negativo enfrentado pelos negros. Assim se afirmar:

Os diferentes grupos, em sua diversidade, que constituem o Movimento Negro brasileiro, têm comprovado o quanto é dura a experiência dos negros de ter julgados negativamente seu comportamento, ideias e intenções antes mesmo de abrirem a boca ou tomarem qualquer iniciativa. Têm, eles, insistido no quanto é alienante a experiência de fingir ser o que não é para ser reconhecido, de quão dolorosa pode ser a experiência de deixar-se assimilar por uma visão de mundo que pretende impor-se como superior e, por isso, universal e que os obriga a negarem a tradição do seu povo. (BRASIL, 2004, p. 14)

Aqui o documento apresenta uma perspectiva provinda de movimentos de reivindicação. O documento sustenta que há um diálogo e a consulta ao movimento negro em sua formulação indicando a presença de acordos em termos de concepção e das demandas que reverberam nas discussões dos movimentos sociais. É importante destacar sobre a contradição posta entre a formulação de políticas e a reivindicação social. Ainda que o documento assinale sua construção “coletiva, democrática”, ele é síntese de tensões e a expressão do seu conteúdo está marcado por ideias predominantes. Assegurar que exista construção de movimentos sociais não garante que os interesses atendidos correspondam aos reais interesses da classe trabalhadora e negra do país.

O que observamos no texto das Diretrizes no indica que houve considerável influência de setores do movimento negro na criação e na construção do texto tendo em vista as reivindicações que estão presentes nela. Domingues (2007) debateu os aspectos históricos sobre as transformações que ocorreram no movimento negro em relação aos princípios, as ideias e as concepções de sociedade e de luta social. Destacando as décadas de 1980 e 1990 onde a partir da aglutinação de setores do movimento negro em uma entidade unificada, se inicia um movimento de recuo na perspectiva revolucionária, cedendo espaço para uma perspectiva revisionista e reformista, via políticas públicas e aliança com o Estado para atender as demandas da população negra. É nesse período que o movimento, que passa a aglutinar diferentes vertentes em uma entidade formalizada, assume as premissas como a promoção da identidade, da cultura e da estética negra, apartada de uma cultura mais geral, incidindo mais diretamente na formulação de políticas educacionais.

Essas modificações que expressam conflitos e disputas internas não abordam somente questões internas do MNU, mas refletem a nova etapa de desenvolvimento do capitalismo. Sobre esse período, Alves (2012) discorre:

Na década de 1980, instaurou-se o desequilíbrio entre as classes com a reestruturação produtiva do pós-fordismo e toyotismo promovendo uma ofensiva do capital na produção que enfraqueceu as forças sociais e políticas do trabalho. A ofensiva política do capital caracterizou-se pela disseminação do neoliberalismo sob a vigência do poder do capital financeiro. O poder ideológico neoliberal dissemina-se inclusive entre as forças sociais-democratas e socialistas, gestores da ordem sistêmica do capital. O capital conseguiu quebrar as forças do trabalho – material e ideologicamente. Ao mesmo tempo, põe-se na década de 1980, a ofensiva ideológica do capital, com o pós-modernismo e o neopositivismo. (ALVES, 2012)

A síntese acima nos ajuda a compreender como a ofensiva do capital disseminou concepções de tratamento focal das questões sociais, promovendo a fragmentação e individualização geradas pelas contradições da acumulação e da expropriação. Em conjunto com o enfraquecimento da perspectiva revolucionária frente ao socialismo real da experiência soviética, a relação das opressões como as de gênero e de raça foram esvaziadas do caráter de classe, o que acarretou em lutas por reformas via Estado burguês. As políticas identitárias⁶ se apresentam como influência das políticas neoliberais nas quais o direito não é mais compreendido como universal, mas focalizado em públicos-alvo. O que podemos inferir dessas relações é sobre a influência que o pensamento fragmentado, individualista, focalizado em atendimento a pequenos grupos que foi disseminado pelo neoliberalismo e que encontra espaço nas reivindicações desses e outros movimentos.

Outro momento em que vemos “escoar” a concepção do racismo é quando o documento refere-se a “equivocos”. O documento ao abordar sobre o desenvolvimento de “pedagogias de combate ao racismo”, indicando a necessidade de “desfazer equivocos” (BRASIL, 2004, p.15), entre eles: a necessidade de designar o pertencimento racial dos estudantes, o “achismo” de que o racismo também é produzido entre pessoas negras, a ideia de que os assuntos étnico raciais

⁶ Indicamos a leitura da obra “Armadilhas da Identidade” (HAIDER, 2019) para aprofundamento acerca das políticas identitárias.

se limitam ao Movimento Negro e às pessoas negras, assim como a ideia de que o racismo só atinge pessoas negras. Assim indicam as palavras do documento:

Um deles diz respeito a preocupação de professores no sentido de designar ou não seus alunos negros como negros ou como pretos, sem ofensas (BRASIL,2004, p.15)

Outro equívoco a enfrentar é a afirmação de que os negros se discriminam entre si e que são racistas também (BRASIL,2004, p.16)

Mais um equívoco a superar é a crença de que a discussão sobre a questão racial se limita ao movimento negro e a estudiosos do tema e não à escola. (BRASIL,2004, p.16)

Aqui se faz necessário um debate acerca da linguagem e do discurso presente na escolha das palavras. Ao compreender as questões de identificação racial, a concepção social do que é o racismo e como ele influencia na escola se apresentam para além de equívocos. Esses “equívocos” apresentados no documento se caracterizam como processos ideológicos criadas para a rebaixamento da condição do negro enquanto sujeito social, são processos históricos de construção da imagem social da negritude e das relações raciais em constante tensionamento no país. Equívocos esses que não são acidentais ou frutos de um saber leigo quanto às questões raciais, são projetos sociais que disputam a narrativa e o discurso sobre qual posição social e na divisão do trabalho as diferentes “raças” vão atuar. Esses aspectos tratados nas diretrizes como equívocos- e que devem ser enfrentados e combatidos- dizem respeito ao apagamento da história, ao genocídio, ao processo histórico de dominação, de subjugação que aos olhos das políticas públicas são reduzidos a equívocos e sua resolução atribuída à escola.

O racismo abordado nas Diretrizes foca sobre negação da identidade e da historicidade, dando ênfase para o conteúdo de história e da cultura. A história “clássica” prevista nos currículos foi contada pelos “vencedores” e apagou o papel social e político de figuras históricas e também de um povo todo como protagonista das transformações sociais em nosso país. A história contada e ensinada na escola delimitou o negro na condição de escravo subserviente, eliminou figuras negras do campo político, artístico e cultural, ou apenas o cultivou sob as imagens pretas e brancas dos livros de história, retratando sem sinalizar o pertencimento racial⁷. Nesse sentido, Oliveira (2021) compreende esse fenômeno da seguinte forma:

⁷ Destacamos o caso do escritor Machado de Assis, pois seu pertencimento racial tem sido alvo de debates, reflexões, estudos e retratações. Segundo reportagem da BBC News (2023), estudiosos sobre a vida e obra do autor apontam para mudanças de perspectivas quanto à raça do escritor e como há se difundido a defesa em relação ao autor fosse um homem “negro, mulato ou “de cor”” apontando suas origens negras.

Pelo contrário, o não conhecimento de História da África, por exemplo, é produto de uma decisão ideológica pois, à medida que um sistema social necessita para o seu padrão de acumulação de riquezas construir hierarquias entre seres humanos, determinados temas que contrapõem a essa hierarquia estabelecida não são de interesse. Por isso, invertendo a lógica o “não conhecimento” não apenas gera racismo, mas é produto do racismo (OLIVEIRA, 2021, p.66).

Ao buscar articular a forma escolar com as relações étnico raciais compreendemos que as Diretrizes abordam sobre a inclusão de conteúdo com um objetivo “conscientizador”, sob a compreensão do racismo no campo da consciência “deturpada” dos indivíduos, deslocando a produção do racismo da consciência que emana das relações de exploração e alienação. Focamos nesse aspecto uma vez que nos desafia a pensar a inserção de conteúdo a partir de uma determina forma de organização do ambiente escolar. Entendemos que a forma escolar foi construída a partir de pressupostos filosóficos e epistemológicos fundados na lógica capitalista, embranquecedora, colonizadora e eurocentrista advinda da colonização das Américas e da Ásia. A escola que aos poucos se modifica, sem alterar sua forma, não buscou articular os saberes ignorados e apagados de outras etnias. Essa articulação se intensifica com a forma que a escola foi se transformando à medida em que homogenia seus sujeitos, incute uma cultura padrão e modela seus conteúdos à versão eurocêntrica de conhecimento e história.

Assim, a defesa presente nas Diretrizes sobre o direito ao reconhecimento e pertencimento individuais dos sujeitos na escola, a reparação histórica ao garantir o acesso, permanência e sucesso escolar como forma de ascensão social, esbarra em uma escola formatada para não atender as essas demandas, não apenas pela força política ou pelo racismo estrutural, mas pela forma escolar que está submetida. Aprofundaremos sobre a concepção de escola mais à frente.

Outra compreensão acerca do racismo que podemos extrair das Diretrizes refere-se sobre as formas de combate que são apresentadas. Envolve, em suas ações de correção e reparação, alguns indícios que nos permitem compreender melhor acerca da compreensão de racismo. Inferimos que as indicações de combate ao racismo direcionadas à escola apresentam a compreensão de que o racismo é uma patologia social passível de correção por meio de processos educativos. E é aqui que também há uma das mais evidentes contradições extraídas do documento: há passagens em que a compreensão aponta para uma dimensão estrutural, compreendendo o racismo como uma questão social que atinge a todos as dimensões da vida social, contudo, em sua forma de combate aponta para outra compreensão: perpassa a inclusão de conteúdos que visem sensibilizar os indivíduos, direcionando para uma resposta em que a

instituição atue nos sujeitos. As diretrizes partem do princípio que o racismo se produz pela ignorância e pela ausência do conteúdo sobre história e cultura. Essa é a premissa base para a inclusão de conteúdo. Os indivíduos estão na sociedade reproduzindo falas, comportamentos e atitudes racistas pela ignorância dos sujeitos:

Tais pedagogias precisam estar atentas para que todos, negros e não negros, além de ter acesso a conhecimentos básicos tidos como fundamentais para a vida integrada à sociedade, exercício profissional competente, recebam formação que os capacite para forjar novas relações étnico-raciais. Para tanto, há necessidade, como já vimos, de professores qualificados para o ensino das diferentes áreas de conhecimentos e, além disso, sensíveis e capazes de direcionar positivamente as relações entre pessoas de diferentes pertencimentos étnico-racial, no sentido do respeito e da correção de posturas, atitudes, palavras preconceituosas. (BRASIL, 2004, p.17)

Tal compreensão pode acarretar em uma percepção de que para combater o racismo é necessário eliminar as agressões diretas e as expressões racistas e por tanto, bastaria o conhecimento acerca da história e da cultura para que o combate social do racismo tivesse êxito. Conceber o racismo desta forma coloca responsabilidades no sistema escolar que não apresentam condições reais de serem assumidas: primeiro pela formação de professores que já se apresenta aligeirada e ampla; há também o foco na qualidade do ensino desse conteúdo que é pouco debatido nas Diretrizes. De que forma será abordado? Os tempos e espaço da escola permitem que esses conteúdos sejam contemplados com qualidade? Destacamos ainda os ataques históricos que as disciplinas de ciências humanas sofrem perante o currículo, perdendo espaço, tempo e qualidade na formação básica, a exemplo da reforma do ensino médio que diminuiu, se não extinguiu, o ensino de história, sociologia e filosofia dos currículos. Mais ainda, seria possível a escola, sozinha, acabar com o racismo?

Concebemos que enquanto política educacional pública, as Diretrizes são importantes no avanço chamar atenção aos conteúdos disciplinares e ao colocar em evidência o racismo produzido no ambiente escolar. Entretanto, é necessário articular o currículo, as políticas e o combate ao racismo com ações contundentes fora da escola, as quais se voltem a melhorar as condições materiais de vida do povo negro, bem como de toda a classe trabalhadora. O que destacamos é que a perspectiva é limitada, insuficiente e falseia o real. Ao examinarmos a concepção de racismo, visualizamos as limitações de compreender o racismo como atos individuais e as mudanças ligadas ao campo do educar pelo discurso e pelas mudanças atitudinais. Essa concepção recria a ideia da escola como salvadora e redentora e, quando essa não consegue atender a expectativas insustentáveis de reformar a sociedade capitalista

estruturalmente desigual, é usada como justificativa para novas reformas que precarizam ainda mais o ensino da classe trabalhadora.

Não defendemos que não se deva ensinar esses conteúdos ou dispensamos tais inclusões ao currículo. Pelo contrário, é evidente que a forma e até mesmo a ausência da imagem social do negro, a história e as contribuições sociais foram construídas de maneira equivocada e carregadas de cunhos racistas. Por isso, é necessário a desconstrução da imagem, compreender e prestigiar as personalidades que contribuíram para os avanços e transformações no país, é necessário resgatar a ancestralidade, as bases filosóficas produzidas em África, reconhecer e valorizar as raízes negras da cultura e da história brasileira.

Entretanto, realçamos a importância de compreender que esse apagamento histórico é um projeto de sociedade, um processo de embranquecimento que favoreceu aos interesses sociais e econômicos de um sistema, da divisão internacional do trabalho. A marginalização do negro, seu apagamento histórico e social dos conteúdos, a imagem social depreciativa que foi construída no país é relacionada a um projeto de construção de nação baseado na superexploração, no rebaixamento de salários, de dependência política e econômica internacional. No Brasil, o moderno e o arcaico se fundem⁸: a modernidade apresenta um mercado competitivo, o neoliberalismo avança com seus tentáculos, terceirizando os setores da vida, do trabalho e do lazer, contudo, os valores provinciais, o privilégio do conquistador branco, visto como civilizado, aquele que honra o trabalho e leva o saber à civilização, ainda persistente nas relações raciais. Analisar a essência desse projeto nos indica que a inclusão de conteúdos no currículo auxilia, mas não atinge a essência, a estrutura do racismo.

Reiteramos o seguinte aspecto do documento: as Diretrizes dissociam o racismo do capitalismo. Portanto, elas direcionam a escola uma concepção limitada da complexidade dessa questão social e do contexto onde o racismo se encontra. Isso se expressa na superficialidade e a dimensão individual e institucional com qual o racismo é abordado. Neste sentido, elas

⁸ “O processo descrito, em seus vários níveis e formas, constitui o modo de acumulação global próprio da expansão do capitalismo no Brasil no pós-anos 1930. A evidente desigualdade de que se reveste que, para usar a expressão famosa de Trotsky, é não somente desigual, mas combinada, é produto antes de uma base capitalística de acumulação razoavelmente pobre para sustentar a expansão industrial e a conversão da economia pós-anos 1930, que da existência de setores `atrasado" e `moderno". Essa combinação de desigualdades não é original; em qualquer câmbio de sistemas ou de ciclos, ela é, antes, uma presença constante. A originalidade consistiria talvez em dizer que – sem abusar do gosto pelo paradoxo - a expansão do capitalismo no Brasil se dá introduzindo relações novas no arcaico e reproduzindo relações arcaicas no novo, um modo de compatibilizar a acumulação global, em que a introdução das relações novas no arcaico libera força de trabalho que suporta a acumulação industrial-urbana e em que a reprodução de relações arcaicas no novo preserva o potencial de acumulação liberado exclusivamente para os fins de expansão do próprio novo (OLIVEIRA, 2003, p.39-40).”

recorrem ao discurso moral, conscientizador, evitando incidir nas bases que produzem e necessitam do racismo.

De forma geral, o racismo é compreendido pelas Diretrizes no nível da sua aparência. Kosik já nos alertava sobre a compreensão de que há essência na aparência (KOSIK,1976, p.15), contudo essa aparência esconde um ponto nevrálgico das discussões étnico-raciais: compreender que as saídas para mudanças estruturais exigem modificar as estruturas. No campo das pesquisas em educação étnico-racial, em especial nas políticas educacionais, tende-se a olhar para a implementação da lei. Há uma ausência de análise sobre o conteúdo dessas políticas, sobre o que efetivamente elas indicam a escola que é investigada e constatada sua ineficiência em implementar uma política que em muito adiciona em seu conteúdo curricular sem a preocupação em dialogar com sua forma. A inclusão sem as modificações de forma e conteúdo no ambiente escolar produzem implementações parciais e em conjunto com o racismo estrutural, a resistência de docentes e gestores escolares resulta em uma avaliação superficial do real problema: a escola burguesa, em sua forma e conteúdo, não permite o pleno desenvolvimento da individualidade e das diferentes culturas. Não há como pensar a escola, suas transformações e resolução de mazelas sem observar como a sociedade se organiza perante tal ideologia.

O racismo perpassa por contextos históricos e compreensão de um passado que negligenciou um povo. A compreensão de racismo presente nas Diretrizes em partes condiz com a realidade concreta, mas esbarra em providenciar combates que idealizam a função social da escola em uma sociedade real. Há pouco tempo, um conteúdo extenso, há necessidades materiais e condições de trabalho que urgem a atenção. Há problemas em nível de assistência social, vulnerabilidade social, violência, precarização e evasão escolar para a maioria dos estudantes negros. O racismo ao se estruturar na sociedade atinge negros e negras em diferentes dimensões, em vezes impossibilitando até mesmo acesso e a permanência na escola. Como construir a identidade e o pertencimento étnico-racial quando não conseguimos manter esses estudantes na escola? Quanto estes são os mais pobres, mais vulneráveis? Será possível combater a desigualdade racial apenas por meio da escola e do discurso, se os negros chegam à escola em condições de desvantagem que a escola não dará conta de resolver?

Podemos assim inferir considerações quanto a concepção do racismo que emana das Diretrizes: o predomínio de uma concepção individualista e institucional do racismo; há uma ênfase em debater os atos discriminatórios e as consequências do racismo para o povo negro,

sem aprofundar nos embasamentos sociais que esta ideologia está alicerçada; se compreende do racismo como uma patologia social passível de correção por meio de processos educativos, embutindo a escola um papel conscientizador no plano das ideias e do discurso, de uma maneira formal e didatizada, ou seja, pelos seus conteúdos formais, pela separação da teoria e da prática e pelas ações individuais.

Destacamos que as Diretrizes, documento esse que chega para o ambiente escolar como uma orientação a ser implementada e cumprida - pois é cobrado aos professores o seu engajamento quanto aos debates da relação étnico-racial- abordam o racismo desconsiderando suas dimensões - seu papel social, sua historicidade, o sentido político e ideológico (MOURA, 1983) - apresentando uma face do racismo experienciado no cotidiano. Há uma indicação que o racismo possui uma função social segregadora, que gera sofrimentos subjetivos e desigualdades sociais, indicando a necessidade de combatê-lo, mas aponta para ações e soluções no campo do individualismo, indicando a possibilidade de educar os sujeitos mediante a positivação dos elementos que constituem o ser negro no Brasil

4.2 A CONCEPÇÃO DE ESCOLA NAS DIRETRIZES

Neste item vamos aprofundar nossas análises acerca da concepção de escola presente nas Diretrizes. Discutimos acerca da teoria da forma escolar no quarto capítulo para compreendermos como se organiza e estrutura a forma escolar moderna e pensarmos a partir dessas análises como as indicações, prescrições e orientações das Diretrizes podem afirmar ou confrontar a forma como a escola se estrutura. Tendo em vista que associado à concepção de escola há uma concepção de educação e de formação subjacente, abordaremos em nossas análises essas dimensões do processo educativo.

Partimos do pressuposto que a escola possui uma forma (onde estão estruturadas e organizadas tanto o funcionamento geral quanto das relações intrapessoais) e um conteúdo. Dalmagro (2016) esclarece essa relação à medida em que compreende a forma articulada ao conteúdo, apontando que o conteúdo são processos e interações internos de um objeto enquanto a forma é o laço entre os elementos que constituem os processos e ações deste objeto ou fenômeno (DALMAGRO, 2016). Assim, compreendemos o conteúdo da escola para além dos conhecimentos disciplinares, ampliando o conteúdo da escola para os costumes, hábitos, comportamentos e atitudes no ambiente escolar.

Para que o conteúdo seja na prática apreendido e formado no consciente dos sujeitos, é necessário que a organização da escola possua uma forma, um conjunto de características que definem a escola e também organizam os conteúdos ensinados. O que compreendemos por forma e conteúdo escolar, binômio que está dialeticamente relacionado, se caracterizam por categorias analíticas que buscamos utilizar para compreender a escola enquanto estrutura de organização do ensino e das relações sociais produzidas, bem como categoria que permite adentrar à essência dos fenômenos particulares que se desenrolam em seu interior. Para discutir acerca da Teoria da forma escolar utilizamos das contribuições de Vincent, Lahire e Thin (2001) e de Mariano Enguita (1989).

É necessário elucidar que ao discorrer acerca da escola, estamos apoiados em uma concepção de educação que entende a necessidade de uma educação omnilateral, integral e digna para os sujeitos e a escola como espaço por excelência de apropriação do conhecimento e das expressões culturais e artísticas produzidas pelo ser social. Há diferentes teorias e perspectivas educacionais que podem orientar as práticas pedagógicas de professoras e professores, como também, orientar a organização de uma rede de ensino, sistemas privados de educação e/ou escolas alternativas. Em vista disso, ao debater a categoria escola, não

compreendemos um bloco homogêneo, sendo possível sim outra forma escolar que não a predominante, mas visualizamos que há características que dão unidade à escola moderna ou escola burguesa. Esta possui concomitantemente a maleabilidade em sua aparência imediata, podendo se trajar de diferentes perspectivas, com discursos humanitários e preocupações com a formação humana. Como da mesma forma, possui em sua essência uma forma escolar estabelecida e atualizada que visa responder às necessidades do mundo do trabalho e da produção social da vida. Na aparência, a escola moderna promove a socialização de uma parcela de conhecimento, de forma superficial, desarticulando teoria e prática social. Ela socializa conhecimentos, incute comportamentos e atitudes, disputa e forma consciência e por isso, é necessário estarmos em constante questionamento sobre o que, como e por quais meios a escola ensina. Por tanto, discutir a forma e o conteúdo é debater sua função social.

Nesse sentido, ao perseguir a concepção de escola presente nas Diretrizes, buscamos compreender as bases filosóficas que sustentam a concepção de educação, de processo educativo e de ensino formal, e consecutivamente, o projeto de sociedade defendido. Concebemos a educação enquanto um processo, uma atividade intrinsecamente humana que visa um objetivo premeditado. Educar a geração mais nova sobre os avanços das gerações anteriores nos permitiu “não criar a roda todo dia de novo”.

Figueira (1985) aborda sobre a finalidade do processo educativo como “fazer todo indivíduo um membro da sociedade” (FIGUEIRA, 1985, p.15) conhecedor das regras, dos comportamentos esperados e se tornando ativo em reproduzir a lógica estabelecida pelo projeto societário em curso. Por isso, o autor também compreende a escola enquanto instituição que se integra à sociedade na qual está inserida, produzindo no processo educativo formal as habilidades e mentalidade necessárias para a vida social. Essas concepções abordadas pelo autor são fundamentais para desvelar o imaginário social e o projeto que a burguesia tenta implementar de que a escola ora é redentora dos problemas sociais, ora está apartada do restante da sociedade em seus “muros”.

Quando aprofundamos na realidade da escola brasileira, os desafios são imensos: a precarização da educação pública, as condições de trabalho que aterrorizam física e psicologicamente professores, a falta de recursos materiais e de infraestrutura, a rotatividade de professores temporários, torna cada início de ano letivo um pouco mais desgastante e mais desanimador o curso da carreira dos profissionais docentes que atuam no ambiente escolar. O desmonte do serviço público, da escola pública, a ampliação das atribuições ao docente causam adoecimentos, a responsabilização e desvalorizam montam um cenário de descrença e principalmente, de indignação.

Estabelecemos, assim, como eixo de análise debater a concepção de escola presente nas diretrizes buscando identificar qual perspectiva educativa orienta a política educacional e qual sua articulação com a forma escolar à medida em que regulamenta novas orientações educacionais de conteúdo e relações sociais na escola. As Diretrizes tratam acerca de uma reforma curricular que adiciona conteúdos científicos, artísticos e culturais ao currículo escolar, o que implica a defesa de um projeto educativo para a escola. Por tanto, é necessário aprofundar acerca desta concepção que não se apresenta imediatamente na sua leitura, mas que pode vir a indicar as intenções e interesses que a envolvem.

Assim, como realizamos no subitem anterior, buscamos evidências e pistas no corpo do documento. É importante ressaltar que a necessidade de criação das Diretrizes já indica uma concepção de currículo escolar até então aplicado, baseado em escolhas de cunho racistas, uma vez que é necessário reformar para “incluir” esses conteúdos. Em outras palavras, a criação das Diretrizes, sua necessidade material, também nos informa sobre o que se encontra na escola antes de sua promulgação. As Diretrizes evidenciam uma formação permeada por “equivocos” e ideias racistas sendo reproduzidas, destacando como as disciplinas escolares corroboram para a construção de uma imagem negativa dos negros. As imagens em livros didáticos, a ausência de debates raciais, de referências em imagens, conteúdos e debates são destacados pelo documento como meio de perpetuar o racismo no ambiente escolar. A escola e seu conteúdo disciplinar precisam ser atualizados pela reforma currículo de forma a promover “novas relações raciais”.

A premissa do documento já é exposta em suas páginas iniciais ao adentrar nas questões introdutórias onde afirma:

[o parecer trata sobre] a formação de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos orgulhosos de seu pertencimento étnico-racial – descendentes de africanos, povos indígenas, descendentes de europeus, de asiáticos – para interagirem na construção de uma nação democrática, em que todos, igualmente, tenham seus direitos garantidos e sua identidade valorizada. (BRASIL, 2004, p.10 grifos nossos)

Neste trecho evidencia-se a concepção de que o ensino formal busca inculcar aos sujeitos: a correção de posturas, de atitudes e a promoção de valores que se fundamentam em princípios liberais de garantia de direitos individuais no plano do discurso formal. A construção do nacionalismo e a defesa da democracia, a formação para o trabalho e para a vida social se expressam nesta política educacional. Shiroma e Evangelista (2019) delimitam o caráter das políticas como uma expressão do discurso dominante, que busca hegemonia e consenso sobre

uma ideia da realidade. As políticas educacionais buscam estabelecer uma aparência de verdade, uma aparência que esconde as contradições não só em torno das relações étnico-raciais, mas também quanto a realidade e a capacidade da escola de “absorver” e “resolver” os problemas sociais existentes. Traça-se assim um projeto educativo que busca a coesão social em torno da absorção das reivindicações sociais, dirigindo as ideias e a consciência a compreender como possibilidade a existência de uma harmonia social conquistada, nesse caso, pela educação étnico-racial.

Identificado o que entendemos como um projeto societário, é necessário utilizar das instituições formais para a disseminação de ideias. É nesse sentido que buscamos a concepção de escola nas Diretrizes, um dos locais que se destina sua política e encontramos a preferência em usar o termo “estabelecimentos de ensino” em vez de “escola”. É importante lembrar que as Diretrizes regulamentam a educação étnico-racial em conteúdos para a educação básica, em suas diferentes modalidades de ensino, destacando a formação inicial de professores como meio necessário para a aquisição de conhecimentos para a atuação pedagógica. Assim estabelece as Diretrizes:

Reconhecer exige que os *estabelecimentos de ensino*, frequentados em sua maioria por população negra, contem com instalações e equipamentos sólidos, atualizados, com professores competentes no domínio dos conteúdos de ensino, comprometidos com a educação de negros e brancos, no sentido de que venham a relacionar-se com respeito, sendo capazes de corrigir posturas, atitudes e palavras que impliquem desrespeito e discriminação (BRASIL, 2004, p.12 grifo nosso)

Destacamos também o que encontramos quanto ao que se espera da escola, qual é o papel que ela possui na promoção e desenvolvimento de uma educação étnico-racial. Ainda que logo em seguida, determine que a “reeducação das relações étnico-raciais não são tarefas exclusivas da escola” (BRASIL,2004, p.14), as diretrizes indicam como o racismo está presente na escola, e por isso, a escola ou “instituições de ensino” possuem um papel de educar (BRASIL,2004, p.14). Examinemos o seguinte trecho:

Para que as instituições de ensino desempenhem a contento o papel de educar, é necessário que se constituam em espaço democrático de produção e divulgação de conhecimentos e de posturas que visam a uma sociedade justa. *A escola tem papel preponderante para eliminação das discriminações e para emancipação dos grupos discriminados, ao proporcionar acesso aos conhecimentos científicos, a registros culturais diferenciados, à conquista de racionalidade que rege as relações sociais e raciais, a conhecimentos avançados, indispensáveis para consolidação e concerto das nações como espaços democráticos e igualitários.* (BRASIL, 2004, p.15 grifos nossos)

Diferente do que analisamos no item sobre racismo, a concepção de escola se mostra mais visível em sua redação. Há a compreensão da escola como espaço de acesso ao conhecimento e de compartilhamento entre diferentes culturas. Discute-se sobre o conteúdo presente no seu currículo, verticalizando em especial no conteúdo da disciplina de história, onde indica quais conteúdos devem ser incluídos. A escola aparece então como espaço importante para a adição de conteúdos que visem promover o debate sobre as relações étnico-raciais. Destaca os conteúdos científicos, artísticos e culturais como meios importantes para o combate ao racismo.

Assim é intrínseco observar e destacar as responsabilidades atribuídas à escola:

aos estabelecimentos de ensino está sendo atribuída responsabilidade de *acabar com o modo falso e reduzido de tratar a contribuição dos africanos escravizados e de seus descendentes para a construção da nação brasileira; de fiscalizar* para que, no seu interior, os alunos negros deixem de sofrer os primeiros e continuados atos de racismo de que são vítimas. Sem dúvida, assumir estas responsabilidades implica *compromisso com o entorno sociocultural da escola*, da comunidade onde esta se encontra e a que serve, *compromisso com a formação de cidadãos atuantes e democráticos, capazes de compreender as relações sociais e étnico-raciais de que participam* e ajudam a manter e/ou a reelaborar, capazes de decodificar palavras, fatos e situações a partir de diferentes perspectivas, de desempenhar-se em áreas de competências que lhes permitam continuar e aprofundar estudos em diferentes níveis de formação. (BRASIL, 2004, p.18 grifo nosso)

As diretrizes abordam sobre conteúdos, indicam espaço, disciplina, o papel da escola na promoção das relações étnico-raciais, dos professores, da formação inicial e continuada, do papel dos movimentos sociais, do conhecimento científico, mas não indicam o papel do estudante enquanto sujeito ativo do processo ensino-aprendizagem. Essa compreensão se oculta na constante preocupação da formação de “identidade” e “pertencimento” presente no documento, indicando a racionalidade de educação e de escola que propaga. Não é evidenciado o papel do estudante, sua participação na construção desse projeto sem ser a função de ser o receptáculo do conhecimento acumulado pelo professor e equipe pedagógica nas formações iniciais e continuadas. Aos constantemente afirmar a necessidade de formação de professores, de inclusão de conteúdos, de reconhecimento e valorização, não equipara o sujeito em formação presente na escola.

Enguita (1989) mostra que a escola forma para o individualismo e atomização dos estudantes, destruindo sua identidade coletiva e de classe utilizando da concorrência como mecanismo de fragmentação. É importante destacar que esse individualismo não permite a construção da subjetividade individual de cada sujeito em sua plenitude, mas uma visão isolada,

sem construção da coletividade, do reconhecimento como parte de um grupo, sem valorizar as particularidades subjetivas quanto coletivas do conjunto dos estudantes. As diretrizes idealizam as relações sociais na escola, produzindo um ideário, uma forma utópica de escola uma vez que ignora o funcionamento da escola e propõe a construção da identidade e pertencimento por discurso, sem alterar a materialidade de funcionamento da escola.

A concepção de apassivamento de um dos sujeitos do processo ensino aprendizagem nos indica uma concepção de educação, uma concepção de estrutura escolar e de forma escolar. O controle do tempo, do espaço, do conteúdo corrobora com a Teoria da forma escola descrita por Vincent, Lahire e Thin (2001) quando aborda sobre as relações de poder, bem como também converge para a compreensão de Enguita (1989) sobre o controle constante, a impessoalidade das relações e da seleção de características que devem ser suscitados pela escola. Enguita (1989) argumenta que a escola e a forma que esta assume tem como objetivo central gerar hábitos, promover e selecionar formas de comportamento, disposição e traços de caráter mais adequados para atender as necessidades da das linhas de produção e do trabalho no modelo capitalista.

Pelas Diretrizes, o estudante constrói sua identidade por meio da escola, mas abstém-se de mencionar suas experiências, suas relações intra e extra escolares e as relações do sujeito com seu contexto social. Outro aspecto que também discorrem sobre os sujeitos da escola refere-se as poucas referências em mudanças no que já existe na forma escolar. Isto é, na teoria da forma escolar, compreendemos que há um processo de homogeneização dos estudantes, uma formação de “massas” (ENGUITA, 1989) onde o sujeito apreende a desprender de seus traços mais subjetivos para atuar em uma coletividade homogênea de ser o “aluno”.

As Diretrizes visam uma inclusão de conteúdos que vise o reconhecimento e fortalecimento da identidade racial em um ambiente que está organizado para sua homogeneização; convergem para abordar sobre a construção de identidade e do sujeito estudante desse processo é de que se as diretrizes não propõe uma mudança que vise a forma da escola, se ela se propõe a incluir conteúdo em uma forma que já “homogeneiza” e não permite a expressão de singularidade como é a forma escola burguesa, como podemos esperar como “implementação” da lei e das diretrizes o reconhecimento e fortalecimento de identidade racial?

Retomando o sentido apresentado para a forma escolar abordado por Vincent, Lahire e Thin (2001) como um conjunto coerente de traços cujas principais características consistem na separação do fazer, do saber, em um tempo ordenado e específico, regido sob determinadas regras que visam não só o ensino de saberes e habilidades, mas de um modo de socialização, valores, hábitos e posturas. O meio encontrado é pela repetição de exercício e a produção escrita

de regras que controlam os mais íntimos aspectos da vida do sujeito. Nesse sentido, quando analisamos as indicações das Diretrizes quando essa indica a disciplina que deverá ser abordada, os conteúdos, os meios e os métodos, inferimos como a sua estruturação reforça a forma escolar hegemônica, incluindo os conteúdos ao currículo e delegando o combate ao racismo ao ensino formalizado e de conteúdos abstratos. Assim encontramos em seu texto:

O ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana se fará por diferentes meios, em atividades curriculares ou não [...] construção de projeto de sociedade em que todos se sintam encorajados a expor, defender sua especificidade étnico-racial e a buscar garantias para que todos o façam (BRASIL,2004, p.20).

O ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, a educação das relações étnico-raciais, tal como explicita o presente parecer, se desenvolverão no cotidiano das escolas, nos diferentes níveis e modalidades de ensino, como conteúdo de disciplinas particularmente, Educação Artística, Literatura e História do Brasil, sem prejuízo das demais, em atividades curriculares ou não, trabalhos em salas de aula, nos laboratórios de ciências e de informática, na utilização de sala de leitura, biblioteca, brinquedoteca, áreas de recreação, quadra de esportes e outros ambientes escolares. (BRASIL,2004, p.21)

O ensino de História Afro-Brasileira abrangerá, entre outros conteúdos, iniciativas e organizações negras, incluindo a história dos quilombos, a começar pelo de Palmares, e de remanescentes de quilombos (BRASIL,2004, p.21)

O ensino de História e de Cultura Afro-Brasileira, se fará por diferentes meios, inclusive, a realização de projetos de diferentes naturezas, no decorrer do ano letivo (BRASIL, 2004, p.22).

Encontramos nas Diretrizes outras passagens onde é possível analisá-las sob a teoria da forma escolar, em especial, quanto ao conteúdo disciplinar que emana das Diretrizes. Há no documento o reconhecimento que existe um “foco etnocêntrico marcadamente de raiz europeia” no currículo e nos conteúdos disciplinares, mas destaca que “não se trata de mudar por um africano” (BRASIL, 2004, p.17). Ou seja, as diretrizes reconhecem como a linguagem escrita, o controle de tempos e espaço, a escolha e determinação dos conteúdos e que a forma e o conteúdo da escola possuem raízes étnicas estabelecidas, hegemônicas pelas visões e racionalidades embranquecidas construídas historicamente pela dominação do capitalismo central. Esse reconhecimento nos suscita indagações sobre os conteúdos afro-brasileiros e africanos são inseridos, “implementados”, incluídos no currículo escolar sem deturpações, sem secundarização e sem equívocos comuns ao trato das relações étnico-raciais.

A educação pretendida pelas Diretrizes precisa adentrar as escolas para além de inclusão de datas comemorativas ou adição de representações artísticas em programações culturais. As

diretrizes, em momentos de contradição, visam a defesa de que as relações étnico-raciais devam perpassar todo o conteúdo das disciplinas escolares, atuando diretamente nas relações sociais entre os sujeitos das escolas, contudo, não consegue verticalizar essas indicações como modo de modificar a estrutura ou abordar sobre a forma escolar. É uma contradição inerente à formação da forma escolar, mas também os próprios limites que a política apresenta e que fica evidente na análise de seu conteúdo.

Destacamos que ainda que não seja nosso objetivo analisar as Diretrizes no que tange a sua implementação, compreendemos que as políticas de ações afirmativas adentram a escola, em uma incorporação maior ou menor de seus princípios e determinações, com possíveis deturpações esperadas dos processos de implementação. Contudo, indicamos que as adversidades que possam ser encontradas nessa implementação têm raízes nas relações da forma escolar hegemônica. Em conjunto com o racismo estrutural que limitam a visão de produzir uma prática pedagógica antirracista, há uma incompatibilidade entre a idealização produzida nas Diretrizes do que seria possível realizar no ambiente escolar e a sua realidade material de produção de conhecimento e de relações sociais ancoradas em séculos de embranquecimento, de “encaixe” em uma forma escolar produzida para excluir, para homogeneizar, para apaziguar os sujeitos.

O que encontramos na escola são conteúdos e a lógica etnocêntrica que continua reproduzindo as relações da branquitude. A lógica formal, escrita, positivista presente nos conteúdos disciplinares, no currículo, na organização do tempo, do espaço e da construção de regras e normativas ainda se espelham nas fundações eurocêtricas do surgimento da forma escola. Enquanto que a lógica e a racionalidade provindas do continente africano em sua diversidade cultural aponta para o sentido da valorização da história e da cultura oral, da ancestralidade, do contato com a natureza e com outra cosmovisão de mundo, sociedade e sujeito.

As diretrizes reafirmar acerca da construção da identidade como um princípio. Afirma sobre “processos de construção” e de “pertencimento”, condições subjetivas onde a escola possui uma função de incentivar e criar oportunidades para que aconteça. Relacionamos esse momento com a compreensão da forma escolar, segundo Enguita (1989), quando este aborda que a forma escola trata sobre a formação subjetiva dos sujeitos. Para o autor, a escola ensina mais que conteúdos, ensina comportamentos, a racionalidade, as atitudes e a base filosófica do tempo e do contexto histórico que está inserido. A seleção desses comportamentos, traços e construção de caráter adequado tendem a convergir para a imagem idealizada do homem branco trabalhador, construído pela nascente classe operária da Europa central no século XVIII. No

Brasil, observamos como a imagem do negro liberto da escravidão foi atrelada ao vadiar, ao ser o “mau cidadão” (MOURA, 1977) e é notório o incentivo estatal em perpetuar tanto no imaginário social, quanto na história ensinada na escola que ratificaram essa projeção.

Há potência em discutir sobre a forma escolar e sua articulação com as relações étnico-raciais à medida em que temos como hipótese que a forma escolar além de burguesa é também branca, eurocentrada e produtora do racismo estrutural. A forma escolar se constitui dentro de relações étnico-raciais tensas e antagônicas a medida em que a formação e estrutura da escola se dá em um contexto histórico de privilégio e de construção da hegemonia da branquitude como sistema universal. O racismo estrutural que organiza as relações sociais adentra à escola em sua forma e conteúdo. Sim, na medida em que a escola despessoaliza e homogeneiza - o padrão é o branco, a cultura é branca, o comportamento e a racionalidade brancas.

Podemos inferir que as Diretrizes pouco dialogam com a forma escolar no âmbito de pensar mudanças para a escola. As Diretrizes em sua aparência parecem questionar os conteúdos, os comportamentos, as atitudes, ou melhor, questionam acerca das relações sociais e étnico-raciais produzidas na escola, contudo, ao analisar em essência seu conteúdo e as orientações, inferimos que falha em questionar a estrutura e organização da forma escolar para de fato promover mudanças. Não aponta mudanças que transformem a forma escolar de maneira que permita que as modificações e alterações nos conteúdos incidam nas mudanças de relações e de práticas sociais no ambiente escolar.

4.3 A CONCEPÇÃO DE SOCIEDADE NAS DIRETRIZES

Nesse subitem abordamos acerca da concepção de sociedade investigada nas Diretrizes. Entendemos que apesar da divisão didática que realizamos dos eixos, eles estão relacionados de forma intrínseca. Não é possível educar sem uma finalidade específica, sem um ideal de sujeito a ser formado que atue em uma forma organizativa de sociedade. A resolução do racismo exposta nas Diretrizes trata sobre uma forma de socializar e educar os sujeitos de maneira a incidir sobre uma determinada sociedade. É nesse sentido que buscamos compreender o projeto societário subjacente ao documento.

Vivemos em um momento em que transformações no mundo do trabalho colocam desafios à classe: a destruição dos recursos naturais do planeta, instabilidade e altos níveis de desemprego, maior contingente de pessoas na linha da miséria e o adoecimento psíquico dos trabalhadores. É importante destacar que não são mazelas exclusivas da contemporaneidade, mas sim, parte integrante do capitalismo a necessidade de intensificar e precarizar o trabalho. O neoliberalismo atua como uma resposta da burguesia para saciar a necessidade de manutenção e ampliação do modo de produção capitalista. A necessidade de uma reestruturação produtiva para ampliação das taxas de lucro do capital gerou a necessidade também de uma ideologia, uma “nova estratégia de hegemonia” (MONTEÑO; DURIGUETTO, 2011) que modifica as relações de trabalho, aprofundando a precarização e a terceirização, ondas de privatizações de empresas estatais e a reestruturação do papel do Estado em máximo para o capital, máximo para a intervenção estatal nos instrumentos de luta da classe trabalhadora, mas mínimo no investimento e atendimento de direitos e seguridade social.

Ainda que a reestruturação capitalista se faça presente, de maneiras particulares a depender da região e das relações entre capital central e dependente, a classe trabalhadora em sua universalidade vive concretamente os efeitos da crise do capital e os ataques tensionados pela burguesia. Contudo, compreendemos que há grupos populacionais em que a crise do capital e a reorganização produtiva são sentidos de modo mais acentuado. Para a população negra no Brasil, a realidade de precarização, terceirização, a falta da garantia de direitos, os postos de trabalho mais rebaixados e precarizados já são bem conhecidos. Somados à falta de saneamento básico, de acesso e permanência à escola e o genocídio da juventude negra em ações promovidas pelo Estado, montam a realidade concreta do trabalhador negro brasileiro.

É sobre essa análise de conjuntura e partindo do pressuposto que vivemos em uma sociedade de classes, que tem o individualismo, o imediatismo e a formação para o trabalho simples como tônica para a classe trabalhadora que investigamos a concepção de sociedade.

É explícito nas Diretrizes o reconhecimento de que a sociedade atual brasileira é desigual, excludente e onde impera os privilégios raciais, bem como, reconhece a meritocracia como ideologia e a desigualdade social produzida pelo racismo. Contudo, como bem assinalam Evangelista e Shiroma (2019), políticas educacionais são uma resposta do Estado, portanto, derivam desses documentos a concepção moderna do Estado e da sociedade: assentada sobre as concepções liberais da garantia do direito individual, da cidadania e da igualdade formal. Impera no discurso presente nas diretrizes a garantia à individualidade, à construção de uma nação democrática e incluyente. Assim, se assegura no conteúdo apresentado nas Diretrizes o direito de o povo negro exercer a cidadania, se reconhecer como pertencente ao ambiente escolar seja no acesso, permanência e sucesso escolar, à livre expressão das suas identidades, com o respeito e conhecimento das diversas expressões e representações próprias desse povo e o reconhecimento e orgulho subjetivo dos sujeitos quanto ao pertencimento racial. (BRASIL,2004)

Assim, observamos a relação dialógica presente entre as concepções de racismo e de sociedade que emanam das Diretrizes tendo em vista que ao caracterizar o racismo como uma mazela social, propõe ações de combate que só podem ser visualizadas como resolução a partir de um projeto de sociedade. Há disputa de uma consciência dos sujeitos e também das suas práticas sociais, portanto, há um projeto intencional, um plano idealizado onde deve-se chegar a partir das proposições contidas no documento. Supõe-se assim, que perante a concepção de racismo e de escola há subjacente uma concepção de sociedade tendo em vista que para construir um “combate” ao racismo, é necessário forjar um projeto educativo que eduque sujeitos a atuar em uma sociedade com comportamentos e atitudes que positivem as relações étnico-raciais. Como podemos verificar nas seguintes passagens:

combater o racismo, as discriminações e, juntamente com os que vêm sendo mantidos à margem, os negros, construir relações raciais e sociais sadias, em que todos cresçam e se realizem enquanto seres humanos e cidadãos. Assim sendo, a educação das relações étnico-raciais impõe aprendizagens entre brancos e negros, trocas de conhecimentos, quebra de desconfianças, projeto conjunto para construção de uma sociedade justa, igual, equânime. (BRASIL, 2004, p.14)

A relevância do estudo de temas decorrentes da história e cultura afro-brasileira e africana não se restringe à população negra, ao contrário, diz respeito a todos os brasileiros, uma vez que devem educar-se enquanto cidadãos atuantes no seio de uma sociedade multicultural e pluriétnica, capazes de construir uma nação democrática. (BRASIL, 2004, p.17)

Ao nos defrontar com essa análise, indicamos dois aspectos que se destacam na concepção de sociedade: o primeiro é o idealismo presente tanto na concepção de educação quanto de sociedade e o segundo é quanto à forte tendência de política de inclusão que as Diretrizes acabam por assumir.

No sentido idealista, as Diretrizes apresentam resoluções que não dialogam com as condições reais que a escola e que os negros do Brasil enfrentam. O conteúdo das Diretrizes e nossas análises indicam uma concepção idealista de realidade, de mudanças da realidade por meio da escola e a maneira que a escola produzirá será por meio do discurso, da inclusão de conteúdos, sem problematizar se esse conteúdo está adequado, sem indicar mudanças na forma escolar, na organização e estrutura. O documento indica para uma escola que consegue se adequar rapidamente as mudanças pretendidas.

Outro aspecto que buscamos analisar é acerca da concepção de política de inclusão que permeia as políticas de ações afirmativas e por onde direcionamos nossa crítica. As políticas de inclusão aparecem no sentido reparatório perante grupos historicamente impedidos de participar de algum aspecto da vida social, em parte pelo preconceito, pela discriminação e pelas relações históricas de dominação e rejeição de determinadas características. É esse debate sobre o que é inclusão e exclusão que pretendemos abordar para compreender nossa crítica quanto ao caráter inclusivo que apresenta a concepção de sociedade e como isso se articula com as políticas educacionais.

Como antes mencionamos, é expressiva a concepção inclusiva que perpassa as orientações das Diretrizes. Há o incentivo de que a escola inclua conteúdos, a diversidade, as diferenças, as diferentes expressões culturais, diferentes fontes de conhecimentos. A inclusão permeia como aspecto positivo e transformador que a escola será agente propulsor. Para compreender sobre essa concepção de inclusão recorremos a Garcia e Michels (2021) à medida em que as autoras discutem sobre as orientações internacionais de políticas, em especial para a educação especial, localizando a concepção de educação inclusiva difundida por organismos multilaterais para a formulação de políticas. Destacam o slogan "A educação para o combate à pobreza" como a tônica das políticas educacionais na década de 1990 e demonstram como a defesa de uma educação que promovesse a inclusão e a diversidade se difundiu sob o interesse de promover o atendimento focal de grupos específicos diminuindo assim o investimento estatal com políticas de seguridade social e da concepção de inclusão que beneficie os interesses do mercado.

Ribeiro (1999) realiza uma problematização quanto ao conceito de exclusão que dialoga com o que as políticas de inclusão promovem. Ao realizar essa revisão do conceito, expõe a historicidade da categoria analítica “exclusão” a fim de terminar sua capacidade de explicar a realidade que assola os trabalhadores. A categoria, segundo a autora, ganha força explicativa no que se refere ao aumento da pobreza e do desemprego. Crítica a concepção superficial de que a exclusão é capaz de produzir um grupo de indivíduos que estão apartados das relações materiais de reprodução da vida. Ao determinar que há um grupo “excluído” dos processos formais de trabalho, transfigura esse conjunto de indivíduos que se deslocam das outras relações de troca, de disputa de consciência e poderiam produzir um “espaço a parte” da sociedade. Para Ribeiro, o conceito de exclusão:

não chega a captar a relação contraditória que os sujeitos do trabalho continuam a manter tanto com o mercado de trabalho, na busca inútil dos empregos perdidos e na constituição de novas alternativas de trabalho, quanto com o mercado de bens de sobrevivência. A categoria exclusão, nesse caso, não somente perde a perspectiva da relação e do movimento, como também designa aos excluídos um papel de meros objetos, seres amorfos que aceitam a inexorabilidade de sua exclusão, ofuscando, desse modo, a sua atuação como sujeitos que pressionam, que reivindicam e que, principalmente, constroem novas formas de relações entre si, com a natureza e com a produção, portanto, novas práticas/concepções de educação (RIBEIRO, 1999, 42-43)

As sínteses da autora nos levantam questões importantes: os negros estiveram excluídos da sociedade ou estão incluídos de forma perversa? Os conteúdos da escola excluíram os negros ou conduziram a uma imagem depreciativa e submissa de um povo? Como demonstrou Marx em *O capital*, o exército de reserva se mostra altamente funcional e necessário para o desenvolvimento do capital a medida em que permite o rebaixamento dos salários e das condições objetivas de trabalho. Dessa forma, questionamos acerca da concepção de exclusão promovida pelas Diretrizes à medida em que entendemos que o povo negro esteve inserido na lógica competitiva e exploratória do capitalismo, não no mesmo lugar do branco no processo produtivo, mas como uma franja marginal que sustenta a superexploração e rebaixa as condições de subsistência.

O processo de exclusão é real, mas não no sentido superficial de estar “fora”, mas a autora defende e corroboramos com essa compreensão de que os processos de exclusão estão associados aos “processos de destruição de uma política de direitos de cidadania” (RIBEIRO,

1999, p.43); e colocam em evidência a constante transformação de direitos em uma mercadoria. Assim em síntese, a autora localiza a exclusão:

O conceito de exclusão focaliza a pobreza no sentido do assujeitamento como paciente das ações do capital e das políticas de bem-estar. Assim, coloca o Estado social no horizonte das lutas por inclusão (direitos) sem considerar a história deste Estado ou as relações de força que, na crise do período entre guerras, eram favoráveis aos movimentos sociais e arrancaram conquistas, como reconhece Galbraith, um liberal keynesiano ainda vivo. (RIBEIRO, 1999, p.45)

Se a exclusão é a categoria que busca explicar processos de aumento da pobreza e mascarar a constante retirada de direitos e exploração e tensão entre capital e trabalho, a inclusão aparece como categoria que busca solucioná-las. Garcia e Michels (2021) exploram as concepções de inclusão, destacando o sentido integralista e equalizadora do que, onde minorias sociais teriam suas reivindicações atendidas, sem desconsiderar suas diferenças e diversidade. Desta forma, velam as contradições e a luta de classes promovendo uma concepção de que é possível harmonizar todos dentro dos limites da sociabilidade capitalista. As autoras também demonstram a concepção de inclusão compreendida com os princípios de igualdade e equidade, sendo assim necessário incluir minorias sociais aos níveis básicos de condições sociais de reprodução da vida, atuando diretamente nos mecanismos de exclusão, sem alterar a estrutura de desigualdade produzida pelo modo de produção. Assim afirmam:

O termo inclusão, na educação, foi apreendido como parte de discursos progressistas de viés pós-moderno, ou sem referência na objetividade da sociedade de classes, como afirmação de direitos, de reconhecimento de identidades e de respeito às diferenças. Entretanto, ao perseguir uma análise dialética do real, não passa despercebida sua filiação conservadora na produção discursiva pela manutenção, exaltação e adaptação dos sujeitos à ordem social. Nessa direção de pensamento, podemos formular como hipótese que o conceito inclusão é mobilizado reiteradamente pela burguesia internacional no intuito de restabelecer a confiança na sociabilidade do capital, quer seja por sua conexão com as ideias de coesão e sustentabilidade social, quer seja por sua articulação com áreas específicas de atuação dos Estados nacionais, como é o caso da educação (GARCIA; MICHELS, 2021, p.3).

A inclusão difundida por Organizações Multilaterais, em especial no campo educacional, tem como finalidade uma inclusão restrita, direcionada ao mercado de trabalho e a educação como ferramenta que garante ao sujeito a inclusão social necessária para participar ativamente do processo produtivo do capital. A compreensão passa ser então de que, para além de uma resposta do Estado nacional para os problemas históricos do racismo no Brasil, as políticas de ações afirmativas para a educação básica podem ser compreendidas dentro de um

conjunto de políticas de apaziguamento das lutas sociais entre classes e entre as diferentes relações étnico-raciais.

Retomando o discurso político da década de 1990 – educação como eixo da produtividade com equidade – observamos, naquele período, a defesa do acesso à educação e de um padrão mínimo de qualidade de aprendizagem. Compreendemos que tal discurso ganhava força de inovação para suplantar a bandeira política em defesa da igualdade. A equidade foi relacionada no discurso político à justiça social, de modo que, sob essa regência, as desigualdades reais se tornaram, no bojo das políticas internacionais, mais aceitáveis, uma vez que os processos de focalização contêm elementos de respeito às diferenças e reconhecimento da diversidade. Nessa direção, os discursos de inclusão e equidade foram articulados às recomendações de organismos internacionais para pensar a educação como importante instrumento político para a redução da pobreza, por meio de medidas focalizadas. Junto a essa defesa, temos uma redefinição do papel do Estado burguês como centralizador e mediador das estratégias público/privadas na generalização de uma lógica empresarial na educação (GARCIA; MICHELS, 2021, p.8).

Assim, compreendemos que o reconhecimento do Racismo pelo Estado brasileiro, assim como a elaboração e promulgação de leis de ações afirmativas não são constituídas da boa moralidade do Estado brasileiro em atender as demanda concretas do povo negro, mas uma ação que corrobora com a hipótese de Garcia e Michels (2021) de que o discurso sobre a inclusão, da diversidade e das diferenças, principalmente voltados para a educação como forma encontrada para “combater a pobreza” seja um dos interesses (des)velados, que visa manter e promover a ordem e a sociabilidade burguesa como única alternativa possível e promover mudanças que não rompam com a estrutura, minimizando e ocultando as contradições da desigualdade estrutural.

A compreensão de que o atendimento a grupos sociais historicamente marginalizados pelo Estado burguês visa atender aos interesses dos grupos dominantes não desconsidera a importância que as lutas e reivindicações dos movimentos sociais, em especial, o movimento negro e suas ações de resistência e luta para as pautas da população negra, possuem. O combate ao racismo, o reconhecimento das contribuições do povo negro para a produção cultural e científica do país, a arte, cultura e religião precisam ser reconhecidas e valorizadas, pois essa é uma demanda concreta de condições materiais de existência da classe trabalhadora negra do país. No entanto, a compreensão de que o Estado atende aos interesses burgueses nos conduz a compreender que há interesses e disputas pela hegemonia, para o apaziguamento dos conflitos inerentes ao capital e a desigualdade estrutural do modo de produção, bem como possuem a

função de a fragmentação da classe que não se reconhece como sujeito histórico dos processos históricos e políticos.

Retomando a concepção de racismo, o que evidenciamos é que as resoluções determinadas para o combate ao racismo presente nas Diretrizes envolvem diretamente a concepção de inclusão de conteúdos, da imagem, de representatividade, ou nas próprias palavras do documento, “inclusão de bibliografia, de personagens; inclusão na matriz curricular, nos conselhos deliberativos; inclusão no material didático” (BRASIL, 2004). Isto é, o processo de combate ao racismo presente e discutido nas Diretrizes perpassa uma concepção individual do racismo associada a uma concepção redentora e idealista de educação, formalizada pelo discurso e modificada pelo contato com conteúdos encontrados na escola. A inclusão do conteúdo de maneira formal, didatizada pela forma escolar burguesa e branca não somente não altera a lógica de reprodução estrutural do racismo, como nem mesmo a questiona em seu texto.

Sustentamos a compreensão da dimensão de representatividade, de ampliação de conhecimentos e de combate ao racismo na inclusão e tratamento de conteúdos que positivem e que contem a real história do país. Ressaltamos em nossas análises acerca da insuficiência em combater o racismo estrutural por meio de concepções idealistas e de formalizadas pelo discurso. Isso porque as concepções inclusivas apresentam contradições quando confrontadas as condições reais, pois defendem a inserção ou a inclusão do povo negro na estrutura produtiva do capital como se o povo negro estivesse até agora apartado da lógica competitiva e exploratória do capitalismo e como se a defesa de movimentos sociais fosse pela inclusão do povo negro à exploração, da desigualdade e ao desemprego estrutural. Afinal, o povo negro já é parte integrante desse sistema, com desvantagens extremas, arcando com maior aprofundamento da precarização, da superexploração e das mínimas condições de subsistência.

Por isso, compreendemos a indissociabilidade das categorias raça e classe uma vez que, na particularidade do capital dependente, o racismo estrutural é ferramenta opressora, dominadora, ideológica e política de rebaixamento de salário, de violência, de coerção e fragmentação da classe trabalhadora que contribui para o não reconhecimento desta enquanto classe. No contexto de buscar reformar o capitalismo, essa busca por humanizar o capital de modo a atender a conta gotas as reivindicações, as políticas de ações afirmativas tem se revelado ineficientes em transformar a realidade de maneira real e objetiva.

Quando analisamos as relações entre o racismo, a escola e a sociedade, inferimos que o documento dissocia as relações entre as bases materiais de produção de vida e a produção do racismo. As Diretrizes dissociam o racismo do capitalismo. Portanto, elas direcionam a escola uma concepção limitada da complexidade dessa questão social e do contexto onde o racismo se encontra. Isso se expressa na superficialidade e a dimensão individual e institucional com qual o racismo é abordado. Neste sentido, elas recorrem ao discurso moral, conscientizador, evitando incidir nas bases que produzem e necessitam do racismo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essa dissertação versou sobre análise da concepção de escola, de racismo e sociedade que emanam do documento intitulado “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das relações étnico-racial e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana” (BRASIL,2004). O documento orienta e normatiza a reforma curricular que inclui os conteúdos de história e cultura afro-brasileira e africana como componente curricular obrigatório da educação básica. O referido documento se caracteriza como uma política de ação afirmativa cujo objetivo é a reparação de grupos historicamente marginalizados, buscando corrigir desigualdades produzidas pelo racismo e pela discriminação racial.

Expomos em nosso primeiro capítulo a estrutura e o conteúdo das Diretrizes a fim de apresentar sua organização e o discurso predominante sobre as relações étnico-raciais. As Diretrizes são um conjunto de documentos que aglutinam reflexões, orientações e normativas do que se passa a conceber como educação étnico-racial no âmbito da educação básica e indica os princípios e determinações para o processo educativo formal no ambiente escolar. Contém em seu discurso debates acerca da raça, identidade racial, sobre os efeitos e consequências do racismo, bem como propõe uma nova pedagogia de incentivo ao combate ao racismo e a positivação das relações étnico-raciais. Também consta neste capítulo o balanço de produção acadêmica que elaboramos tendo em vista conhecer os debates que envolvem as políticas de ações afirmativas. O balanço de produção permitiu compreender que há uma lacuna na análise do conteúdo das Diretrizes, em especial, no que tange a concepção de escola e de sociedade que emana da supracitada política. Também observamos que pouco se discute acerca das disputas e embates presentes em sua promulgação e implementação. Não encontramos trabalhos que abordam sobre a relação entre forma escolar e educação para as relações étnico-raciais. O campo de estudo da temática é abrangente, a maior parte dos trabalhos foca nos processos de implementação das Diretrizes e carecem de análises críticas, tendo predominância pela descrição dos fenômenos e pela perspectiva pós-moderna.

Vimos no segundo capítulo as concepções de raça e racismo que nos ajudaram a lançar um olhar mais atento quanto às concepções que emanam das Diretrizes. Compreendemos que as categorias racismo e raça estão conectadas aos interesses de classe e, portanto, se constituem em uma questão de método de análise da realidade. Foi necessário compreender as relações de diferenciação e hierarquização entre raças em suas bases materiais e como essa distinção estruturou a acumulação primitiva de países de capitalismo central. Compreendemos o racismo

como estruturante das relações sociais e de produção à medida em que assume a função social, política, econômica e ideológica de fragmentar, hierarquizar e marginalizar um contingente imenso de trabalhadores.

No que se refere ao debate sobre a escola e a forma escola, elaboramos uma pesquisa bibliográfica teórica em diálogo com obras clássicas da teoria da forma escolar, em especial o artigo “Sobre a história e a teoria da forma escolar” de Vincent Lahire e Thin (2001) e o livro “A face oculta da Escola” de Mariano Enguita (1989). Estes textos discutem as principais relações e características da forma escolar. A partir de Vincent, Lahire e Thin (2001) compreendemos as características fundamentais da forma escolar moderna em que os autores argumentam que esta forma escolar de relações sociais surge entre os séculos XVI e XVII nas sociedades europeias se distinguindo e autonomizando em relação a outras relações sociais. A forma escolar se caracteriza como um conjunto coerente de traços, entre eles, a criação de um espaço específico para a infância, separado de outras práticas sociais. Este local instaura uma nova relação com a aquisição de saberes, marcado pela separação entre o saber e o fazer, destacando, portanto, uma ruptura com a forma de aprendizagem artesanal. Outras características destacadas são a impessoalidade das regras e das relações; a escola como espaço de aprendizagem de formas de exercício de poder e o acesso aos saberes mediados pela linguagem escrita.

Em contrapartida, Enguita (1989) compreende a forma escolar em relação à forma social capitalista, argumentando que as relações sociais predominantes na educação são isomórficas às relações sociais de trabalho no capitalismo. A forma escolar é entendida como um conjunto de relações ensinadas que tem como finalidade a produção de um padrão de sujeito, com determinados comportamentos, ideias e valores. A forma escolar se configura como uma relação material que estrutura as relações na escola. Ou seja, a estrutura escolar se organiza para enquadrar seus estudantes em um padrão, estabelecendo regras que os moldem, criando o ambiente para a internalização de valores, educando-os para determinadas relações que vão além dos conteúdos escolares. Enguita (1989) aponta a fragmentação entre teoria e prática, o sequenciamento e o controle do tempo e do espaço, a impessoalidade e hierarquia das relações, a homogeneização dos estudantes e a alienação com relação à finalidade do trabalho estudantil. O autor destaca que a escola apresenta uma “face oculta” uma vez que além de conteúdos e conhecimentos, ensina relações sociais, promove, estimula e recompensa comportamentos e habilidades que visam preparar os estudantes para as relações de trabalho na forma social capitalista.

No quinto e último capítulo, abordamos sobre as análises do documento onde detalhamos as concepções de racismo, de escola e de sociedade subjacente ao documento. Identificamos que a concepção de racismo que emana das Diretrizes tem como predominância a concepção individual e institucional. Esta aparece como uma patologia social passível de correção por meio de processos educativos. Ele é descrito pelos atos individuais e pela reprodução das instituições que devem modificar e se reajustar de forma a ressignificar as relações étnico-raciais. As Diretrizes partem do princípio que o racismo se produz pela ignorância e pela ausência do conteúdo sobre história e cultura. O documento apresenta um debate conciso quanto às causas e efeitos do racismo presentes no parecer, mas é quando analisamos as indicações para a escola que vemos “escoar” uma visão limitada e individualizante do racismo, suprimindo sua historicidade, as bases materiais da produção do racismo e desarticulando-o da forma social vigente.

Inferimos que essa perspectiva é limitada, insuficiente e falseia o real. Ao examinarmos a concepção de racismo, visualizamos as limitações de compreender o racismo como atos individuais e as mudanças ligadas ao campo do educar pelo discurso e pelas mudanças atitudinais. Essa concepção recria a ideia da escola como salvadora e redentora e, quando essa não consegue atender a expectativas insustentáveis de reformar a sociedade capitalista estruturalmente desigual, é usada como justificativa para novas reformas que precarizam ainda mais o ensino da classe trabalhadora. Reiteramos o seguinte aspecto do documento: as Diretrizes dissociam o racismo do capitalismo. Portanto, elas direcionam a escola uma concepção limitada da complexidade dessa questão social e do contexto onde o racismo se encontra. Isso se expressa na superficialidade e na dimensão individual e institucional com a qual o racismo é abordado. Neste sentido, elas recorrem ao discurso moral, conscientizador, evitando incidir nas bases que produzem e necessitam do racismo

No que tange à concepção de escola, analisamos que as Diretrizes encaminham para uma concepção idealista da relação escola e sociedade. Apesar de indicar a necessidade de mudanças tanto intra quanto extra escolares, o conteúdo real das Diretrizes inclui a história e a cultura afro brasileira e africana à estrutura já existente da escola, sem uma perspectiva crítica acerca de como a forma escolar hegemônica reproduz em sua estrutura as relações racistas subjacentes à sociedade em que está inserida. A forma escolar burguesa não é questionada pelo documento, sendo indicado para a escola promover alterações em comportamentos e positavações de símbolos e conteúdos sob uma perspectiva formal, positivista e liberal da construção do conhecimento.

O que encontramos na escola, em especial no que tange à sua forma, são conteúdos e a lógica etnocêntrica que continua reproduzindo as relações de privilégio e de dominação eurocêntrica. A escola apresenta em seu modo a lógica formal, escrita, positivista presente nos conteúdos disciplinares, no currículo, na organização do tempo, do espaço e da construção de regras e normativas ainda se espelham nas fundações eurocêntricas do surgimento da forma escolar. Enquanto que a lógica e a racionalidade provindas do continente africano em sua diversidade cultural aponta para o sentido da valorização da história e da cultura oral, da ancestralidade, do contato com a natureza e com outra cosmovisão de mundo, sociedade e sujeito. Ao indicar a inclusão de conteúdos sem questionar ou refletir sobre a forma escolar, as Diretrizes falham em questionar a estrutura e organização da forma escolar para de fato promover mudanças. Não aponta mudanças que transformem a forma escolar de maneira que permita que as modificações e alterações nos conteúdos incidam nas mudanças de relações e de práticas sociais no ambiente escolar.

Quanto à concepção de sociedade, as Diretrizes são uma expressão ideológica da disputa por reformar o capitalismo a uma sociedade mais “humanizadora” e adaptável. O documento reafirma as políticas de inclusão e de construção de valores liberais e democráticos burgueses, utilizando do discurso e da igualdade formal como meios de falsear a realidade de desigualdade estrutural e de exploração do trabalho por meio de atendimentos focalizados. É imprescindível complementar que as políticas educacionais apresentam um discurso que em sua aparência demonstra preocupações de cunho progressistas e soluções inovadoras que, no entanto, escondem em essência um projeto de sociedade baseada na exploração e no mascaramento das desigualdades sociais e raciais.

Pensando na articulação entre os três eixos de análise, constatamos que a concepção de racismo e de escola não estão apartadas da concepção de sociedade. As Diretrizes são expressão da tendência de tentar reformar o “irreformável” (MÉSZÁROS, 2008) por meio da educação, de uma política de inclusão e na tentativa de tornar a noção de democracia burguesa um horizonte possível. As reivindicações dos movimentos sociais são cooptadas e remodeladas para atender aos interesses de manutenção dessa forma social. No caso das leis de ações afirmativas não é somente um processo educativo ou o ensino de conteúdos formais que se altera com as políticas, mas também combater o racismo, uma questão social estrutural da nossa sociedade. Tal concepção corrobora com a concepção de educação como redentora das mazelas sociais e a responsabilização cada vez mais individualizada das questões sociais gerada pelas contradições estruturais do sistema capitalista.

Retomamos a questão de que esta política está localizada em um período de consolidação do neoliberalismo e de ofensivas aos direitos da classe trabalhadora. Em contradição ao que se explicita no texto das Diretrizes, a reparação, a valorização e reconhecimento da história e da cultura do povo negro mascara a ostensiva do capital contra os trabalhadores em conjunto com a retirada de direitos sociais conquistados, a intensificação da precarização do trabalho e o desmonte dos serviços essenciais públicos como saúde e educação, que são utilizados majoritariamente pelo povo negro e periférico. Se a política de ações afirmativa pretende que o sujeito encontre a história, cultura e identidade negra na escola, ao sair desta ele encontra péssimas condições de trabalho, baixa perspectiva de ascensão social e intensa repressão estatal pela violência policial.

A pertinência que encontramos ao discorrer acerca dos elementos da forma escolar e a educação étnico-racial é compreender de que existe um potencial revolucionário na defesa dessa reivindicação à medida em que ela questiona em forma e essência o modo como estamos educando os sujeitos frente às diversidades das formas de expressão humana. A educação étnico racial questiona as bases etnocêntricas, a concepção de história e de sujeito histórico hegemônicos, ela contesta a ordem vigente à medida que questiona sobre a centralidade dada ao branco nos processos histórico, reivindica a identidade roubada, a dominância e genocídio da cultura, da identidade, dos conhecimentos e saberes ancestrais. É um questionamento filosófico, social, de condições de vida, mas também de referências de cosmovisão e de racionalidade. Contudo, quando observada enquanto política educacional cooptada pelo Estado, seu potencial é corrompido a uma concepção idealista, inclusiva e busca consenso e aceitabilidade quanto à sociabilidade capitalista. As Diretrizes abordam uma tentativa de reformar e humanizar o capitalismo, o que seria possível por meio da educação

Em retrospectiva às análises produzidas, podemos indicar que predomina a concepção idealista e a perspectiva inclusiva presente no discurso e no conteúdo do documento: a ideia de uma positividade por partes dos indivíduos quanto aos conteúdos que envolvem o povo negro, produzindo um discurso idealista de que a mente domina a matéria em relação ao preconceito. As expressões “positivas”, “valorização”, “cuidado”, “correções” indicam um sentido moralista do combate ao racismo, enfatizando as ações individuais e a ação conscientizadora individual de respeitar e construir essa relação racial como se os conflitos existentes não estivessem imbricados na forma como estruturamos a ordem social. Essas ações individuais são produzidas por meio da inclusão de conteúdos ao currículo e visualizamos como as Diretrizes apresentam

minuciosamente quais temas e conteúdos devem ser adicionados para promoção de mudanças e combate ao racismo.

Salientamos essa concepção, pois compreendemos que ainda que seja de importância repensar formas de agir, pensar e falar acerca do pertencimento racial, o ideal do discurso promovido pelas Diretrizes destitui a historicidade e o caráter estrutural e material que o racismo possui. O racismo não é produzido apenas pelo discurso formal e por atitudes individuais. Ele é produzido em condições materiais que reduzem a condição de vida do povo negro: seja nas condições de trabalho mais precarizadas e/ou informais, a baixa remuneração, altos índices de evasão escolar, o alto nível de encarceramento, o genocídio produzido pelo Estado da juventude negra. Reiteramos que compreendemos que o combate ao racismo necessita de intervenções reais na vida concreta da população, alterando as condições de vida por meio de ações coletivas, passando pelo processo educativo, e, portanto, pela escola, e também extrapolando-a. A educação para as relações étnico-raciais precisa compreender um discurso e uma ação produzida na escola e na sociedade, alterando de forma real as condições de trabalho, de acesso aos direitos básicos, à saúde, ao trabalho digno.

Neste sentido as políticas inclusivas são limitadas, pois nos instiga a pensar: incluir aonde? Em que? Na lógica do capitalismo? Na esteira de uma sociedade que hierarquiza e oprime? Negros e negras sempre estiveram incluídos nos extratos mais baixos da população. Ergueram este país com sangue, suor e lágrimas ao longo de séculos de escravidão e depois dela pelo trabalho mal pago, não reconhecido, precarizado e desvalorizado. O problema, ao nosso ver, não é de buscar pela inclusão, mas de transformação radical.

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, N. *Dicionário de Filosofia*. 5ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007

ABREU, Martha; MATTOS, Hebe. Em torno das “Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana”: uma conversa com historiadores. *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, v. 21, n. 41, p. 5-20, jun. 2008.

ALMEIDA, S. *Racismo estrutural*. São Paulo: Pólen, 2019. 264 p.

ALVES, A. J. A revisão da bibliografia em teses e dissertações: meus tipos inesquecíveis. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 81, p. 53–60, 1992. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/990>. Acesso em: 28 abr. 2024.

ALVES, G. A crise estrutural do capital e sua fenomenologia histórica. 2012. In: *Boitempo Editorial*. Blog da Boitempo. São Paulo. 2012. Disponível em: [https://blogdaboitempo.com.br/2012/09/21/a-crise-estrutural-do-capital-e-sua-fenomenologia-historica/#:~:text=A%20crise%20estrutural%20do%20capital%20que%20emergiu%20em%20meados%20da,%E2%80%9D%20\(1980%2D2010\)](https://blogdaboitempo.com.br/2012/09/21/a-crise-estrutural-do-capital-e-sua-fenomenologia-historica/#:~:text=A%20crise%20estrutural%20do%20capital%20que%20emergiu%20em%20meados%20da,%E2%80%9D%20(1980%2D2010).). Acesso em: 18. jul. 2024.

ANTUNES, Ricardo. *O privilégio da servidão: o novo proletariado de serviços na era digital*. São Paulo: Boitempo, 2018

BRASIL. *Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003*. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm. Acesso em: 03. jun. 2022

_____. *Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012*. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 30 ago. 2012. Seção 1, p. 1

_____. Parecer CNE/CP n. 3/2004, aprovado em 10 de março de 2004. Ministério da Educação. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 10 mar 2004a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pet/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/12988-pareceres-e-resolucoes-sobre-educacao-das-relacoes-etnico-raciais>. Acesso em: 13 abril. 2023.

_____. *Resolução CNE/CP nº 1, de 17 de junho de 2004*. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res012004.pdf>. Acesso em: 04 jul. 2022

_____. Senado Federal. Manual quesito cor/raça e etnia do Senado Federal. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/642501/Manual_quesito_cor_raca_etnia_SF.pdf?sequence=1&isAllowed=y Acesso em: 15 jan. 2023

CARVALHO, Daniela Melo Da Silva; DE FRANÇA, Dalila Xavier. Estratégias de enfrentamento do racismo na escola: uma revisão integrativa. *Educação & Formação*, Fortaleza, v. 4, n.12, p. 148-68, set/dez 2019.

CATINI, Carolina de Roig. **A escola como forma social**: um estudo do modo de educar capitalista. 2013. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013. Acesso em: 2024-04-28

CERQUEIRA, Daniel et al (org.). Atlas da Violência. São Paulo: *Fórum Brasileiro de Segurança Pública*, 2021. 103 p. Disponível em: <http://cepia.org.br/wp-content/uploads/2021/09/atlas-violencia-2021-v6.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2023.

CIAVATTA, M.; RAMOS, M.. A "era das diretrizes": a disputa pelo projeto de educação dos mais pobres. *Revista Brasileira de Educação*, v. 17, n. 49, p. 11–37, jan. 2012.

CLEMÊNCIO, Maria Aparecida. função pedagógica da lei nº 10.639 na educação básica. *Revista Grifos*, Chapecó, v. 25, n. 41, p. 219-236, mar. 2017.

COELHO, Wilma de Nazaré Baía; COELHO, Mauro Cezar. Os conteúdos étnico-raciais na educação brasileira: práticas em curso. *Educar em Revista*, Curitiba, n. 47, p. 67-84, 2013.

COSTA, Candida Soares da; SANTOS, Sérgio Pereira dos. Educação das relações étnico-raciais na sociedade brasileira: concepções, princípios e determinações. *Roteiro*, Joaçaba, v. 47, n. 2, p. 1-21, jan. 2022.

DALMAGRO, S. L. A escola inteira ensina: relações sociais na forma escolar. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, SP, v. 23, p. 1-21, 2023. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8669293>. Acesso em: 27 abril 2023

DALMAGRO, Sandra Luciana. *A escola no contexto das lutas do MST*. 2010. 314f. Tese (Doutorado em Educação) - UFSC, Florianópolis.

DALMAGRO, S. L. *Conteúdo e forma escolar na atualidade*: um estudo a partir de categorias e pesquisa em escolas portuguesas. Relatório Final (Pós-doutoramento em Educação). Lisboa: 2017

D'AVILA, Jerry. *Diploma de Brancura*: política social e racial no brasil -1917-1945. São Paulo: Unesp, 2006. 400 p. Tradução de: Cláudia Sant'Ana Martins.

DAVIS, Angela. *Mulher, raça e classe*. São Paulo. Boitempo, 2016

DIAS, Lucimar Rosa *et al.* Implementação Da Lei 10.639/2003. In: SILVA, Paulo Vinicius Baptista da; RÉGIS, Kátia; MIRANDA, Shirley Aparecida de. *Educação das relações étnico-raciais*: o estado da arte. Curitiba: NEAB-UFPR, 2018. p. 147-208.

DOMINGUES, P. Movimento negro brasileiro: alguns apontamentos históricos. *Tempo*, v.12, n.23, p.100-122, 2007.

ENGELS, F. Princípios básicos do comunismo (1847). In: *Obras escolhidas*. Moscovo: Edições Progresso; Lisboa: Edições “Avante!”, 1985, Tomo I, p. 76 a 94. Disponível em: <https://www.marxists.org/portugues/marx/1847/11/principios.htm> Acesso em: 8 abril 2022.

ENGELS, F. *O papel do trabalho na transformação do macaco em Homem*. 4.ed. São Paulo: Global, 1990

ENGUIITA, M. *A face oculta da escola: educação e trabalho no capitalismo*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

ENGUIITA, M.F. Da democratização ao profissionalismo. In: FERREIRA, N.S.C. (Org.). *Supervisão educacional para uma escola de qualidade*. São Paulo: Cortez, 2003. p. 97-123.

EVANGELISTA, O.; SHIROMA, E. O. Subsídios teórico-metodológicos para o trabalho com documentos de política educacional: contribuições do marxismo. In: CEA, Georgia Sobreira; RUMMERT, Sônia Maria; GONÇALVES, Leonardo Dorneles. (Org.) *Trabalho e educação: interlocuções marxistas*. Rio Grande do Sul: Ed. da FURG, 2019.

FERNANDES, F. *A integração do negro na sociedade de classes*. 5 ed. São Paulo: Globo, 2008
_____. *Apresentação a Contribuição à crítica da economia política* (Karl Marx). 2.ed. -São Paulo: expressão Popular, 2008

FIGUEIRA, Pedro A. A educação de um ponto de vista histórico. *Intermeio*. Campo, Grande, UFMS, v. 1, n. 1, 1985.

FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 35, n. 129, p.1085-1114, dez. 2014. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302014000401085&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 16 mar. 2023. <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302014143817>.

GARCIA, R. M. C.; MICHELS, M. H. Educação e Inclusão: equidade e aprendizagem como estratégias do capital. *Educação & Realidade*, v. 46, n. 3, p. e116974, 2021.

GOMES, Nilma Lino. Alguns Termos e Conceitos Presentes no Debate Sobre Relações raciais no Brasil: uma Breve Discussão. In: *Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº. 10.639/03 / SECAD*: Brasília: 2005. p. 39-61

GOMES, Nilma Lino; JESUS, Rodrigo Ednilson de. As práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva de Lei 10.639/2003: desafios para a política educacional e indagações para a pesquisa. *Educar em Revista*, Curitiba, n. 47, p. 19-33, mar. 2013.

HARVEY, D. *Condição pós-moderna*, 9.ed. São Paulo: Loyola, 2000.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Desigualdades Sociais por Cor ou Raça no Brasil. 2019. *Estudos e Pesquisas; Informação Demográfica e Socioeconômica* n.41. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101681_informativo.pdf. Acesso em: 31 mar. 2023

IPEA Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada; Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial.. *Violência contra as pessoas negras*. Rio de Janeiro. Dez, 2023. Disponível em: <https://www.ipea.gov.br/atlasviolencia/arquivos/artigos/3299-dashpessoas-negrasfinalconferido.pdf> Acesso em: 12 jan. 2023

KOSIK, Karel - *Dialética do Concreto*, 2ª ed., São Paulo: Paz e Terra, 1976.

LEONTIEV, Alexis. O homem e a cultura. in: *O desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa: Horizonte, p.261-284, 1978

LITERAFRO. Clóvis Moura, Belo Horizonte, 09 mar.2021.*Seção Ensaístas*. Disponível em: <http://www.letras.ufmg.br/literafro/ensaistas/1381-clovis-moura>. Acesso em: 15 jan.2023

MARINI, Ruy Mauro. *Dialética da Dependência*. In: TRASPADINI, R; STÈDILE J.P. (orgs) Ruy Mauro Marini: Vida e Obra. -2ed- São Paulo: Expressão Popular, 2011.

MARX, Karl. ENGELS, F. *Manifesto do Partido Comunista*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2016.

MARX, Karl. *O Capital: Crítica da economia política*. 17ª ed. Livro 1, vol. 1. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

MARX, Karl. O processo de trabalho e o processo de valorização. In: *O capital: crítica da economia política*. 2.ed. São Paulo: Boitempo, 2017, livro I, vol. 1, p. 255-275.

MÉSZÁROS, István. A educação para além do capital. 2ed; São Paulo: Boitempo, 2008

MONTAÑO, Carlos; DURIGUETTO, Maria Lúcia. A (contra)reforma do Estado no regime de acumulação flexível (pós 1973). In: *Estado, classe e movimento social* (Parte II - capítulo 2). 3.ed. São Paulo: Cortez, 2011

MOURA, C. *Dialética Radical do Brasil Negro*. São Paulo: Editora Anita Garibaldi, 1994.

_____. *Escravidão, colonialismo, imperialismo e racismo*. Afro-Ásia, 14 - 1983. Disponível em: <<https://portalseer.ufba.br/index.php/afroasia/article/view/20824>>. Acesso em: 15 novembro de 2023.

_____. O negro: de bom escravo a mau cidadão? São Paulo: Conquista, 1977

_____. O racismo como arma ideológica de dominação. *Revista Princípios*. 1994

MUNANGA, Kabengele. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. *Programa de educação sobre o negro na sociedade brasileira*. Tradução . Niterói: EDUFF, 2004. Disponível em: https://biblio.fflch.usp.br/Munanga_K_UmaAbordagemConceitualDasNocoosDeRacaRacismoIdentidadeEEtnia.pdf. Acesso em: 28 abr. 2024.

NETTO, José Paulo. *Introdução ao estudo do método de Marx*. São Paulo: Expressão Popular, 2011

NUNES, Antonio de Assis Cruz; SILVA, Andréa Luisa Frazão; ROCHA, Luis Félix de Barros Vieira; SANTOS, Clénia de Jesus Pereira dos. A lei 10.639/03 como instrumento político-pedagógico na perspectiva do combate ao racismo na educação básica. *Revista de Educação, Ciência e Cultura*, Canoas, v. 24, n. 1, p. 203-212, mar. 2019.

OLIVEIRA, Dennis. *Racismo Estrutural: uma perspectiva histórico-crítica*. São Paulo: Dandara Editora, 2021. 212 p

OLIVEIRA, Francisco de. *Brasil: uma biografia não autorizada*. 1. ed., São Paulo: Boitempo, 2018

PEREIRA, A. O movimento negro brasileiro e a lei 10.639/03: da criação aos desafios para a implementação. *Revista Contemporânea de Educação*, Rio de Janeiro, vol. 11, n. 22, p.13-30, ago/dez. 2016.

PEREIRA, Amílcar Araújo. "*O mundo negro*": a constituição do movimento negro contemporâneo no Brasil (1970-1995). 2010. 268 f. Tese (Doutorado) - Curso de Departamento de História, Instituto de Ciências Humanas e Filosofia, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2010. Disponível em: <https://www.historia.uff.br/stricto/td/1254.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2023.

PNAD EDUCAÇÃO 2019: Mais da metade das pessoas de 25 anos ou mais não completaram o ensino médio. *Agência IBGE Notícias*, 2020. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/28285-pnad-educacao-2019-mais-da-metade-das-pessoas-de-25-anos-ou-mais-nao-completaram-o-ensino-medio>

RIBEIRO, M. Exclusão: problematizando o conceito. *Educação e Pesquisa*, v.25, n.1, p.35-49, jan. 1999

RODRIGUES, T. C.; OLIVEIRA, F. L. SANTOS, F. V. S. "Desafios da implementação da Lei no 10.639/03: um estudo de caso de municípios do estado de São Paulo". *Revista de Educação*, n. 21, p. 281-294, 2016. Disponível em: <http://periodicos.puc-campinas.edu.br/seer/index.php/reeducacao/article/view/3435>. Acesso em: 19 mar. 2023

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. *História da Educação no Brasil: 1930/1973*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1986. 8ª ed.

SANTANA, Nívea Maria Araújo. A Lei 10.639/03 e as relações étnico-raciais no ambiente escolar: mudanças e permanências." *Cadernos De Pós-graduação*, São Paulo, v.17, n.2, p.121-40, 2018

SAVIANI, Dermeval. *Escola e Democracia*. 42.ed. São Paulo: Autores Associados, 2012

SHIROMA, Eneida Oto; CAMPOS, Roselane Fátima; GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 23, n. 2, p. 427-446, dez. 2005.

SILVA, Maurício; PEREIRA, Márcia Moreira. Dez anos da lei nº 10.639/03: antecedentes, desdobramentos, percursos. *Ecco*, São Paulo, n.34, p.117-129, maio-ago. 2014.

SILVA, Paulo Vinicius Baptista da; REGIS, Kátia; MIRANDA, Shirley Aparecida de. Sobre a pesquisa Educação e Relações Étnico-Raciais. *Educar em Revista*, Curitiba, v. 34, n. 69, p. 9-16, jun. 2018.

SILVA, Paulo Vinicius Baptista da; RÉGIS, Kátia; MIRANDA, Shirley Aparecida de (org.). *Educação das Relações Étnico-raciais: o estado da arte*. Curitiba: NEAB-UFPR, 2018.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves E. Educação das relações étnico-raciais nas instituições escolares. *Educar Em Revista*, Curitiba, v.34, n.69, p.123-150, 2018.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e *et al.* Educação Das Relações Étnico-Raciais Nas Instituições Escolares. In: SILVA, Paulo Vinicius Baptista da; RÉGIS, Kátia; MIRANDA, Shirley Aparecida de (org.). *Educação das relações étnico-raciais: o estado da arte*. Curitiba: Neab-Ufpr, 2018. p. 105-146.

SILVA, Roberto da; TOBIAS, Juliano da Silva. A educação para as relações étnico-raciais e os estudos sobre racismo no Brasil. *Revista Do Instituto De Estudos Brasileiros*, n.65, p.177-99, dez. 2016.

SOUZA, C.L.S.de., A indissociabilidade entre racismo e superexploração da força de trabalho no capitalismo dependente. *Serviço Social & Sociedade*, v.146, n.1 p.16-35, 2023

SOUZA, Cristiane Luiza Sabino de. Marx e o estudo da questão racial: elementos para uma análise desde a América Latina. *Revista Fim do Mundo*, n. 4, jan./abr. 2021. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/RFM/article/view/11173/7066>.

SOUZA, C. L. S. de. *Terra, trabalho e racismo: veias abertas de uma análise histórico-estrutural no Brasil*. Tese (doutorado) -Universidade Federal de Santa Catarina, Centro Sócio-Econômico, Programa de Pós Graduação em Serviço Social, Florianópolis, 265f, 2019.

SOUZA, Florentina Da Silva; PEREIRA, Leticia Maria da Souza. Implementação da Lei 10.639/2003: mapeando embates e percalços. *Educar Em Revista*, Curitiba, n.47, p.51-65, 2013.

VEIGA, Edson. O que a negritude de Machado de Assis diz sobre como Brasil lida com racismo o. *BBC News Brasil*, Bled, 28 set. 2023. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/articles/cl7xvyz1eyro#:~:text=%22Fato%20%C3%A9%20que%20Machado%20de,alforriado%2C%20e%20m%C3%A3e%20branca.%22> . Acesso em 01 abril.2024

VINCENT, G.; LAHIRE, B.; THIN, D. Sobre a história e a teoria da forma escolar. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, n. 33, jun. 2001.