UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

CARLOS ADRIANO DA SILVA OLIVEIRA

MINHA PELE É LINGUAGEM, E A LEITURA É TODA SUA (NOSSA): REPRESENTAÇÕES DE PROFESSORES/AS SOBRE A LEI N° 10.639/2003 EM AMARGOSA – BA

Feira de Santana - BA
2015

CARLOS ADRIANO DA SILVA OLIVEIRA

MINHA PELE É LINGUAGEM, E A LEITURA É TODA SUA (NOSSA): REPRESENTAÇÕES DE PROFESSORES/AS SOBRE A LEI N° 10.639/2003 EM AMARGOSA – BA

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Feira de Santana para obtenção do grau de Mestre em Educação, na área de concentração Educação, Sociedade e Culturas.

Orientadora: Prof.ª Dr.ª Denise Helena Pereira Laranjeira

Feira de Santana – BA
2015

Ficha catalográfica – Biblioteca Central Julieta Carteado

Oliveira, Carlos Adriano da Silva
O46m Minha pele é linguagem, e a leitura é toda sua (nossa): representações de professores/as sobre a lei nº 10.639/2003 em Amargosa - BA / Carlos Adriano da Silva Oliveira - Feira de Santana, 2015.

143f.

Orientadora: Denise Helena Pereira Laranjeira

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Feira de Santana, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2015.

1. Educação. 2. Lei de Diretrizes e Bases da Educação. 3. Amargosa -BA I. Laranjeira, Denise Helena Pereira, orient. II. Universidade Estadual de Feira de Santana. III. Título.

CDU: 37: 094.4(814.22)

CARLOS ADRIANO DA SILVA OLIVEIRA

MINHA PELE É LINGUAGEM, E A LEITURA É TODA SUA (NOSSA): REPRESENTAÇÕES DE PROFESSORES/AS SOBRE A LEI N° 10.639/2003 EM AMARGOSA – BA

Dissertação apresentada como requisito para obtenção do grau de Mestre em Educação na Universidade Estadual de Feira de Santana, pela seguinte banca examinadora:

_____

Prof.ª Dr.ª Denise Helena Pereira Laranjeira - Orientadora
(Universidade Estadual de Feira de Santana – UEFS)

_____

Prof. Dr. Rodrigo Ednilson de Jesus – Primeiro Examinador
(Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG)

_____

Prof.ª Dr.ª Antonia Almeida Silva – Segunda Examinadora
(Universidade Estadual de Feira de Santana – UEFS)

Feira de Santana, 20 de março de 2015.

Resultado: _____

Dedico este trabalho ao melhor acontecimento de minha vida, meu filho Carlos Eduardo (Cadu), fruto do amor e companheirismo com Vanusa. As minhas bases, Luzia (mãe) e José Carlos (pai), por proporcionarem condições de sonhar e alcançar objetivos. Aos meus familiares, em especial aos irmãos Junior e Luís Carlos.

AGRADECIMENTOS: PARCERIAS NO CAMINHO

Nas estradas, idas e vindas entre Amargosa e Feira de Santana, em muitos instantes *pensei* nas parcerias que foram cruciais para constituir os passos iniciais da minha trajetória de aluno/professor/pesquisador, enveredadas no caminho desta dissertação.

Pensei em "Deus", em suas diversas manifestações, a quem agradeço dias, horas, minutos e segundos, pela proteção na estrada e a permissão para seguir, ir e vir. O caminho não seria possível sem as suas providências.

Pensei em meus pais Luzia e Zé, meu filho e esposa – Cadu e Vanusa, meu irmão Junior, e familiares como Bruna (afilhada/sobrinha), Lika (comadre), Tia Lia, Evandro, Antônio Gesner (*in memoriam*), Gizele, Dona Zete, sempre presentes e a disposição, com sorrisos, apoio intenso e fraterno nessa trajetória, bases da minha existência.

Pensei em Denise Laranjeira, orientadora, intelectual e pessoa de qualidades incomensuráveis. Aprendi e apreendo com sua postura ética e comprometida, com sua humildade e respeito que emanam energias de uma beleza indescritível. Agradeço muito.

Pensei na contribuição imprescindível de Luís Carlos (primo/irmão), *um exemplo de vitória*. Meu respeito e agradecimento a você, por motivar meu ingresso no Mestrado em Educação da UEFS, pelo *suporte* de diversas ordens, em especial pelas conversas/orientações e provocações que se perpetuavam por diversos espaços.

Pensei em pessoas fascinantes, como Marco Barzano e Sandra Nívea, professores atentos e sempre dispostos a contribuir. Pensei no amigo/irmão Tosta Neto, e companheiros José Raimundo e Dyane Brito (*tamojunto* sempre), intelectuais que admiro e parceiros em diversas etapas na caminhada.

Pensei nos colegas da turma de 2013 do Programa de Mestrado em Educação da UEFS, em especial Emmanuelle, Tânia e Wedeson, pelas produções conjuntas e conversas de estrada. Também destaco Laís, Conceição, Cíntia, Selma, Claudiano, Gleice, Cibele, Liliane, Gersivânia, Ane, Milena, Minuska, Elisa, Marta, Nandyara, Luciana. Menciono a todos e todas para reiterar meu agradecimento e reverência. Os nossos momentos estão eternizados em meu coração, desde a efervescência dos debates em sala até a descontração e alegria do *pós-debate no quatro estações* (devidamente certificado). Agradeço a parceria.

Pensei nos servidores, professores/as e coordenação da PPGE/UEFS, as contribuições e ensinamentos de Dona Branca, Aletheia, Hélio, Regina, Antônia Silva, Wellington, Lilian

Pacheco, Mirela Iriart, Ludmila Cavalcante e Miguel Almir, atores sociais cujas trocas, saberes e experimentações foram cruciais no caminho.

Pensei também na turma de Pedagogia da UEFS (2014.1), onde tive o prazer de realizar o estágio docência na disciplina Sociologia da Educação junto a professora Denise Laranjeira, uma oportunidade e experiência marcantes do ponto de vista dos sonhos e objetivos referentes a trajetória docente no ensino superior. *E sim professora Denise, é um lugar onde me encontro.*

Pensei na importante parceria com as inesquecíveis colegas da primeira turma de pedagogia da UFRB (2006), bem como as inúmeras manifestações de apoio de alunos e alunas do CFP no semestre 2014.2, da Irmandade Sankofa, que vivenciaram os momentos de construção e defesa da dissertação com energias e sentimentos que estão marcados eternamente em minha vida. Foi e será um dia inesquecível.

Pensei nas parcerias de Emanoel Luís Roque Soares e Maria Aparecida (Cida), responsáveis pela coordenação da Pós-graduação *Lato sensu* em História da África, da Cultura Afro-brasileira e Africana - Centro de Formação de Professores da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (CFP/UFRB). Também ressalto os parceiros e parceiras do Colégio Estadual Pedro Calmon, Ivete Marisa, Valmir Caldas, Miguel, César e Marivaldo, pela atenção, disponibilidade e apoio, cruciais para superar alguns descaminhos da pesquisa.

Pensei nos processos desta dissertação, desde o fomento da CAPES, com uma bolsa que permitiu transitar na estrada, até os sinceros agradecimentos às contribuições dos componentes da banca de defesa, professor Rodrigo Ednilson de Jesus e Antônia Silva, desde a qualificação até a defesa.

Pensei nos professores e professoras da rede municipal de ensino na cidade de Amargosa, em especial, os sujeitos da pesquisa, protagonistas e sempre dispostos a evidenciar o respeito com a educação das relações étnico-raciais e contribuir com a luta contra o racismo.

Agradeço por serem parte dessa caminhada, parceiros e parceiras, minha reverência e gratidão...

Não há caminho fácil para a Liberdade.

(Nelson Mandela)

RESUMO

Esta dissertação problematizou as representações de professores/as sobre os desdobramentos da Lei n° 10.639/2003 em Amargosa- BA. A referida lei 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. A investigação teve por objetivo compreender as representações dos/as professores/as participantes da Pós-Graduação *lato senso* em História da África, da Cultura Negra e do Negro no Brasil (CFP/UFRB), acerca dos desdobramentos da Lei nº 10.639/2003 nas escolas da rede municipal de ensino em Amargosa-BA. Os sujeitos da pesquisa são sete professores/as atuantes no nível da educação básica, com formação específica na área da educação das relações étnico-raciais, integrantes da rede municipal de ensino da cidade de Amargosa-BA. Utilizamos a abordagem qualitativa mediada pela análise de conteúdos (BARDIN, 1977), e a concepção de pesquisa reivindicatória/participativa (CRESWELL, 2010). Os instrumentos para produção de dados foram a análise documental, questionários e grupos focais (BOURDIEU, 1997; LAVILLE e DIONNE, 2007; GATTI, 2005; DIAS, 2000; DAL'IGNA, 2012). Os procedimentos estão em consonância com o enfoque epistemológico dos Estudos Culturais, em diálogo com a categoria de análise das representações (HALL, 2013; FANON, 2008; BHABHA, 2011 e 2013; WORTMANN, 2001). Os resultados da pesquisa ressaltaram o silenciamento das questões que envolvem a educação das relações étnico-raciais no Plano Municipal de Educação de Amargosa (2007), corroborando com as produções *políticas cegas à cor*, e as decorrências de uma *história mal contada*. Os sujeitos da pesquisa enfatizaram o poder de *armas* representativas como a necessidade de *reescrever* a história dos povos negros nos livros didáticos, as tensões em torno da ação política de professores/as e a inclusão de uma disciplina específica na educação básica para o trato com a educação das relações étnico-raciais. Também problematizam a imposição de *lugares comuns*, inferiorizados e hierarquizados, na cultura. O estudo revela as representações de professores/as marcadas por uma *sede* de institucionalizar a Lei n° 10.639/2003 na esfera da Secretaria Municipal de Educação em Amargosa-BA como mecanismo de enfrentamento do racismo a partir do contexto. Por fim, destacamos limites e possibilidades do estudo, em especial o potencial da Lei nº 10.639/2003 atrelada a perspectiva de negociação multi/intercultural, quando refletimos sobre a necessidade de *formação* de qualidade para o trato com a educação das relações étnico-raciais, bem como as implicações para efetivar uma política cultural de respeito à diferença, que supere as narrativas de desmobilização e leituras essencialistas em torno da questão.

Palavras-chave: Lei n° 10.639/2003, Representações, Relações Étnico-raciais.

ABSTRACT

This dissertation conceptualized representations of teachers/as on the developments of Law 10.639/2003 in Amargosa- BA. The law amends the Law 9.394, of December 20, 1996, which establishes the guidelines and bases of national education, to include in the official curriculum of the Education Network mandating the theme "History and Afro-Brazilian Culture", and gives other provisions. The research aimed to understand the representations of the teacher participants the broad sense Graduate in History of Africa, Black Culture and Black in Brazil (CFP/UFRB), about the consequences of Law 10.639/2003 in municipal schools teaching in Amargosa, Bahia. The research subjects are seven teachers the acting at the level of basic education, with specific training in the education of ethnic-racial relations, members of municipal schools in the city of Amargosa, Bahia. We used a qualitative approach mediated by content analysis (BARDIN, 1977), and the design of vindicatory/participatory research (CRESWELL, 2010). The tools for production data were document analysis, questionnaires and focus groups (BOURDIEU, 1997; LAVILLE and DIONNE, 2007; GATTI, 2005; DIAS, 2000; DAL'IGNA, 2012). The procedures are consistent with the epistemological approach of cultural studies, in dialogue with the rank analysis of representations (HALL 2013; FANON, 2008; BHABHA, 2011 and 2013; WORTMANN, 2001). The survey results highlighted the silencing of the issues surrounding the education of ethnic-racial relations in the Municipal Plan of Amargosa Education (2007), corroborating the blind policy productions to color, and the moves of a poorly told story. The subjects emphasized the power of representative weapons and the need to rewrite the history of black people in textbooks, tensions around the political action of teachers/as and the inclusion of a specific subject in basic education for dealing with education of ethnic-racial relations. Also question the imposition of commonplace, inferior and hierarchical, culture. The study reveals the representations of teachers/as marked by a thirst for institutionalizing Law 10.639/2003 in the sphere of the Municipal Education Amargosa-BA as racism coping mechanism from the context. Finally, we highlight the limits and possibilities of the study, in particular the potential of Law 10.639/2003 linked the prospect of negotiating multi/intercultural, when we reflect on the need for quality training for dealing with the education of ethnic-racial relations, and the implications to effect a cultural policy of respect for differences, which overcomes the demobilization of narratives and essentialist readings around the issue.

Keywords: Law 10.639/2003, representations, ethnic-racial relations.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Tela The Son Of Man (1926) - Rene Magritte……...14
Figura 2 – Mapa Território de Identidade do Vale do Jiquiriçá 22
Figura 3 – Mapa Recôncavo Baiano Sul.....22
Figura 4 – Slide utilizado no 2º momento do grupo focal.....84

LISTA DE TABELAS E GRÁFICOS

GRÁFICO 1 – Áreas dos Programas de Pós-Graduação e produções acerca da Lei nº 10.639/2003 (2008-2012) ……...…….....26

GRÁFICO 2 – Categorização Temática das produções acerca da Lei nº 10.639/2003 (2008-2012).....27

TABELA 1 – Caracterização dos sujeitos da pesquisa.....33

TABELA 2 – Caracterização dos documentos de Amargosa-BA analisados na pesquisa.....36

TABELA 3 – Estruturação pedagógica da Secretaria Municipal de Educação de Amargosa-BA.....59

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CAJ	Ciclos de Aprendizagem Juvenil
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEAFRO	Programa de Educação e Profissionalização para Igualdade Racial e de Gênero
CEERT	Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades
CFP	Centro de Formação de Professores (UFRB)
CME	Conselho Municipal de Educação (Amargosa – BA)
CONE	Conferência de Negritude e Educação (CFP/UFRB)
FACE	Faculdade de Ciências Educacionais
MEC	Ministério da Educação
NEAB's	Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros
PME	Plano Municipal de Educação (Amargosa)
PROPAAE	Pró-Reitoria de Políticas Afirmativas e Assuntos Estudantis (UFRB)
REDA	Regime Especial de Direito Administrativo
SCIELO	Scientific Electronic Library Online
SECAD	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SEPPIR	Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial
SMEC	Secretaria Municipal de Educação e Cultura (Salvador)
TEM	Teatro Experimental Negro
TOPA	Todos Pela Alfabetização (SEC/BA)
UEFS	Universidade Estadual de Feira de Santana
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFC	Universidade Federal do Ceara
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFRB	Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
UNEB	Universidade do Estado da Bahia
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO: UM LUGAR DE FALA.....14
2. CAMINHOS DA PESQUISA.....32
2.1 O DESENHO DOS CAMINHOS: ESTUDOS CULTURAIS E AS REPRESENTAÇÕES.....38
3. A LEI Nº 10.639/2003 E A LUTA POR EQUIDADE: EU SOU VOCÊ, SOU VOCÊ, E VOCÊ NÃO SABIA.....45
3.1 LEI Nº 10.639/2003 EM AMARGOSA: OS DOCUMENTOS, AS ESTRATÉGIAS E AS PRÁTICAS.....56
4. REPRESENTAÇÕES DOS/AS PROFESSORES/AS E A LEI Nº 10.639/2003: A LEITURA É TODA SUA? 62
4.1 REESCREVER É PRECISO: ARMAS HISTÓRICAS E LUGARES COMUNS 64
4.2 OS ENCANTOS E O PECADO DA MAÇÃ: HORIZONTES DA LEI Nº 10.639/2003 EM AMARGOSA-BA.....74
5. CAMINHOS E DESCAMINHOS: EU SOU PARTE DE VOCÊ, MESMO QUE VOCÊ ME NEGUE.....83
5.1 NEGOCIAÇÃO E RESPONSABILIDADES: REVERENCIAR TOD@S.....86
5.2 CAMINHAR E TRANSFORMAR: MOVIMENTOS POSSÍVEIS.....95
6. CONSIDERAÇÕES: E PARA ALÉM, COMO PINTAR?.....101
REFERÊNCIAS.....107
APÊNDICES.....114
APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO APLICADO
APÊNDICE B – ROTEIRO GRUPO FOCAL 1º MOMENTO
APÊNDICE C – ROTEIRO GRUPO FOCAL 2º MOMENTO
APÊNDICE D – FICHAS INDIVIDUAIS GRUPO FOCAL 1º MOMENTO
APÊNDICE E – FICHAS INDIVIDUAIS GRUPO FOCAL 2º MOMENTO
APÊNDICE F – TERMO DE CONSENTIMENTO (TCLE)
ANEXOS.....142
ANEXO A – MÚSICA ALEGRIA DA CIDADE

1. INTRODUÇÃO: UM LUGAR DE FALA

FIGURA 1: TELA - THE SON OF MAN, RENE MAGRITTE

Fonte: http://obviousmag.org/archives/2006/03/rene_magritte_1.html

Nesta seção temos o objetivo de apresentar o nosso lugar de fala. No sentido de afirmar *um lugar*, atentamos para identificação, luta, resistência, sobretudo para a compreensão de que esse lugar constrói-se socialmente e envereda-se pela trajetória e pela relação com as vivências, saberes e experimentações que permeiam a produção.

Concebemos a apresentação como uma maneira de favorecer uma interlocução, mediada inicialmente por interpretações do jogo contido na tela *The Son Of Man* (*O filho do Homem*), do artista René Magritte[1]. Eis uma tela que provoca inquietações e tornou-se uma constante em minhas[2] reflexões desde o primeiro momento em que tive contato com a obra de arte. O artista, ao descrever a tela, afirma que *tudo o que vemos esconde outra coisa, e nós queremos sempre ver o que está escondido pelo que vemos* (LACERDA, 2011).

O que vemos? Como vemos? E especialmente, a partir de que lugar, vemos? Vale dizer que as interpretações que se seguem neste trabalho estão atreladas a uma *análise observacional* (WILLIANS, 1992) de elementos sociais em obras de arte, e os efeitos da leitura subjetiva dialogam com a caminhada acadêmica e os desígnios da dissertação. Esse destaque deve-se à necessidade de não aliar a interpretação da obra de arte a anacronismos e justificar atitudes frente à relação entre forma e conteúdo presentes na interpretação da tela.

Dessa maneira, em diálogo com a tela de Magritte, refletimos sobre a representação da face coberta pela maçã. Consideramos que as *imposições* construídas socialmente exibem o *filho do homem* com a face embranquecida, independente de sua matriz ancestral ou conformação cultural. Nessa interpretação, a maçã é o desejo, é a pulsão do branqueamento, expresso pela aspiração imperialista de privilegiar um grupo em detrimento da exclusão/exploração de outros. Esses privilégios são tensionados e negociados nas relações do tecido social e explicitam uma circunscrição de enunciados e projetos.

As tensões e negociações são atravessadas no movimento/modelo instituído nesse contexto – o capitalismo. Esse movimento envereda-se por um padrão econômico, político, ideológico e cultural que tem como base a globalização e o neoliberalismo, projetando as desigualdades, exclusão e *imposição* de valores de um grupo privilegiado. Ao analisar esse cenário, Milton Santos (2008) reitera a vertigem de um mundo *confuso e confusamente percebido*, afirmando a globalização como o ápice do processo de internacionalização do mundo capitalista, uma fábrica de perversidades.

---

[1] René François Ghislain Magritte (1898 - 1967) foi um dos principais artistas surrealistas belgas.
[2] Utilizamos a escrita em primeira pessoa em diversos momentos desta seção para apresentar o meu lugar de fala.

Nesse sentido, Milton Santos (2008) aponta para a relação entre o capitalismo e a *tecnociência*[3] como fontes fecundas para um modelo de funcionamento que reproduz a lógica neoliberal – uma amálgama. O autor enfatiza essa dinâmica em que a globalização - *globalitarismo* - torna-se uma forma totalitária de imposição do pensamento único; afirma-se a complexidade da sociabilidade produzida e acelerada para impor soluções únicas.

A ótica confusa - o que vemos - perpetua uma configuração representativa perversa para outras formas de ver que não estejam atreladas a ideais e padrões de beleza/consumo modelados no seio da sociedade capitalista. A dinâmica do projeto de sociedade capitalista no Brasil - como vemos - é evidenciada também pela dimensão das contradições nas políticas educacionais, que se expressam por intermédio de conflitos sublinhados por perspectivas de políticas universalistas e focalizadas, as quais trataremos adiante.

Os desafios no campo das políticas públicas educacionais são constantes; os embates em toda a esfera social ampliam-se especialmente em torno de deslocamentos nas relações de poder, potencializados por ambas as perspectivas políticas no século XXI. Ainda expressando o que vemos, sobre a esfera das questões étnico-raciais no campo das políticas públicas educacionais, o combate ao racismo e à desigualdade permeia as relações socioculturais, e sua leitura está atrelada à relação inseparável entre as dinâmicas estruturais e de conjuntura.

A esfera estrutural e conjuntural é atravessada por disposições do poder. Dessa forma, pensar a (re)produção das culturas e suas representações configura-se como elemento primordial. No território das representações afirmam-se campos de ruptura (ou continuidades) significativos, expressamente envolvidos na dinâmica de interesses na esfera pública.

Nomeadamente, em conflito com o modelo supracitado, destacamos algumas passagens de uma música bastante simbólica intitulada *Alegria da Cidade*, dos compositores Jorge Portugal e Lazzo Matumbi[4]. A canção é inspiração para as seções e subseções desta dissertação e inicia-se afirmando que *a minha pele de ébano é, minha alma nua*. Outro trecho da música afirma que *minha pele é linguagem e a leitura é toda sua*. As afirmativas destacadas da canção são emblemáticas, assim como a tela de Magritte.

A pele de ébano é um sinal, uma marca, desnuda a alma. Assim, afirmo que o *meu lugar* de pesquisador refere-se à condição de aluno e professor da cor preta e raça negra, inquieto com a conjuntura que nos institui. Nossa pele é *linguagem* e asseguro que a *leitura*

---

[3] Técnicas hegemônicas atuais são legitimadas pela ciência, a serviço do mercado, empregam-se ideias do que fazer pautadas em valores utilitaristas como individualismo, competitividade, imediatismo, egoísmo e consumismo exacerbado (SANTOS, 2008).

[4] Anexo A.

também é nossa; trata-se de produzir narrativas conjuntas como participantes ativos da história.

Enfatizando nossa leitura, apresentar o lugar perpassa por uma construção social que dialoga intensamente com a educação. Destaco a cidade de Amargosa, no interior da Bahia, onde nasci no ano de 1983, filho de José Carlos Santos Oliveira (Pedreiro que chama sua atividade de arte), simbolicamente um exímio professor de ética e Luzia da Silva Oliveira (Professora de Ensino Fundamental), mãe exigente, alfabetizadora atenta e eficiente. Ressalto as figuras familiares com intervenções primordiais, tanto na educação formal quanto informal, construtores da cidadania, moral e ética, preponderantes para fortalecer minha formação.

No que tange à educação formal, as vivências da educação básica em escolas públicas se constituíram por uma série de parcerias que me encaminharam, logo após a conclusão do ensino médio, ao ingresso no mercado de trabalho[5]. Passei um período de intensas reflexões e dúvidas sobre caminhos a seguir e considero que a rotina trabalhista e exigências do comércio foram vitais para amadurecer percepções. A principal conclusão? Necessário ampliar perspectivas de vida. Como? Por intermédio da educação. Partindo dessa conclusão, passei a analisar os panoramas possíveis.

As dificuldades de acesso ao ensino superior se acentuavam pela falta de Universidades e Faculdades em Amargosa, sendo o destino mais próximo a Universidade do Estado da Bahia – UNEB – campus de Santo Antônio de Jesus. A condição financeira familiar era um fator que complicava a locomoção para galgar outros locais com cursos de ensino superior - Salvador e Feira de Santana. As reflexões e o contexto me nortearam a ingressar no curso de Administração de Empresas na Faculdade de Ciências Educacionais - FACE - no ano de 2004, um curso semipresencial instalado naquele período em Amargosa. No ano de 2006, um novo horizonte, a Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – Centro de Formação de Professores (CFP/UFRB), campus Amargosa-BA.

Fui aprovado no vestibular que garantiu o acesso à primeira turma do curso de Pedagogia na UFRB em 2006, um dos acontecimentos mais importantes em minha vida. De maneira especial, o entusiasmo de todos e todas foi a tônica inicial no CFP. O desafio da construção de uma proposta de interiorização de ensino superior federal provocava vários sentimentos convertidos em ações.

---

[5] Emprego como balconista de farmácia em Amargosa, iniciado no ano de 2000 até meados de 2008. Posteriormente fui aprovado em uma seleção temporária para lecionar na Educação de Jovens e Adultos do município, atividade que desenvolvi de maneira simultânea a função de balconista durante dois anos.

A construção apresentava-se de maneira complexa e uma das características básicas desse momento era o trânsito entre os extremos. Um emaranhado de dificuldades e possibilidades constituía o CFP/UFRB. O ímpeto de um novo projeto de Universidade foi um fator positivo para superar dificuldades estruturais daquele período (essa dinâmica ocorre entre 2006 e 2008). Entretanto, enfatizo nesse instante a relevância e a superação dos profissionais, professores/as, servidores/as, alunos/as e da concepção de uma instituição que se organizava nos princípios de Ensino, Pesquisa, Extensão e Ações Afirmativas.

Nesse bojo, durante a graduação iniciada no semestre de 2006.2 e concluída no semestre de 2010.2, na condição de discente trabalhador, ainda no comércio local, em 2008 tive o privilégio de exercitar a relação saber/experimentação lecionando na escola pública e fortalecendo a formação, entrelaçando as dimensões da teoria e prática. Atuei como membro do primeiro Diretório Acadêmico do curso de Pedagogia (DAP), buscando sempre contribuir com os direcionamentos do curso e organização/planejamento de eventos para o CFP.

Ainda conjecturando sobre possibilidades, a participação efetiva na organização da I e II Conferência de Negritude e Educação (2006 e 2007), e no III Fórum de Pró-Igualdade Racial e Inclusão Social do Recôncavo (2009) delinearam, mesmo que de forma inconsciente, minhas escolhas posteriores e caminhos de pesquisa. Importante ressaltar minha participação na I Conferência de Negritude e Educação (2006), presente na mesa de abertura como representante discente e posteriormente fazendo uma exposição em plenária discutindo a *Imortalidade de Zumbi do Palmares*, como um fomento às inquietações acerca de minorias representativas e os pressupostos das relações étnico-raciais e suas interfaces com a educação.

Os processos e vivências acadêmicas continuaram por intermédio da participação em diversos eventos. Ressalto a participação no Colóquio Nacional de Processos de Hegemonia e Contra-Hegemonia realizado pelo Departamento de Ciência Política e a Pós-Graduação em Ciências Sociais da Universidade Federal da Bahia (UFBA), em 2008, e a Roda de Formação Educação, Juventude e Relações Raciais, Pró-Implantação da Lei 10.639/03, realizado pela Pró-Reitoria de Políticas Afirmativas e Assuntos Estudantis (PROPAAE) da UFRB, em 2009, eventos que ampliaram meu fascínio pela pesquisa e carreira acadêmica.

As produções na graduação me colocaram em contato com a precarização do trabalho docente[6], evidenciado por atividades de estágio e incursões nas escolas do município de Amargosa. As dimensões da precarização emergiam de dinâmicas como a oficina intitulada

[6] A precarização do trabalho docente ficou evidente quando ingressei na Escola Pública pelo concurso REDA, lecionando História e Sociologia no Colégio Estadual Pedro Calmon, na cidade de Amargosa, ano de 2009 a 2013, onde atuei por dois anos como presidente do Colegiado Escolar, representando o segmento dos professores.

História da África e Afro-brasileira, ministrada em uma escola da rede municipal. Nesta oficina percebemos lacunas extensas entre o trabalho docente e as configurações práticas, de conteúdos e objetivos no que se refere à educação das relações étnico-raciais. Considerando esses objetivos e conteúdos, também nos deparamos com o distanciamento aparente da relação entre educação básica e o ensino superior.

Uma das lacunas percebidas configura-se pela percepção, durante as oficinas, dos desafios de (re)pensar os currículos e práticas, vislumbrando um diálogo com (re)conhecimento, valorização e respeito à identidade étnico-racial negra. Ainda refletindo acerca das lacunas, outra esfera que chama atenção está atrelada as possibilidades e limitações da formação inicial e contínua de professores para o trato com a temática étnico-racial no contexto.

As inquietações sobre formação foi algo motivador. Em 2009 e 2010, reuni esforços como docente da educação básica para efetivar um projeto próprio nomeado de *Pensando o Universo-Escola*. A prática visava discutir e ampliar a relação entre educação básica e superior, sobretudo no que se refere às implicações dessa integração na dinâmica formativa de educandos, englobando dimensões históricas, sociais, culturais e políticas desse processo. O público beneficiado da proposta, nos dois anos de efetividade, englobou em torno de 180 estudantes do ensino médio - turmas 3º ano do turno matutino do Colégio Estadual Pedro Calmon, no município de Amargosa. O objetivo primordial da prática *Pensando o Universo-Escola* foi de favorecer a vinculação nos processos de educação, refletindo sobre a trajetória de profissionais com vivências e experiências acadêmicas, partindo da educação básica até o ensino superior. Considera-se preponderante entrelaçar as perspectivas de ensino básico e superior, em muitos instantes se instala um *abismo* entre essas perspectivas distanciando as realidades trabalhadas no campo de conteúdos, objetivos, práticas e na esfera relacional.

Destaco, além da docência na escola pública, a relevância de minhas atuações, inicialmente como instrutor do SENAC, lecionando o componente de Relações Sócio profissionais e Ambientais em cursos de Formação (2011). Também a realização de oficinas temáticas pela Prefeitura Municipal de Amargosa, discutindo ética e motivação profissional sobre o tema Preparando para Mercado de Trabalho (2011). E, especialmente, atuei como Coordenador Pedagógico dos Ciclos de Aprendizagem Juvenil – CAJ – na Escola Municipal Professora Dinorah Lemos da Silva.

A ênfase na atividade de Coordenação Pedagógica do CAJ está atrelada a um intenso processo de trocas, experiências e aprendizagens. A Escola Municipal Professora Dinorah Lemos da Silva apresentou em sua proposta do ano de 2012 o Projeto do Ciclo de

Aprendizagem Juvenil (CAJ), com o objetivo de eliminar a defasagem idade/série entre os educandos dos quatro anos finais do ensino fundamental e regularizar a vida escolar dos educandos reprovados nas séries do processo de desativação do ensino fundamental de oito anos. As classes do ciclo tinham como intenção oferecer condições para que os/as alunos/as pudessem evidenciar uma trajetória escolar permeada pelo acompanhamento em suas especificidades, buscando, assim, contribuir para a reversão do quadro de repetência e evasão escolar e para que essa relação de ensino-aprendizagem pudesse cumprir sua função social, atendendo às necessidades de utilização do saber para contribuir com a leitura de mundo desses atores.

O Ciclo de Aprendizagem Juvenil fundamentou-se na intencionalidade de reorientar o olhar acerca desses educandos, concebendo uma postura de ciclo inclusiva entrelaçada com o respeito aos tempos de aprendizagem e a garantia de uma educação de qualidade. Nesse bojo, ressalta-se a construção de uma proposta que configure a escola como espaço de identificação, responsável pela valorização e reconhecimento do protagonismo juvenil em uma dimensão contextual, sociocultural e política. Penso nessa prática como uma oportunidade muito rica da minha formação, marcante pela proposta de trabalho/planejamento coletivo e participativo dos atores da escola.

Vale dizer, que os anos de 2011 e 2012 foram literalmente de muito trabalho. Os processos descritos anteriormente foram cruciais para edificar e construir caminhos. Apresentar brevemente minha formação na educação básica e suas relações com o processo de vivências/saber/experimentações durante a graduação concatena-se com os princípios de continuidade do meu projeto de vida. Destaco a condição de discente trabalhador, em virtude dessa construção. Considero pertinente pontuar essa dinâmica amparada, principalmente, pela intencionalidade de seguir a carreira acadêmica, objetivo traçado e articulado por discussões e ações que perpassaram a trajetória e seguem de maneira comprometida.

Isso posto, em virtude desse cenário citado anteriormente, surge *a oportunidade*. No ano de 2012, a UFRB inicia um curso de Formação Pré-Acadêmica: Equidade na Pós-Graduação como uma iniciativa para a pós-permanência, promovida pela Pró-Reitoria de Políticas Afirmativas e Ações Estudantis (PROPAAE), financiada pela Fundação Ford e Fundação Carlos Chagas. O curso foi oferecido na modalidade de Extensão em Políticas Afirmativas, Formação e Pós-Permanência: Equidade e ingresso na Pós-Graduação *Stricto Senso*, com 30 vagas para estudantes egressos de diversas áreas que almejassem ingressar no curso de Mestrado e Doutorado tanto na UFRB como em outras instituições de ensino superior do país.

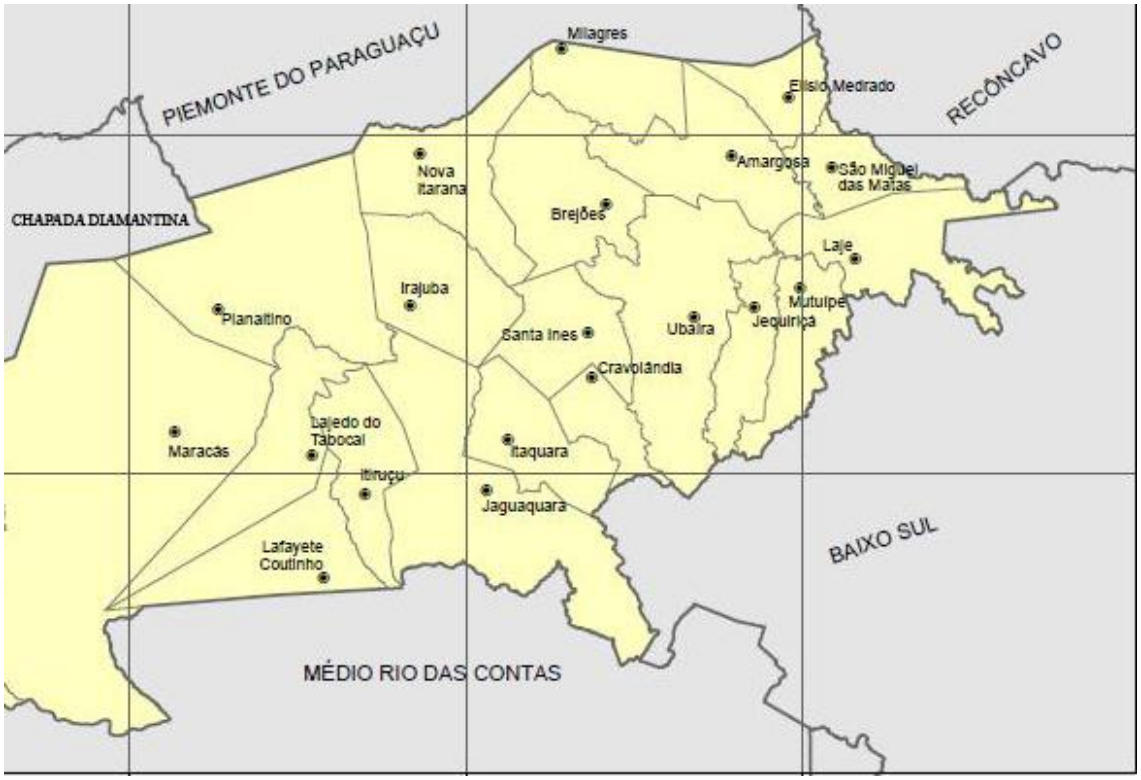
O Curso Equidade na Pós-Graduação teve sua carga horária (180 horas). O processo dividiu-se na formação geral, que consistia em aulas de Português Acadêmico, Língua Estrangeira Instrumental (Inglês) e Metodologia de pesquisa e elaboração de projeto. Um segundo momento de programa de tutoria. Por fim, a exigência da participação dos estudantes em atividades acadêmicas promovidas pela UFRB (Seminários, Fóruns, Encontros, Oficinas etc.).

Essa *oportunidade* gerou a possibilidade: minha produção foi materializada em um projeto apresentado ao Programa de Pós-graduação em Educação – Mestrado Acadêmico, da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), onde participei da seleção e ingressei em 2013. Nesse processo, enfatizamos o *lugar* de fala articulado com a trajetória pessoal e profissional. Faz-se necessário apresentar também o contexto que fundamenta a produção.

No entremeio das interpretações (*Nossa leitura*), no que tange ao contexto da investigação, situa-se que Amargosa é um município localizado na mesorregião do Centro-Sul Baiano, no Território de Identidade do Vale do Jiquiriçá[7], e é conhecida como *Cidade Jardim* pela beleza de suas praças e jardins - atração imperdível para moradores e visitantes da cidade. De acordo com censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2010) a cidade tem aproximadamente 34.351 habitantes. Atualmente, sua importância regional se verifica pela relevância política (sede da 29ª Região Administrativa do Estado), por ser conhecida internacionalmente pela festa de São João e pelo crescimento econômico e educacional, principalmente depois da implantação do Centro de Formação de Professores da UFRB, em 2006. O Centro de Formação de Professores da UFRB ajuda a ratificar a vocação histórica da cidade na formação de professores, registrada desde a atuação do Ginásio Santa Bernadete (Sacramentinas) e do Seminário Menor da Imaculada Conceição, no século XX (GALVÃO, 2014).

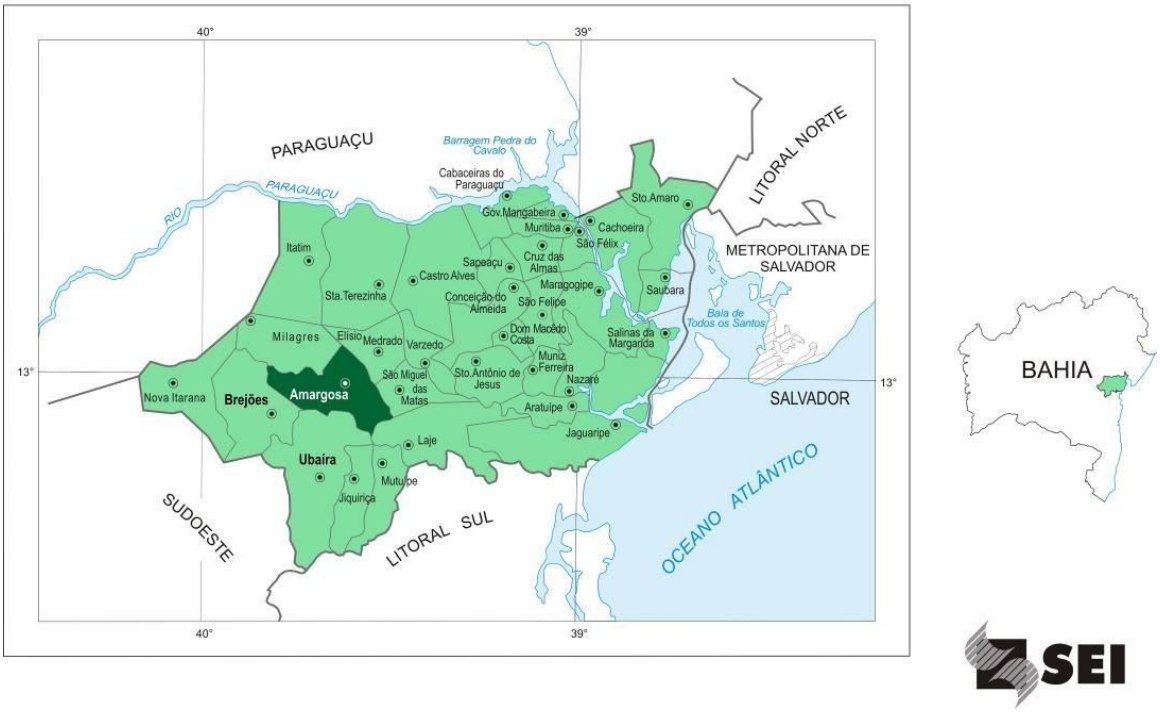
[7] Com o objetivo de identificar prioridades temáticas definidas a partir da realidade local, possibilitando o desenvolvimento equilibrado e sustentável entre as regiões, o Governo da Bahia passou a reconhecer a existência de 27 Territórios de Identidade, constituídos a partir da especificidade de cada região. Sua metodologia foi desenvolvida com base no sentimento de pertencimento, onde as comunidades, através de suas representações, foram convidadas a opinar. O território é conceituado como um espaço físico, geograficamente definido, geralmente contínuo, caracterizado por critérios multidimensionais, tais como o ambiente, a economia, a sociedade, a cultura, a política e as instituições, e uma população com grupos sociais relativamente distintos, que se relacionam interna e externamente por meio de processos específicos, onde se pode distinguir um ou mais elementos que indicam identidade, coesão social, cultural e territorial. Disponível em: <http://www.seplan.ba.gov.br/territorios-de-identidade/mapa> Acesso em 13 de março de 2015.

FIGURA 2: MAPA TERRITÓRIO DE IDENTIDADE DO VALE DO JIQUIRIÇÁ



Fonte: http://patrimonio.ipac.ba.gov.br/territorio/vale-do-jequirica/

FIGURA 3: MAPA RECÔNCAVO BAIANO SUL



Fonte: SEI. **Localização...** 2008. 1 mapa, color. Adaptado.

O contexto de Amargosa é a fonte das inquietações. Primordialmente, enredado a interesse da pesquisa, segundo dados atualizados da Secretaria Municipal de Educação de Amargosa – BA (censo de 2013), a cidade oferece: Educação infantil (creche e pré-escola), ensino fundamental inicial e final, Educação de Jovens e Adultos, além das modalidades de educação do campo, educação especial e turmas de TOPA (Programa Todos pela Alfabetização (SEC/BA)); possui 40 escolas no total, sendo 08 escolas urbanas, 28 rurais e 4 centros de educação infantil. O município conta com 185 docentes e aproximadamente 5.225 estudantes na rede municipal de ensino.

A ênfase no contexto está atrelada à intenção de não propor reflexões a partir de planos hipotéticos ou totalizantes. Segundo John Frow e Meaghan Morris (2006), o termo contexto está em consonância com a produção a partir da prática social, onde se confirma como um fragmento específico da vida cotidiana e como forças sociais e relações de poder particulares. Incide a preocupação expressa também com o local, a memória cultural, com práticas e as produções culturais manifestas, sobretudo a partir das singularidades e transformações no espaço social.

Em diálogo com esse cenário, descrevemos um relato da constituição de vivências, saberes e experimentações com traços da identidade[8], no sentido de propor uma produção acerca das políticas públicas educacionais com foco nos desdobramentos da Lei nº 10.639/2003 no município de Amargosa- BA.

A Lei n° 10.639/2003 altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Importa-nos ressaltar que a referida lei foi alterada pela Lei nº 11.645/2008, ampliando a perspectiva da temática para contemplar a *"História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena"*. Destacamos que a mesma modifica, mas não revoga a Lei n° 10.639/2003.

Compreendemos a relevância e pertinência das questões relacionadas à História e Culturas Indígenas, bem como todas as lutas empreendidas pelas *minorias representativas*, entretanto, atrelados às especificidades no processo do estudo e a necessidade de delimitação, fomenta-se a perspectiva de ponderar a interface de políticas educacionais com recorte étnico-racial, com foco na Lei n° 10.639/2003 e reflexões em torno da História e Cultura Afro-Brasileira na educação básica.

---

[8] O conceito de identidade concebido por sua construção em dimensões contextuais e relacionais, como não sólidas, sendo negociáveis e revogáveis (BAUMAN, 2005).

Vale salientar que *minorias representativas* não estão atreladas a questão quantitativa, e são aqui compreendidas como segmentos, grupos ou classes da sociedade que possuem traços culturais ou físicos específicos que são desvalorizados e não inseridos na cultura da maioria, gerando um processo de exclusão e discriminação (ROSO, A; STREY, M. N.; GUARESCHI, P.; e BUENO, S. M. N., 2002). Nessa acepção, esses atores sociais buscam outras formas de sociabilidade. Podemos fazer referência aos debates em torno das questões étnico-raciais, indígenas, gênero, sexualidades, ambientais, dentre outros.

Sobre as especificidades de delimitação citadas acima, afirmamos que a dissertação está em consonância com as inquietações da pesquisa de conclusão de curso, intitulado ***Negro (a), Eu?*** *Um estudo sobre as representações sociais da identidade étnico-racial entre alunos e alunas de 5º ano do ciclo de uma escola pública em Amargosa-BA* (OLIVEIRA, 2010), realizada para obtenção do grau de licenciado em Pedagogia pela Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), no Centro de Formação de Professores (CFP), campus Amargosa. Esta monografia teve como objetivo analisar a forma como alunos/as negros/as percebem a representação social de sua identidade étnico-racial no âmbito de uma escola pública municipal de Amargosa-BA. O estudo visou contribuir com o reconhecimento da cidadania plena do/a aluno/a negro/a, dialogando com a valorização da sua representação social (OLIVEIRA, 2010).

O debate do trabalho de conclusão de curso enfatizou conceitos de representações sociais, identidade, raça, teorias de etnicidade e suas relações com a educação. Essa fundamentação estruturou-se com intuito de compreender a dinâmica formativa histórica, sociocultural e política dos/as alunos/as negros/as. Diante dessa composição, discutimos dados produzidos na pesquisa e elencamos categorias que elucidaram possibilidades para continuidade do mesmo (OLIVEIRA, 2010).

Com efeito, o resultado mais significativo da monografia foi a necessidade de atentar para reprodução de estereótipos, acentuados por conteúdos pouco sensíveis à pluralidade cultural, bem como a invisibilidade de atores sociais expressas na distorção do poder simbólico de datas, sustentando uma dinâmica de *correntes imaginárias*, que representam problemas para construção da identidade dos/as alunos/as negro/as de maneira valorada.

O mito da democracia racial atua nas considerações sobre o que é racismo, configurando sua construção de maneira complexa, onde o *ser chamado/a de negro/a é uma ofensa*. Os *gritos* referentes à cor e cabelo, à busca do *refúgio na cor morena* materializam a problemática diante da autorrepresentação do/a aluno/a negro/a (OLIVEIRA, 2010).

Após os resultados, vale ressaltar o caráter de incômodo e o interesse em problematizar transformações no contexto da educação básica, permeada de construções sociais com efeitos nocivos para minorias representativas, em destaque as identidades étnico-raciais negras.

No bojo das inquietações, a dissertação *Minha pele é Linguagem, e a leitura é toda Sua (Nossa): Representações de Professores/as sobre a Lei n° 10.639/2003 em Amargosa BA* almeja estender os estudos iniciados no trabalho de conclusão de curso da graduação, supracitado, enfatizando a seguinte questão: Quais as representações dos/as professores/as participantes da Pós-Graduação *lato senso* em História da África, da Cultura Negra e do Negro no Brasil (UFRB/CFP), acerca dos desdobramentos da Lei nº 10.639/2003 na rede municipal de ensino em Amargosa-BA?

Isso posto, esta dissertação tem por objetivo compreender as representações dos/as professores/as participantes da Pós-Graduação *lato senso* em História da África, da Cultura Negra e do Negro no Brasil (CFP/UFRB), acerca dos desdobramentos da Lei nº 10.639/2003 nas escolas da rede municipal de ensino em Amargosa-BA.

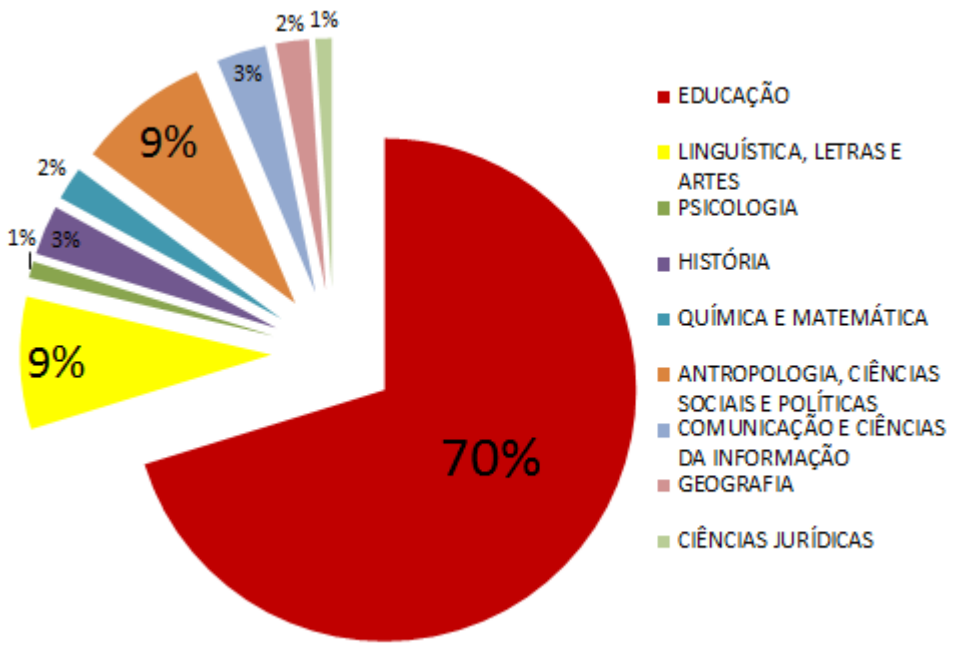
Como objetivos específicos, elencamos:

- Desenvolver uma contextualização histórica do processo de implementação da Lei nº 10.639/2003, enquanto parte das políticas de ações afirmativas, com marcos gerais que impulsionaram a sua dinâmica.
- Refletir acerca das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, bem como as decorrências da Lei nº 10.639/2003 em uma dinâmica contextual atrelada a documentos oficiais do município de Amargosa-BA.
- Problematizar as representações dos/as professores/as, evidenciando as implicações da efetivação da Lei nº 10.639/2003 nas escolas da rede municipal de Amargosa-BA.
- Refletir, em conjunto com os/as professores/as, sobre possíveis ações a serem realizadas de maneira colaborativa no contexto da pesquisa, envolvendo a prática da Lei nº 10. 639/2003.

No que tange ao objeto, com a finalidade de caracterizar a produção sobre o tema, em uma perspectiva de pesquisas acadêmicas sobre a Lei nº 10.639/2003, realizamos um

levantamento no banco de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)[9], organizamos uma tabulação e categorização dos trabalhos publicados entre os anos de 2008 a 2012, a partir do descritor/assunto *Lei 10.639/03*. Nesse levantamento, encontramos 82 estudos em nível de mestrado e 12 em nível de doutorado, totalizando 94 trabalhos. Os estudos concentram-se em Programas de Pós-Graduação de diversas áreas. Dentro desse recorte, considera-se uma produção teórica significativa no que diz respeito ao debate acerca da Lei nº 10.639/2003 dentro dos Programas de Pós-Graduação em Educação, alcançando 70% das pesquisas, como se pode observar no gráfico a seguir:

GRÁFICO 1: ÁREAS DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO E PRODUÇÕES ACERCA DA LEI Nº 10.639/2003 (2008-2012).



Fonte: Banco de teses e dissertações CAPES (2013).

Ao evidenciar o debate contemporâneo nas políticas e pesquisas em educação, Rodrigues e Abramowicz (2013) constatam que, nos últimos vinte anos, a diversidade e outros temas relacionados têm sido tratados de forma central no debate internacional e nacional, nas discussões sobre o desenvolvimento e na formulação de políticas públicas,

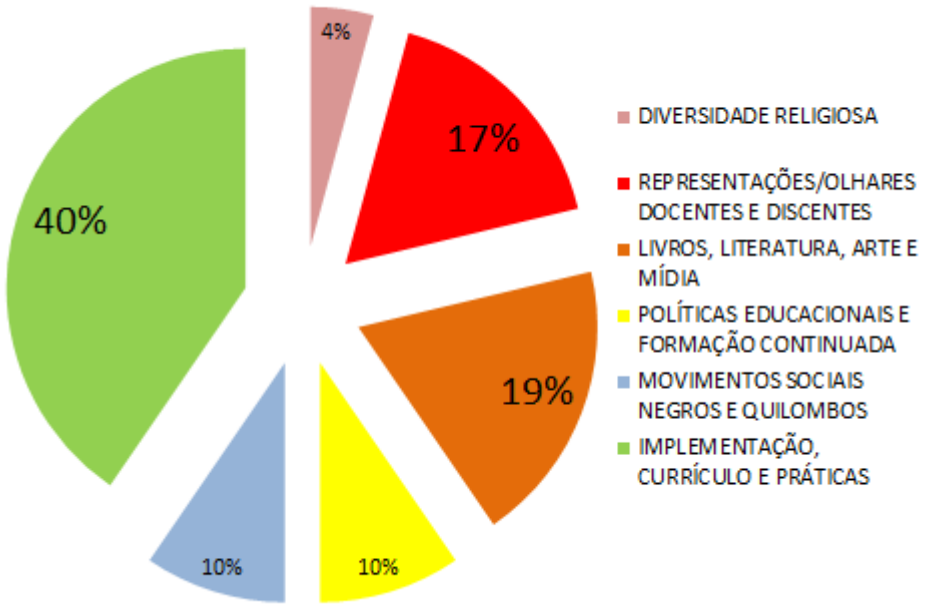
[9] A pesquisa referente ao levantamento citado foi realizada no banco da CAPES no período de 03 a 05/06/2013. Os trabalhos foram tabulados e categorizados a partir da análise de seus resumos. As dissertações em destaque posterior foram lidas na íntegra.

especialmente na área da educação. As autoras problematizam as consequências do uso impreciso dos conceitos de diversidade e diferença, suas diferentes apropriações, bem como apresentam abordagens teóricas atentando aos cuidados necessários para que as imprecisões não se tornem uma fonte de esvaziamento político dos conceitos. A leitura também se estende as concepções de *cultura* e a forma como essa é concebida.

Dessa maneira, o número acentuado de estudos na área de educação remete a um cenário de crescente afirmação de identidades (RODRIGUES e ABRAMOWICZ, 2013), especialmente pela visão da escola como um relevante espaço de intercessões, disputas e negociações. Importa-nos salientar que o presente estudo compreende que o espaço escolar e as pesquisas em educação não estão em um plano desconexo de intercorrências sociais, históricas, políticas, econômicas e culturais.

Ainda sobre o levantamento realizado na base da CAPES, em linhas gerais, encontramos estudos que discutem a interface entre a Lei nº 10.639/2003 e temáticas diversas. As interfaces categorizadas não se configuram como produções estáticas e uma esfera de discussão perpassa diversas outras. Podem-se observar as categorias mencionadas no gráfico abaixo:

GRÁFICO 2: CATEGORIZAÇÃO TEMÁTICA DE PRODUÇÕES ACERCA DA LEI Nº 10.639/2003 (2008-2012)



Fonte: Banco de teses e dissertações CAPES (2013).

Atentamos para o percentual de pesquisas categorizadas por *Representações e olhares discentes e docentes*, expresso por 23%. Essa categoria é relevante, especialmente pela intencionalidade de materializar um estudo com a dimensão da participação dos atores sociais no processo, tendo em vista o valor simbólico e material das representações acerca da Lei nº 10.639/2003, visando à manifestação de vivências para problematizar a articulação de conhecimentos do contexto na perspectiva das matrizes afro-brasileiras.

Em diálogo com essas intenções evidenciamos, dentro da categoria *Representações e olhares discentes e docentes*, a produção de Andrade (2010), intitulada *Entre a letra e o espírito: o discurso de professores (as) sobre estudantes negros (as) pós-implementação da lei 10.639/03 em escola pública*, com o objetivo de analisar o discurso do(a) professor(a) sobre estudantes negros(as) pós-implementação da Lei 10.639/03 em escola pública. No texto de Andrade (2010) enfocamos a discussão metodológica e provocações de professores/as, percorrendo valores implícitos e explícitos, sobretudo quando a investigação avalia a condição pós-implementação da Lei nº 10.639/2003.

No levantamento realizado destacamos também os trabalhos categorizados por sua relação entre a Lei nº 10.639/2003 e as Políticas Educacionais, que exprimem um percentual de 8% das produções. Enfatizamos a dissertação apresentada por Figueiredo (2008), na Universidade Estadual da Bahia (UNEB) - Programa de Pós-Graduação Mestrado em Educação e Contemporaneidade, intitulado *Uma breve reflexão sobre a implementação da Lei 10.639/03 na rede municipal de ensino de Salvador (2005-2006): A parceria SMEC e CEAFRO*, com objetivo de investigar o processo de implementação da referida Lei no contexto da pesquisa. No estudo de Figueiredo (2008), realçamos as discussões em torno de um recorte histórico da política educacional e a questão racial no Brasil a partir do final do século XIX.

Ainda em termos de levantamentos, em nível de artigos, realizamos pesquisas na base de dados Scientific Electronic Library Online (SCIELO), no mês de setembro do ano 2014. Nesse levantamento, elencamos trabalhos por assunto referendados pelo cruzamento dos seguintes descritores: *Lei 10.639/03; Lei 10.639/2003, Implementação, História e Cultura Afro-brasileira; Lei 11.645/2008; e Educação Afro-brasileiros*. O levantamento apresenta dezesseis trabalhos, dentre eles, descartamos[10] um por não dialogar com as perspectivas do estudo. Os resumos de textos analisados apresentam tendências de debate em torno da Lei nº 10.639/2003 e suas *diretrizes*, a questão da relevância da *legislação* e seus *desafios na*

[10] O critério de supressão do texto deve-se ao caráter de discussão do texto atrelada a "Morbidade psiquiátrica entre adolescentes em conflito com a lei" (PINHO, S. R. et al. 2006).

dinâmica prática nos contextos escolares, explícitos pelos estudos de Pereira (2008), Oliveira (2014), Oliveira (2013), Souza e Pereira (2013), Santana, Luz e Silva (2013), dentre outros.

Também se destacam estudos refletindo acerca do cenário contemporâneo de pesquisas científicas sobre a Lei nº 10.639/2003 e as possibilidades de indagações para o avanço de práticas, presentes nos trabalhos de Gomes e Jesus (2013), Paula e Guimarães (2014), Silvério e Trinidad (2012), Coelho e Coelho (2013). Em linhas gerais, os artigos atentam para a necessidade de problematizar o alcance prático da lei e suas limitações no que tange a contribuir com uma reeducação pautada nas relações étnico-raciais. Diante dos resultados desse levantamento, foram selecionados seis artigos que dialogam diretamente com as intenções do estudo. Dentre esses, vale mencionar estudos da pesquisa nacional intitulada *Práticas Pedagógicas de Trabalho com Relações Étnico-raciais na Escola na perspectiva da Lei 10.639/2003.*

A pesquisa Práticas Pedagógicas de Trabalho com Relações Étnico-raciais na Escola na Perspectiva da Lei 10.639/2003, realizada em 2009, pelo Programa de Ações Afirmativas da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), em parceria com a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI/MEC – e a representação da UNESCO no Brasil, buscou mapear, nacionalmente, e analisar os modos através dos quais a implementação da Lei nº 10.639/2003 tem se configurado na rede pública de ensino do país.

O processo metodológico da pesquisa supracitada orientou-se primeiramente pela dinâmica de inventariar a ocorrência de ações educativas e práticas pedagógicas no âmbito da educação escolar pública brasileira, dando especial atenção aos elementos que permitem e dão sustentabilidade a essas experiências. Em seguida, os atores selecionados para essa etapa foram: Prêmio Educar para a Igualdade Racial/CEERT (especificamente a consulta ao banco de dados do Prêmio), as secretarias[11] estaduais e municipais de Educação e Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros (NEAB's). Foram selecionadas escolas que implementam ações e práticas pedagógicas em consonância com a Lei n° 10.639/2003 e apoiadas em suas Diretrizes, recorreu-se ainda a um questionário autoaplicado e virtual[12]. A escolha das escolas, mediada pela inserção de determinadas questões no corpo do questionário referentes às

[11]Do conjunto das 5107 secretarias municipais de Educação existentes no Brasil, somente 171 foram selecionadas para a pesquisa. Incluímos ainda as 26 secretariais municipais das capitais dos Estados e a Secretaria de Educação do Distrito Federal. O critério utilizado para esta seleção foi a pontuação atribuída pela gestão educacional do município ou Estado à dimensão de Formação Continuada de Professores para cumprimento da Lei 10.639 presente no relatório do PAR5 2008 (GOMES e JESUS, 2013, p. 24).

[12] Ver Gomes e Jesus (2013, p.26).

características das escolas indicadas, foi fundamental para a construção do indicador utilizado para selecionar as 36 escolas que participaram desse estudo (GOMES e JESUS, 2013).

Gomes e Jesus (2013) evidenciam que, na segunda fase da pesquisa, o trabalho de campo consistiu na presença da equipe da coordenação regional (coordenador e auxiliares) durante um período de cinco a dez dias em cada escola, nos quais se realizaram entrevistas[13] com gestores, coordenadores pedagógicos e docentes, grupos de discussão com estudantes, análise dos documentos e registros de projetos realizados pelas escolas e conversas informais.

Os resultados da pesquisa são problematizados por Santana, Luz e Silva (2013), que propõem:

> 1. A criação de programas que possibilitem a articulação e o desenvolvimento de uma Rede das Instituições Federais de Ensino Superior que estão oferecendo componentes curriculares relacionados à implementação da Lei 10.639/2003 nas formações iniciais; 2. A criação de uma Política Nacional de Promoção de Núcleos de Referência na implementação da Lei 10.639/2003 nas Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, garantindo as condições de funcionamento (liberação de carga horária, espaço físico, recursos); 3. O desenvolvimento de programas que fortaleçam a relação e a articulação entre os Núcleos de Referência das Secretarias Estaduais e Municipais de Educação e os Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros; 4. A criação de concursos temáticos nacionais direcionados às universidades, escolas, gestores, professores e alunos; 5. A inclusão, no Programa Institucional de Iniciação à Docência – PIBID, da exigência das Universidades apresentarem nos seus Planos de Trabalho ações voltadas para implementação da Lei 10.639/2003; 6. A criação de vagas específicas, como as que foram direcionadas para o Ensino de Libras e para a Educação a Distância da Universidade Aberta do Brasil – UAB, nos concursos das Universidades Federais para História da África e Educação das Relações Étnico-Raciais (SANTANA, LUZ e SILVA, 2013, p. 108-109).

Concebemos o considerável avanço nos resultados da pesquisa, atentando para a necessidade do Estado desenvolver programas estruturadores que articulem os processos de formação inicial e continuada de professoras/es com os Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros e os Grupos de Trabalho das Secretarias Estaduais e Municipais de Educação que tratam da Educação das Relações Étnico-raciais.

Diante desses resultados e das reflexões acerca dos levantamentos, remetemo-nos a Silvério e Trinidad, ao indagar:

> Há algo novo a se dizer sobre as relações raciais no Brasil contemporâneo? A resposta é sim. E a novidade é decorrente da centralidade que a política pública educacional passou a adquirir, para o movimento negro contemporâneo, como lugar de disputa da articulação de dois tipos de demandas que se tenta equacionar em seu interior. A primeira, em relação à qualidade da educação formal que é vista tanto como um direito, quanto como a forma por excelência de mobilidade ocupacional e

[13] Foram entrevistados, em escolas públicas estaduais e municipais das cinco regiões do país, um total de 32 diretores/as, 06 vice-diretores/as, 37 coordenadores/as pedagógicos/as e 122 professores/as. Participou do grupo de discussão um total de 213 estudantes. Foram entrevistados, ainda, de acordo com as especificidades do trabalho de campo, 01 laboratorista de informática, 01 integrante da coordenação de Diversidade Étnico-Racial da Secretaria Municipal de Educação, 01 instrutor de libras e 01 bibliotecário, totalizando 414 sujeitos participantes da pesquisa (GOMES e JESUS, 2013, p.29).

> social. A segunda é que a luta política por mais e melhor educação continua tendo como exigência o resgate da contribuição das culturas africanas para a formação social brasileira, para além das limitações proporcionadas pela agenda de pesquisas das agências de fomento (SILVÉRIO E TRINIDAD, 2012, p. 907).

Em diálogo com o a citação e as produções analisadas, consideramos a lacuna diante das discussões que evidenciam a centralidade da política pública educacional e a relevância de ampliar o debate sobre os desdobramentos da Lei nº 10.639/2003 enfatizando especialmente as representações de professores/as com formação específica para o trato com a temática, e, na dinâmica das relações de poder, refletir a propósito de alternativas de colaboração diante desse processo.

Tendo em vista essa intenção, em virtude da trajetória, objetivos e questões supracitadas, a estrutura da dissertação envereda-se por uma *Introdução ao lugar de fala*, quando expomos os processos de vivências, saberes e experimentações que motivaram o estudo. A passagem afirma-se em consonância com a apresentação do contexto, justificativas, delimitações e levantamentos das pesquisas acerca da Lei nº 10.639/2003, caracterizando o objeto com provocações que fundamentam a produção.

No capítulo dois - *Os caminhos da pesquisa* - enfatizamos os pressupostos teórico-metodológicos do estudo, descrevendo as estratégias investigativas da abordagem, e explicitando a categoria de análise das representações nos estudos culturais. No capítulo intitulado *A Lei nº 10.639/2003 e a luta por Equidade: Eu sou você, sou você, e você não sabia,* expomos uma contextualização histórica do processo de implementação da Lei nº 10.639/2003, com marcos gerais que impulsionaram a sua dinâmica, perpassando pelas diretrizes, e especialmente discutindo o cenário de emergência da Lei dentro da perspectiva das políticas de ações afirmativas. Também tecemos reflexões dessa construção em uma dinâmica particular contextual atrelada a documentos oficiais do município de Amargosa-BA.

O texto avança no capítulo *Representações dos/as professores/as e a Lei nº 10.639/2003: A leitura é toda Sua?* Quando se enfatizou os dados produzidos nos grupos focais, com reflexões mediadas pelas falas dos sujeitos da pesquisa. No capítulo subsequente, nomeado *Caminhos e descaminhos... Eu sou parte de você, mesmo que você me negue,* ampliam-se as discussões dos dados produzidos e, em conjunto com os/as professores/as, apresentamos reflexões sobre a prática da Lei e possíveis ações a serem realizadas no contexto da pesquisa. Por fim, tecemos *Considerações: E para além, como pintar?* Instante em que problematizamos os contornos do estudo, referenciando provocações e possibilidades, sobretudo os desafios para *pintar* as ações em torno dos desdobramentos da Lei nº 10.639/2003.

2. CAMINHOS DA PESQUISA

No transcurso da escrita, após situar o lugar de fala, o contexto e objeto de estudo, destacamos os caminhos da pesquisa. Nesse momento, também se apresentam subseções com os desenhos dos caminhos, priorizando os pressupostos teórico-metodológicos, abordagem epistemológica e a discussão da categoria de análise que fundamenta a dissertação. Dessa maneira, no que tange ao aporte metodológico, concernente com a proposta de Bourdieu (1999), utilizamos técnicas de objetivação com desígnio de pensar partindo de uma *ruptura* com as pré-noções, não elaborando hipóteses prévias, buscando concretizar o que o autor aponta como uma possibilidade de desapossar a teoria de sua função primordial, garantir a ruptura[14] epistemológica que pode surgir nos sistemas das leis estabelecidas, respeitando a flexibilidade da pesquisa. Os valores metodológicos apontam para a necessidade de um rigor nas pesquisas, principalmente para alcançar o êxito, exige-se curiosidade e ceticismo, a confiança na razão e nos procedimentos científicos e, também, a aceitação de seus limites (LAVILLE e DIONNE, 2007). Assim, compreendemos que a ciência está atrelada ao trabalho intelectual sério e crítico, envolvida nas relações entre poder e conhecimento, bem como as transformações sociais, históricas e culturais.

Em diálogo com esses valores, realizamos estudos acerca de compreensões dos desdobramentos da Lei nº 10.639/2003 na rede municipal de ensino em Amargosa-BA. Na busca epistemológica por compreender, Bourdieu (1997) atenta para a necessidade de uma *reflexividade reflexa*, frente a uma dinâmica de pesquisa intercedida das relações sociais e principalmente da atenção em torno das distorções e dissimetrias presentes na relação pesquisador e pesquisados.

Diante dessas distorções e dissimetrias apontadas por Bourdieu (1997), entendemos que a pesquisa de campo é permeada de variáveis que não estão desconexas de elementos conjunturais e estruturantes da vida social. Nessa dimensão, o pesquisador pode ocupar um posicionamento hierarquicamente superior, de maneira unilateral, sem negociação ou apresentação de objetivos prévios, e sua prática formaliza uma relação de violência simbólica (BOURDIEU, 1997). Entretanto, buscamos atuar exercendo uma escuta ativa e metódica, se colocar no jogo de maneira a desenvolver uma comunicação não violenta, bem como abarcar/produzir os dados atinentes com os objetivos do estudo.

---

[14] O autor refere-se, no processo de pesquisa, pensar a construção e desconstrução do objeto com suas contradições, incoerências ou lacunas.

Nesse sentido, os critérios da escolha dos sujeitos da pesquisa concernem com a ideia de investir em um trabalho com professores/as atuantes no nível da educação básica, com formação específica na área da educação das relações étnico-raciais, integrantes da rede municipal de ensino da cidade de Amargosa-BA, sobretudo daqueles mais sensíveis e interessados em desmistificar conceitos racistas inculcados nas dinâmicas socioculturais. Segue uma caracterização dos sujeitos na tabela a seguir:

TABELA 1: CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITOS DA PESQUISA

SUJEITO	GÊNERO	ANO NASCIMENTO	COR	TEMPO DE DOCÊNCIA EM AMARGOSA – BA
1	F	1979	Parda	05 anos
2	F	1977	Parda	16 anos
3	F	1971	Negra	05 anos
4	F	1972	Negra	10 anos
5	F	1973	Negra	18 anos
6	M	1979	Negro	14 anos
7	M	1979	Branco	13 anos

Fonte: Questionário de pesquisa.

Foram selecionados sete sujeitos, professores/as da rede municipal de ensino de Amargosa-BA, todos possuem graduação e pós-graduação – 3 (três) trabalham na Educação Infantil e Fundamental I como coordenação/psicopedagoga e professor/a; quatro atuam no Ensino Fundamental II nas disciplinas de geografia, história e ciências; (2) língua portuguesa e língua inglesa. Residentes na zona urbana da cidade de Amargosa, docentes com experiência entre cinco e dezoito anos na rede municipal de ensino. No que se refere à autodeclaração de cor, um se considera branco, dois pardos e quatro se afirmam enquanto negros/as. Na seleção, a intenção da amostra diversa incide em não apresentar perspectivas unilaterais na discussão.

Na organização e desenvolvimento do trabalho, consideramos o critério de escolha a partir de um traço comum dos sujeitos, com um grupo preexistente, atrelado aos objetivos do estudo (GATTI, 2005). Assim, um dos principais critérios de escolha dos sujeitos foi a participação no curso de formação da Pós-Graduação *lato sensu* em História da África, da Cultura Negra e do Negro no Brasil (UFRB/CFP), concluída no ano de 2012.

Este curso de formação da Pós-graduação *lato sensu* em História da África, da Cultura Negra e do Negro no Brasil, UFRB – CFP, campus Amargosa – BA, teve seu projeto aprovado em 2010 pelo programa UNIAFRO do Ministério da Educação /Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros do Recôncavo da Bahia (NEAB – Recôncavo) (CH - 544 horas). A justificativa do projeto de oferta da pós-graduação orienta-se pela compreensão da relevância e conhecimento da África como uma das matrizes históricas e culturais do povo brasileiro, bem como visa estimular profissionais na instalação de condições de desenvolvimento de políticas públicas voltadas para a questão do negro no Brasil, sobretudo remete-se também à dinâmica de problematizar a Lei nº 10.639/2003 e especializar profissionais nos estudos relacionados à área. Além disso, contribuir para que se construa e dissemine um conhecimento consistente sobre a história, economia, antropologia, literatura, cultura negra na África e na diáspora africana e conheçam as tradições africanas e articulações com a História do Brasil (CACHOEIRA, 2010).

Após selecionar os sujeitos, em consonância com as intenções da dissertação, evidenciamos a concepção reivindicatória/participativa, principalmente por estar atrelada à necessidade de discutir questões de justiça social e defender que a investigação da pesquisa precisa estar interligada à política[15] e a uma agenda política (CRESWELL, 2010).

Em síntese, John W. Creswell (2010) apresenta aspectos dessa forma de investigação reivindicatória/participativa, na qual a ação participativa é recursiva ou dialética e, ao final dos estudos, os pesquisadores sugerem uma agenda de ação; as atividades buscam contribuir com os sujeitos no que tange a pensar as relações de poder em diversos espaços; ela é emancipatória, pois fomenta debates e discussões políticas; é prática e colaborativa, porque a investigação é realizada com outras pessoas, em vez de sobre ou para outras pessoas. Imprime-se o *sentido do fazer com o outro*.

Ressaltamos um parêntese nesse instante, em consonância com Marisa Vorraber Costa (2002). Atentamos para o cuidado com *emancipar*, pois em muitas acepções o termo se torna inócuo, se não nocivo. Praticam-se discursos de *pedagogias emancipatórias* que efetivamente

[15] O conceito de política fundamentado na perspectiva de Norberto Bobbio (1985), enquanto processo de formação, distribuição e exercício do poder.

determinam o como se deve fazer, aproxima-se ao modelo diretivo de ações e significações. Neste trabalho, a ideia de produzir com o outro configura a possibilidade dos participantes (sujeitos) problematizarem as continuidades e transformações substantivas do seu trabalho e da comunidade. Nesse sentido é que pensamos emancipação; significa principalmente contribuir com reflexões coletivas em um campo de luta simbólica e material na educação das relações étnico-raciais.

Destarte, como estratégias para produção de dados, o estudo fundamentou-se pelo uso de questionários, análise documental e realização de grupos focais. As diferentes formas de produção de dados estão atreladas à intenção de operacionalizar uma triangulação posterior, pautadas por intermédio das representações dos/as professores/as acerca dos desdobramentos da Lei nº 10.639/2003 na rede municipal de ensino da cidade de Amargosa-BA.

A escolha das técnicas de investigação dialoga com os desígnios da pesquisa, sobretudo para problematizar uma compreensão qualitativa dos agentes e inferências subjacentes ao objeto. Uma das estratégias de investigação utilizada como procedimento metodológico foi o questionário[16]. Laville e Dionne (2007) relatam que os questionários são instrumentos padronizados que privilegiam a sondagem, sua estrutura favorece a compilação de dados e a comparação de respostas, tornando-as mensuráveis.

Em linhas gerais, os questionários serviram de suporte para produção de dados secundários, tornando-se subsidiários às outras fontes a seguir. Para além do questionário, outros procedimentos para produção de dados configuram-se por uma análise documental e grupos focais.

Buscamos estruturar uma pesquisa com base documental (LAVILLE e DIONNE, 2007), a qual permite definir orientações, enunciar políticas, expor projetos, evidenciar relação das práticas com documentos oficiais nacionais e locais, dando ênfase a Lei nº 10.639/2003, Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (BRASIL, 2004).

Em nível local destacamos a Lei Orgânica do Município de Amargosa (AMARGOSA, 2012), a Lei complementar nº 012/2006 que institui o Plano Diretor de Desenvolvimento Municipal de Amargosa (AMARGOSA, 2006), bem como o Plano Municipal de Educação (AMARGOSA, 2007) organizado pelo Conselho Municipal de Educação (CME – Amargosa-BA). Caracterizamos os documentos analisados na tabela a seguir:

[16] Apêndice A

TABELA 2: CARACTERIZAÇÃO DOS DOCUMENTOS DE AMARGOSA-BA ANALISADOS NA PESQUISA[17]

DOCUMENTO	ANO	DESCRIÇÃO / OBJETIVOS DO DOCUMENTO
Lei complementar nº 012/2006	2006	Institui o Plano Diretor de Desenvolvimento Municipal de Amargosa adequado à Lei Federal n.º 10.257/01 (Estatuto da Cidade), estabelecendo a Matriz de Desenvolvimento Municipal, com a definição das diretrizes do Modelo Territorial e das Políticas Publicas de Desenvolvimento Municipal, criação do Sistema Participativo de Desenvolvimento Municipal e habilitando os Instrumentos Jurídico-Normativos de Desenvolvimento Municipal, e dá outras providências.
Plano Municipal de Educação (PME)	2007	Instrumento definidor de políticas públicas e orientador das ações educativas. Projeta objetivos e metas para educação municipal para um período de dez anos (2007-2017). Em diálogo com seu caráter de participação democrática, deve ser constituído como Plano de Estado, não de governo ou de secretaria municipal de educação.
Lei Orgânica do Município de Amargosa	2012	A Lei Orgânica é uma lei genérica, que fundamenta a organização municipal, elaborada no âmbito do município e conforme as determinações e limites impostos pelas constituições federais e do respectivo estado.

Para além da pesquisa documental, outro instrumento para investigação foi a técnica do grupo focal. A escolha do grupo focal está entrelaçada também a seus princípios constitutivos de estímulo ao debate entre participantes. Dal'Igna (2012) define que grupos focais consistem na interação entre os participantes e o pesquisador, que objetiva produzir dados a partir da discussão focada em tópicos específicos - por isso é chamado de grupo focal. Nesse cenário, a ênfase está na interação do grupo.

Parafraseando Bernadete Gatti (2005), o trabalho com grupos focais permite compreender processos de construção da realidade por determinados grupos sociais, práticas

[17] Descrição realizada a partir da definição contida nos documentos.

cotidianas, ações e reações a fatos e eventos, comportamentos e atitudes, constituindo-se uma técnica importante para o conhecimento das *representações*, percepções, crenças, hábitos, valores, restrições, preconceitos, linguagens e simbologias prevalentes no trato de uma dada questão por pessoas que partilham alguns traços em comum, relevantes para o estudo do problema visado.

Em diálogo com as possibilidades citadas, atentamos para a dimensão de constituição dos momentos de grupo focal. Os objetivos da pesquisa fundamentam os procedimentos e coordenação dos grupos focais. Tendo em vista essa dimensão, foram construídos roteiros[18] prévios norteadores dos grupos e fichas individuais[19] direcionadas aos participantes, utilizados para aperfeiçoar a análise das representações, com o objetivo de chegar a reflexões dos grupos de maneira compartilhada.

Nesse contexto, em diálogo com Dal'Igna (2012), não existe a pretensão de se abarcar a totalidade, ou seja, os conhecimentos produzidos serão sempre parciais e não totais. A autora ainda reitera que nessa acepção os conhecimentos não podem ser analisados de forma totalitária, admitem-se limites e possibilidades, bem como a dimensão da produção de dados considerados a partir da provisoriedade do saber e coexistência de diversas verdades. Dessa maneira:

> Vale repetir o que tenho aprendido sobre a técnica de grupo focal. O que permite caracterizá-la e diferenciá-la das demais técnicas é seu potencial para a produção de informações sobre tópicos específicos, a partir do diálogo entre os participantes de um mesmo grupo. Esse diálogo deve estimular tanto as ideias consensuais quanto as contrárias. Da mesma forma, a técnica de grupo focal, diferentemente de entrevistas (individuais ou coletivas), permite produzir um material empírico a partir do qual se pode analisar diálogos sobre determinados temas e não falas isoladas (DAL' IGNA, 2012, p. 204).

Partindo das provocações da autora, propondo passos para a construção dos grupos focais, refletimos acerca da elaboração dos processos de pesquisa entrelaçado a definição dos princípios teórico-metodológicos, exercitando a suspeita, assumindo intenções e adotando uma postura ética. Dessa maneira, algumas questões sobressaltaram: Como organizar a produção de dados da pesquisa? Que compromissos são importantes de serem assumidos para divulgar e socializar os conhecimentos produzidos? Assim, evidenciamos na investigação, que os produtos dos grupos focais foram analisados de acordo com os princípios da análise de conteúdo.

---

[18] Apêndice B e C
[19] Apêndice D e E

De modo especial, elencamos a abordagem qualitativa com estudo das representações de professores/as da rede municipal de ensino de Amargosa, mediadas pela análise de conteúdos. A análise de conteúdo é utilizada no sentido de pensar o rigor e procedimentos sistemáticos no trato com os dados produzidos, encaminhados por uma pré-análise, exploração do material, tratamento dos recursos, inferências e interpretação (BARDIN, 1977). Priorizamos a escolha em virtude da necessidade de organizar a análise dos significados e transpassar a dimensão da aparência e das imediaticidades.

Compreendendo que o caminho se faz caminhando. Organizamos o trabalho com ênfase nos significados, demarcado também pela realização de dois momentos dos grupos focais, que trataremos dos detalhes a frente. Os registros contidos foram gravados e transcritos pelo próprio pesquisador e registrados pelos sujeitos em fichas individuais, valendo aqui observar que houve a autorização dos sujeitos da pesquisa, por meio de um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido[20], atendendo os princípios éticos que conduzem a investigação.

Como mencionamos anteriormente, as ações dos grupos foram organizadas por roteiros prévios, fundamentados pelas leituras de Gatti (2005), Dias (2000) e Dal'Igna (2012), com adoção das seguintes estratégias. No primeiro momento, a utilização escrita de questão aberta, debate fomentado a partir de vídeo, placas afirmativas e técnica projetiva com complemento de ilustração. No segundo momento, a inserção de questões complementares, placas afirmativas e escrita de questão aberta.

Os procedimentos estão em consonância com a abordagem epistemológica dos Estudos Culturais, expressa em diálogo com a categoria de análise das representações. Nesse sentido, discutiremos na subseção a seguir, as bases conceituais mobilizadas a partir dessa fundamentação.

2.1 DESENHOS DOS CAMINHOS: ESTUDOS CULTURAIS E AS REPRESENTAÇÕES

A fundamentação teórica-metodológica da dissertação parte dos Estudos Culturais e evidencia a cultura como campo de negociação e disputa de poder que organiza, produz e reproduz a realidade. Em diálogo com essa concepção, nesta seção discutiremos a

[20] Apêndice F

fundamentação teórica do estudo e posteriormente traçamos considerações sobre a compreensão de representações que ampara a análise.

Os Estudos Culturais são como um movimento teórico-político que ressalta nexos existentes entre investigações e as formações sociais onde aquela se desenvolve (contexto cultural). A matriz inicial do movimento é britânica e atualmente configura-se como um fenômeno internacional, com bases históricas constituídas por expoentes como Hoggart, Raymond Willians e E. P. Thompsom. As produções desses autores apresentam a cultura como uma categoria-chave da investigação social (ESCOTEGUY, 2000).

Segundo Escoteguy (2000), a abordagem dos Estudos Culturais é crucial no que diz respeito à ênfase metodológica em estudos qualitativos, trabalhos perpassando o interesse em sentidos e valores vividos, modos e condições definidos pelos próprios atores sociais.

Ao refletir sobre os Estudos Culturais, Rodrigues e Abramowicz (2013) mencionam a dimensão da *virada cultural*, que compreende a cultura como uma condição constitutiva da vida social. Nessa perspectiva, as identidades são formadas culturalmente, o que significa dizer que devemos pensar as identidades sociais como construídas no interior da representação, por meio da cultura, e não fora dela.

Neste movimento, atentamos para a centralidade da *cultura*, aqui compreendida como todo um modo de vida que não é apenas maneira de encarar a totalidade, mais ainda, maneira de interpretar toda experiência comum e, à luz dessa interpretação, mudá-la. Abarca o contexto das relações históricas, socioeconômicas e políticas que os sujeitos constroem e reconstroem (FROW e MORRIS, 2006; WILLIANS, 1992).

Afirmamos que, ao relacionar essa compreensão do conceito de cultura e as representações dos/as professores/as, enquanto sujeitos sociais, não se pretende alimentar essencialismos ou noções totalizantes. Assim:

> Com a extensão do significado de cultura – de textos e representações para práticas -, considera-se em foco toda produção de sentido. O ponto de partida é a atenção sobre as estruturas sociais (de poder), e o contexto histórico enquanto fatores essenciais para compreensão da ação dos meios massivos, assim como o deslocamento do sentido de cultura da sua tradição elitista para as práticas cotidianas (ESCOTEGUY, 2000, p.143).

Acordando com a citação acima, enveredamos a investigação em contextos concretos, seus interstícios, com as tensões, rupturas e continuidades materializadas nesse processo. Dessa maneira, no que tange a reflexões acerca da Lei nº 10.639/2003 no município de Amargosa-BA, demarcamos sua relevância enquanto campo de disputa, a partir das estruturas sociais de poder e seu desenvolvimento histórico.

Ao propor uma contextualização histórica da questão étnico-racial no Brasil, salientamos que uma das características principais do país é seu caráter diverso. Inquietante é que durante o processo de constituição política, histórica e sociocultural, as *representações* mediadas por um projeto de sociedade *monocultural* – pautado em princípios eurocêntricos, hegemonicamente brancos e cristãos - consolidaram uma dinâmica que transformou essa diversidade em profunda desigualdade social.

Mediados por essas tensões, no sentido de ponderar as bases conceituais para o debate, compreendemos o *preconceito racial* como ideia preconcebida suspeita de intolerância e aversão de uma raça em relação à outra, sem razão objetiva ou refletida. Em muitos casos o preconceito vem acompanhado de uma atitude discriminatória. A *discriminação racial* é vista como a atitude ou ação de distinguir, separar as raças, tendo por base noções preconceituosas (VALENTE, 2005).

Desse modo, o *racismo* é, pois, uma ideologia[21]. Um conjunto de crenças e preceitos que moldam a ideia de superioridade de determinados grupos sobre outros, a partir da identificação de distinções raciais. Ele justifica e corrobora não apenas a discriminação racial, como o preconceito, sua reprodução no cotidiano, por meio de visões ou predisposições negativas face aos povos negros (CAVALLEIRO, 2000; LOPES, 2005; THEODORO, 2008).

Isso posto, e visto que a prática social tem dimensão cultural, vale salientar que o poder simbólico da representação dos/as professores/as torna-se estratégico na produção de significados sobre preconceito, discriminação e racismo. *Nossa pele é linguagem*. A linguagem produz significado. O significado dessas representações é negociado nas relações de poder entre um modelo histórico hegemônico perverso e excludente e os movimentos de contestação e resistência que promovem disputas históricas.

> O poder simbólico como poder de constituir o dado pela enunciação, de fazer ver e fazer crer, de confirmar ou de transformar a visão do mundo e, deste modo, sua ação sobre o mundo, portanto o mundo; poder quase mágico que permite obter o equivalente daquilo que é obtido pela força (física ou económica), graças ao efeito específico de mobilização, só se exerce se for reconhecido, quer dizer, ignorado como arbitrário (BOURDIEU, 1989, p.14).

A citação do autor propõe uma relação entre o poder simbólico e sua articulação prática representativa. O significado nessa relação reside na estrutura entre os que exercem o poder e os sujeitos que *recebem* essa composição, de como se produz ou reproduz sentidos para manter uma ordem ou subvertê-la.

---

[21] Ideologia concebida aqui como mascaramento da realidade social que permite a legitimação da exploração e da dominação (CHAUÍ, 1986).

No que diz respeito à prática representativa, para Wortmann (2001) é vital atentar para as diferentes acepções do conceito de representações. A autora menciona um levantamento em que aparecem cerca de vinte e oito qualificativos relativamente a esse termo e vinte e sete sinônimos. Isso tende a tornar o conceito de representação um conceito de definição confusa, para não dizer uma simples palavra mascarante.

Diante dessa constituição, faz-se necessário justificar a nossa concepção de representações. No trabalho monográfico (OLIVEIRA, 2010), que gerou inquietações e motivou a produção da dissertação, nos utilizamos do conceito de *representações sociais*, como um conjunto de saberes socialmente construídos e socialmente partilhados (MOSCOVICI, 2011; JODELET, 2001). As concepções que fundamentam a leitura das representações sociais estão atreladas a psicologia social e seguem-se por intermédio de tensões entre esses campos conceituais.

Vale dizer que em nossa compreensão não existe teoria ou abordagem que dê conta da complexidade das relações humanas em sua totalidade, porém acreditamos que as *representações* nos Estudos Culturais (WORTMANN, 2001) se aproximam com mais intensidade da maneira como observamos o objeto de estudo, sobretudo sua relação com conhecimento, poder e sentidos atribuídos à luta das questões étnico-raciais.

As configurações de poder também se enveredam na construção social das representações. Dessa forma, ressaltamos o espaço social como um campo de luta expressa, imerso em uma lógica de tensões, embates e negociações. Assim, Wortmann (2001) assinala que a representação é uma das práticas centrais na produção da cultura e um momento *chave* no chamado circuito cultural, no qual os significados são produzidos, e circulam através de diversos processos e práticas. A autora indica a relevância das representações nos Estudos Culturais, advinda da função simbólica do signo que, mediada pela linguagem, constroem significados e os transmite, torna-se prática e material. Em síntese, representação é ação.

Em diálogo com essa compreensão, a fundamentação teórica da dissertação evidencia, em especial, os deslocamentos propostos por Homi Bhabha (2013), na obra *O Local da Cultura*, Stuart Hall (2013) em seu livro *Da Diáspora*, bem como as contribuições de Frantz Fanon (2008), em seu estudo *Pele Negra, Máscaras Brancas*. Autores que incorporam a perspectiva de que as investigações podem contribuir para a prática política concreta.

Homi Bhabha (2011) explicita que a representação da diferença não deve ser lida apressadamente como o reflexo de traços culturais ou étnicos *preestabelecidos*, inscritos na lápide fixa da tradição. A articulação social da diferença, da perspectiva da minoria, é uma

negociação complexa, em andamento, que procura conferir autoridade aos hibridismos culturais que emergem em momentos de transformação histórica.

O que se coloca em jogo são matrizes impostas por um poder hegemônico branqueado, que *dita* o que fazer, quando fazer e como fazer. A base desigual da forma de distribuição dos bens e das oportunidades no campo simbólico e material são armas, orientadas nas práticas de representações para cristalizar posições perante as lutas sociais, que circulam entre conservação e transformação: hegemonias e contra-hegemonias.

Na origem etimológica, *hegemonia* (GRUPPI, 1978) deriva do grego *eghestai*, que significa conduzir, ser guia, ser líder; ou também do verbo *eghemoneuo*, que significa ser guia, conduzir, e do qual deriva estar à frente, comandar, ser o senhor. Nessa perspectiva, ressalta-se o conceito de *hegemonia* em Gramsci (2000), em especial o aspecto das tensões em torno de um monopólio intelectual, bem como por ser apresentado de maneira ampla, operando não apenas sobre a estrutura econômica e sobre organização política da sociedade, mas também sobre o modo de pensar, sobre as orientações ideológicas e, inclusive, o modo de conhecer, valorando, portanto, a dimensão da cultura.

Para além do conceito de hegemonia, Gramsci também é basilar para a compreensão do conceito de Estado enquanto um todo complexo de atividades práticas e teóricas com os quais a classe dirigente justifica e mantém não só o seu domínio, mas consegue obter o consentimento ativo dos governados (GRAMSCI, 1982). Concebemos o conceito de Estado ampliado do autor: composto por dois segmentos distintos, a sociedade política e a sociedade civil, que atuam em constante relação.

Em diálogo com as conceituações acima, aqui merece destaque a menção de Stuart Hall sobre a relevância de Gramsci para o estudo de raça e etnicidade. Inicialmente Hall (2013) reitera que Gramsci não escreveu sobre raça, etnia ou racismo, em termos de significados ou das manifestações contemporâneas destes, contudo, seus conceitos podem ser úteis na tentativa de pensar a suficiência dos paradigmas da teoria social nessas áreas.

Segundo Hall (2013), Gramsci buscou reflexões sobre estratégias, formas de organização e ação política que poderiam unir tipos concretamente distintos de luta, complexas alianças e relações entre os diferentes estratos sociais para a fundação de um Estado italiano especificamente moderno. Isso expressa as preocupações com especificidades regionais, alianças sociais, fundações sociais do Estado.

Os conceitos de Estado e de hegemonia se relacionam e constituem uma lógica onde o poder e seus mecanismos de reprodução são amplamente disputados, e, nesse cenário, alocamos as representações. Ao pensar as estruturas desse poder, pertinente expor que não se

tratam de algo dado a priori, e sim de um movimento intenso, pautado em contradições e conflitos. Não obstante, a relação entre os conceitos citados nos remetem às contribuições de Frow e Morris, expondo que:

> As "guerras de representação" vêm ocorrendo com uma frequência cada vez maior entre as sociedades e através destas, em parte porque as novas tecnologias das comunicações estão possibilitando que mais pessoas recebam e comparem representações locais, regionais, nacionais e "globais" divergente de sua própria vida e da vida dos outros - e que às vezes discordem do que vêem. No entanto isso, isso não requer uma progressão mais ou menos regular em direção à plenitude universal da "cultura global". Ao contrário, o impacto da mudança tecnológica (e as distribuições de seus custos e benefícios) varia enormemente de acordo com o contexto no qual ele ocorre. (FROW e MORRIS, 2006, p. 323)

Nessa passagem, em consonância com os princípios do estudo, inferimos acerca da variabilidade da representação mediada pelos contextos. Essa significação nos encaminha a pensar a Lei nº 10.639/2003 e seus desdobramentos a partir das representações de professores/as em Amargosa-BA.

Os conflitos de reconhecimento e valorização das identidades dos povos negros e não negros está presente na *guerra das representações.* As representações mediadas pela Lei nº 10.639/2003 variam de acordo com os sujeitos e o contexto em que ocorrem, dentro e fora dos espaços escolares, e suas linhas de desenvolvimento contestam ou não moldes de referência. Dessa maneira, ressaltamos o potencial da referida lei, na guerra de representações, ao evidenciar debates sobre a educação das relações étnico-raciais, bem como das manifestações que buscam redesenhar e ampliar intercessões culturais e políticas.

Ao prosseguir na análise, Frow e Morris (2006) enfatizam as representações, em especial como se materializam nos conflitos sociais, desejos, nas correlações de forças e contribuem no processo de produção, reprodução e/ou mudança social. Redesenhar é algo tensionado em uma dinâmica contraditória.

No que se refere a essa concepção, o Estado configura-se, segundo Stuart Hall (2013), como uma formação conflitante, o que significa que ele possui distintos modos de ação, atua em diferentes locais: *é pluricentrado e multidimensional*, e condensa práticas sociais muito distintas e as transforma em operações de *controle e domínio* sobre classes específicas e outros grupos socias, dentre eles os povos negros.

A Lei nº 10.639/2003 é uma conquista na correlação de forças dessa formação conflitante. Sua materialidade contesta um projeto de Estado marcado pela desmemória e intenção de anulação dos elementos históricos da cultura negra no Brasil, bem como por uma educação com orientação universalista eurocêntrica, que mantém as desigualdades étnico-raciais em uma esfera de silenciamento, classificação e hierarquização; portanto, de exclusão.

A ação histórica desse projeto excludente de Estado, mesmo descrita como igualitária, é reforçada de maneira desigual também no âmbito educacional. Problematizando a dimensão de luta histórica, atentamos para a afirmação de Stuart Hall (2013), quando aponta que abrir mão do poder é radicalmente diferente de ser silenciado. Dessa forma, o *caminho* almejado perpassa pelo combate ao silenciamento referente as tensões étnico-raciais e dialoga com a intencionalidade de ponderar a dimensão da efetivação da Lei nº 10.639/2003.

Em virtude de práticas históricas para o silenciamento, rememoramos a tela de Rene Magritte. A *maçã do branqueamento* reproduz uma representação desejada. Nos conflitos de representação, é recorrente a tensão mencionda por Fanon (2008), o qual afirma que a alma negra é uma construção branca: a civilização branca, a cultura europeia, impôs ao negro e a sua cultura um desvio existencial.

Nesse sentido, o estudo projetado toma contornos. O lugar de fala, os caminhos e os desenhos do caminho da pesquisa precederam a apresentação da abordagem metodológica, fundamentação teórica e categoria de análise que utilizamos. Seguiremos expondo uma contextualização histórica do processo de implementação da Lei nº 10.639/2003, com destaques a marcos gerais de sua constituição, perpassando pelas diretrizes para educação das relações étnico-raciais, o cenário de emergência da Lei, dentro da perspectiva das políticas de ações afirmativas. Também tecemos reflexões dessa construção em uma dinâmica contextual atrelada a análise de documentos oficiais do município de Amargosa-BA.

3. A LEI Nº 10.639/2003 E A LUTA POR EQUIDADE: EU SOU VOCÊ, SOU VOCÊ, E VOCÊ NÃO SABIA

Este capítulo tem o objetivo de contextualizar historicamente o processo de implementação da Lei nº 10.639/2003, evidenciando marcos gerais que impulsionaram a sua dinâmica. Também atentamos para reflexões acerca da referida Lei, bem como princípios contidos nas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-raciais (BRASIL, 2004) e suas implicações no cenário social.

Nesse bojo, problematizamos a concepção da Lei nº 10.639/2003 como parte das políticas de ações afirmativas e ponderamos a complexidade de como essa política se constitui enquanto política pública. Por fim, orientam-se reflexões dessa construção em uma dinâmica contextual atrelada a análise de documentos oficiais do município de Amargosa-BA.

Dessa forma, evidenciamos que a história ocidental apresenta uma lógica de dualismos educacionais. A lógica formal aristotélica propunha uma educação para os *cidadãos*, que contemplava uma pequena parcela de privilegiados. Por sua vez, no contexto da Idade Média a influência da Igreja na educação privilegiava alguns *eleitos*; os ideais de racionalidade posteriores evidenciavam alguns *iluminados.* No século XVIII, a burguesia se apropria dos ideais de racionalidade e organiza um projeto de utilização da educação como instrumento de inculcação e implementação do indivíduo conformista e cortês, configura-se a sociedade de mercado e propriedade. Forja-se o dualismo que perdura – separar a educação dos privilegiados *filhos da pátria* e impor uma educação colonizadora e diretiva para reprodução de *filhos da indústria* (MUHL, 2008).

Essa concepção binária de *filhos da pátria e filhos da indústria* enveredou-se pela educação das populações pobres, trabalhadoras e negras, colocando-as em um plano de negação das oportunidades e da necessidade de lutar por direitos relegados historicamente na conformação cultural e política do Brasil.

Isso posto, retomamos duas passagens da música Alegria da Cidade que exaltam: *Eu sou parte de você, mesmo que você me negue (...) sou você, (sou você) e você não sabia*, e a partir dessas reflexões afirmamos que a questão étnico-racial no Brasil, em se tratando dos povos negros, configura-se em um campo de luta marcado pela disputa, negociação e negação, imerso em uma lógica perversa corroborada pela base desigual da forma de distribuição de oportunidades no seu desenrolar histórico.

No Brasil, historicamente a oferta e distribuição de bens simbólicos e materiais forjaram-se em meio a barreiras e representações da *posição* étnico-racial do/a negro/a como subordinada a grupos dentro da sociedade. Os conflitos representativos de uma educação branqueada legitima uma estrutura fecunda para estereótipos do/a negro/a em condição subalterna e inferiorizada.

Diante desse contexto, as evidências da educação branqueada são afirmadas por políticas de *embelezamento* da nação estruturada nos princípios eugênicos e de higienização predispostos nas últimas décadas do século XIX e nas primeiras do XX no Brasil. Nesse momento histórico, o projeto civilizatório das elites políticas e intelectuais disseminava uma educação com intuito de *corrigir raças ditas inferiores*, onde os/as negros/as[22] eram tratados como não civilizáveis, uma *parte gangrenada e degenerada* (MULLER, 2008).

Um dos embates na luta para o branqueamento[23] pode ser descrito na proposta de combater a mestiçagem no Brasil, determinada pela crença na existência de raças *impuras* como fator de inviabilidade para a *modernização* e *progresso* da nação. A elite branca pontuava de maneira frequente que o grande problema da nação era o cruzamento entre raças. Isso ocorria num contexto dito republicano de afirmação do pretenso desenvolvimento da ciência, com seus pressupostos de racionalidade e legitimidade.

Neste momento o Brasil *pretendia civilizar-se* e, para tanto, tomava como referência a sociedade europeia. As próprias cidades passaram por um processo de mudanças estruturais, sendo replanejadas e higienizadas. Nina Rodrigues, ao final do século XIX, é um dos exemplos emblemáticos desta realidade, quando defendeu as diferenças ontológicas existentes entre as diversas raças no Brasil e, ainda, associando a mestiçagem à degenerescência (SCHWARCZ, 2007). A afirmação a seguir vem ilustrar o envolvimento orgânico de certa intelectualidade com um projeto de caráter perverso e excludente que deixou marcas:

> Ao abordar as discussões a respeito de definições distintas acerca da formação social brasileira, diferentes médicos se depararam com a necessidade de enfrentar um mesmo enigma: quem são os "brasileiros"? Raça foi um termo corrente para aludir-se à história, ao passado e a herança – tudo aquilo que deveria ser esquecido, corrigido e redimido em nome de um futuro eugênico para o país. A Eugenia seria a concretização redentora de um projeto contemporâneo e moderno que envolveria médicos, educadores e juristas (MULLER, 2008, p. 27).

---

[22] Importante salientar que esse tratamento de que o/a negro/a não era civilizável se estendia para as populações indígenas.

[23] O branqueamento serviu de instrumento para hierarquizar e classificar partindo da "raça" como um determinante do sucesso ou fracasso da nação (MULLER, 2008). Observa-se também, o sentido ideológico que recai sobre o conceito de nação a partir de um Estado burocrático e centralizado. Acrescentamos, no caso brasileiro, com feição autoritária, fragilizou a sociedade civil e acirrou as desigualdades de toda ordem (COUTINHO, 2006).

Nesse contexto, *raça*[24] opera como critério de eficácia próprio de preenchimento de lugares na estrutura, classificando e hierarquizando as posições de prestígio sociais de brancos e povos negros. Essa classificação é potencializada por ideais racistas como mecanismos de (re)produção das desigualdades. A *herança*, explicitada no passado histórico, condena a maior riqueza da nação – *sua diversidade cultural e étnico-racial* – em detrimento de uma visão universal construída a partir de um etnocentrismo europeu.

Nas primeiras décadas do século XX, a efervescência das transformações socioculturais e políticas no Brasil, e o intenso debate acerca da *identidade nacional* fomentou o *mito da democracia racial* à brasileira – *o Brasil como paraíso racial*. Enfatizando a projeção desse mito, Medeiros[25] (2004) afirma que essa é uma mentira entronizada na cultura brasileira, amplamente disseminada, amparada no argumento da negação da existência do problema racial no Brasil.

Institui-se um modelo para reprodução do cenário de indivíduo unilateral, cortês e conformado. Especialmente, alimentam-se diversos mecanismos sociais para inibir formulações de uma estratégia emergencial de movimentos de resistência étnico-raciais. Nesse sentido:

> Desde o fim do escravismo, as iniquidades raciais têm persistido sem o recurso de formas severas de repressão. [...] A repetida afirmação de que "não temos problema racial no Brasil" é não apenas uma questão de orgulho nacional, como parece, também, ter sido suficientemente efetiva para conter as esparsas manifestações de inconformismo racial. Nenhuma ideologia racista elaborada ou formas de organização branca para lidar com uma "ameaça negra" são distinguíveis (HASENBALG, 2005, p. 234).

Diante da pretensa cordialidade racial, emerge um fator a ser problematizado, o silêncio. O silenciamento é uma constante nos conflitos étnico-raciais da sociedade, uma arma representativa para edificar o mito da democracia racial. Nesse contexto, as políticas universalistas configuraram uma forma institucionalizada da reprodução da desigualdade, pois

---

[24] No presente estudo, compreendemos *raça* como uma categoria política. É certo que ela não existe biologicamente, mas é inegável a sua existência enquanto construção social. Raça, portanto, não é uma realidade natural, é um conceito historicamente construído e socialmente percebido. Importa-nos ressaltar que, embora o conceito de raça não exista biologicamente e na jurisdição brasileira não há nenhuma menção ao modo como deve ocorrer a prática da classificação racial, no plano social, as pessoas fazem uso de classificações sociais e raciais no seu cotidiano e utilizam-se para isso de critérios variados, tais como: cor, características fenotípicas, socioeconômicas e mesmo regionais (REIS, 2009). Acreditamos que o imaginário racista alimenta-se, principalmente, de semelhanças e diferenças supracitadas. Também sabemos que eliminar o conceito de raça não apaga o racismo, contudo reiteramos a sua utilização como categoria política enfatizada nas relações de poder.

[25] O autor reitera que ainda nos dias atuais, os que não negam os problemas raciais no Brasil (exatamente como Gilberto Freyre, intelectuais e políticos, da esquerda, da direita e do centro, e a opinião pública em geral acusavam Abdias do Nascimento na década de 1940) são acusados de não brasileiros e impatriotas. Se o discordante for negro é logo acusado de racista às avessas (MEDEIROS, 2004, p.15).

garantiam e garatem a neutralidade simbólica do Estado e sua resistência em equacionar a diversidade na pauta.

Sobre esse silenciamento e negligência, recordamos a música Alegria da Cidade, no fragmento que diz: *sou parte de você, mesmo que você me negue*. Um dos desafios para incluir a diversidade na pauta reside na comprensão de como esse Estado desenvolve-se por princípios hegemônicos monoreferenciais, o significado prático da *adesão* a um projeto que nega o pluralismo cultural, valorizando a ação de grupos e silenciando outros.

Mesmo com a ação negra e movimentos de resistência[26] frente a essa negligência, o *poder hegemônico* da elite branca desenvolveu mecanismos de desmobilização e subordinação dos não-brancos – não mero acaso, mais pobres, menos escolarizados, subempregados, mais vitimizados pela violência, etc. – com um discurso potencialmente elaborado para uma acomodação das tensões, em que as práticas discriminatórias e desiguais são ocultadas por sanções simbólicas de igualdade, inclusão positiva e integração, distanciando questões referentes a diferenças étnico-raciais do embate político.

Vale problematizar a dimensão conceitual da hegemonia em diálogo com os mecanismos de adesão peculiares a essa constituição. Gramsci (1982) afirma que o grupo que exerce o domínio direto na função organizativa da sociedade legitima essa adesão por meio *do consenso espontâneo* dado pelas grandes massas da população à orientação impressa pelo grupo fundamental dominante à vida social, consenso que nasce "historicamente" do prestígio (e, portanto, da confiança) que o grupo dominante obtém, por causa de sua posição e de sua função no mundo da produção. A hegemonia também se processa pelo *aparato de coerção estatal* que assegura "legalmente" a disciplina dos grupos que não "consentem", nem ativa nem passivamente, mas que é constituído para toda a sociedade, na previsão dos momentos de crise no comando e na direção, nos quais fracassa o consenso espontâneo.

O monopólio intelectual nos processos educativos configurou-se, historicamente, como uma arma imprescíndivel na constituição da adesão e consenso ao projeto de hegemonia citado. No contexto da abolição da escravidão, Barros (2005) atenta para articulações de uma *ação branca* preocupada com as maneiras de instruir e alocar as populações negras de maneira disciplinada e controlada em postos de trabalho, bem como uma *ação negra* e suas lutas pela educação, dirigidas inicialmente para superar as dificuldades de acessos.

No que tange a marcos históricos, Figueiredo (2008) apresenta a trajetória da legislação educacional brasileira com recorte étnico-racial e sua constituição como frutos do

[26] Também incluímos ações de outras minorias representativas.

embate no espaço social, enfatizando a Lei do Ventre Livre em 1871, o Decreto 7. 031 de 6 de setembro de 1878 para criação de cursos noturnos, a Reforma do Ensino Primário e Secundário, que eliminava a probição dos escravos frequentarem escolas públicas. O autor ainda sinaliza reformas como o Decreto n° 8.659, de 1911, conhecido como Reforma de Rivadávia Corrêa, e o Decreto nº 16.782A, conhecido como a Lei Rocha Vaz, direcionados a interdição de segmentos subalternos, dentre eles os negros, ao acesso a educação formal.

Nesse sentido, Gonçalves e Silva (2000) afirmam que os eixos da educação dos negros eram *exclusão e abandono*. Uma organização meticulosa da educação para o trabalho, como antídoto contra o crime e o vício, em função de um moralismo popular. Segundo os autores, os cursos noturnos para Jovens e Adultos negros, em 1878, tinham como princípios a civilidade, nacionalidade, positividade do trabalho, progresso e modernidade.

No que diz respeito à *ação negra*, vale ressaltar que a história das populações negras não foi marcada por passividade – a resistência sempre existiu. Os movimentos sociais representam um capítulo essencial dessa história de resistência, pois:

> Já no início do século XX, o movimento criou suas próprias organizações, conhecidas como entidades ou sociedades negras, cujo objetivo era aumentar sua capacidade de ação na sociedade para combater a discriminação racial e criar mecanismos de valorização da raça negra. Dentre as bandeiras de luta, destaca-se o direito à educação (GONÇALVES e SILVA, 2000, p. 138).

O fator da educação como bandeira de luta fomentou os objetivos da ação das entidades, situados pelo combate ao analfabetismo, incentivo para os negros se educarem, luta contra o estigma da mulher negra vista como empregada doméstica apenas, e iniciativas educacionais surgiram das próprias entidades.

Vale destacar as representações demarcadas, sobretudo pela atuação da Imprensa Negra, da Frente Negra Brasileira, do Teatro Experimental Negro (TEN), e especialmente a incisiva denúncia contra o racismo e exclusão social, econômica e política da população negra, expressa na participação dos Movimentos Negros. Todos imbuídos por uma intensa ação política para inclusão de demandas de combate ao racismo e o mito da democracia racial no Estado brasileiro.

A Imprensa Negra e a Frente Negra Brasileira foram cruciais do ponto de vista da participação política na década de 30 do século XX. A relação entre elas pode ser ilustrada pela citação de Florentina Souza:

> A Frente Negra, fundada em setembro de 1931, mantinha o jornal *A Voz da Raça* e, como outras organizações da época, empenhava-se em incentivar a ascensão social do negro, acreditando que a educação seria o caminho para tornar possível a mobilidade social, como também para promover o fim da discriminação racial contra o negro na sociedade brasileira. A entidade combatia a acomodação e a

> passividade dos negros e mestiços diante da exclusão e propunha a modificação do modelo de relações inter-raciais no qual a submissão, a dependência e a introjeção da inferioridade constituíam impedimento à ascensão social dos afro-descendentes (SOUZA, 2005, p.77).

A expressão do caráter de atuação e mobilização é imprescindível. Seguindo essa tendência, posteriormente a sua fundação a Frente Negra torna-se partido político. A menção deve-se a compreensão da necessidade de articular ações em várias frentes, no sentido de romper as imposições e silenciamentos históricos direcionados aos povos negros.

Outra frente de embate foi corroborada por ações do Teatro Experimental Negro, surgido nos anos 40 do século XX, que teve como principal líder Abdias do Nascimento. Em suas palavras:

> O TEN se propunha a resgatar, no Brasil, os valores da pessoa humana e da cultura negro-africana, degradados e negados por uma sociedade dominante, que desde os tempos da colônia, portava a bagagem mental de sua formação metropolitana europeia, imbuída de conceitos pseudocientíficos sobre a inferioridade da raça negra. O TEN propunha-se trabalhar pela valorização social do negro no Brasil através da educação, da cultura e da arte (NASCIMENTO e SEMOG, 2006, p. 127).

Ecoam as ações de organizações; *em comum* uma preocupação em torno do poder da educação. É, em certa medida, um movimento inerente a conquista de espaços e perspectivas políticas que envolvem o desejo de reestruturação em uma dinâmica que abarque princípios de equidade e justiça social. Ainda sobre a influência dos movimentos negros, décadas depois – pós-ditadura militar, no processo constituinte – Silvério e Trinidad acenam que:

> Na Assembleia Nacional Constituinte, em 1987, mesmo em uma correlação desfavorável de forças, pudemos observar que os vários encontros organizados pelo movimento negro tinham como foco a participação nos debates. A temática étnico-racial foi incorporada à Comissão "Da Ordem Social", a partir das discussões ocorridas na "Subcomissão dos Negros, Populações Indígenas, Pessoas Deficientes e Minorias". [...] o movimento negro conseguiu debater e elaborar importantes propostas das quais é possível destacar as seguintes: a) reconhecimento e demarcação das terras das comunidades negras remanescentes de quilombos; b) criminalização da prática de racismo e preconceito racial; c) comprometimento da política educacional no combate ao racismo e todas as formas de discriminação, respeito à diversidade e obrigatoriedade do ensino de história das populações negras do Brasil. Somada a essas propostas, foi discutida a importância de ações afirmativas voltadas à população negra. O texto final da Constituição incorporou a proposta de que o currículo deveria abarcar, com igualdade, as contribuições das diferentes etnias e grupos que participaram do processo de formação do povo brasileiro (SILVÉRIO e TRINIDAD, 2012, p. 894).

No século XXI, no contexto de emergência da efetivação da Lei nº 10.639/2003, os embates e arranjos institucionais se desenvolveram em meio a controvérsias, ambiguidades, debates na conjuntura política, com iniciativas dos movimentos sociais, em especial nos governos de Fernando Henrique Cardoso e Luís Inácio da Silva (SILVÉRIO, 2009).

Configuram-se lutas e uma correlação de forças que revelam conquistas. No caso brasileiro, mais avanços materializam-se nos embates, expressos com a mobilização dos resultados da 3ª Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e Formas Correlatas de Intolerância, iniciativa promovida pela Organização das Nações Unidas (ONU), no ano de 2001, na cidade de Durban, África do Sul.

Nesse encontro deliberou-se que o Brasil deveria comprometer-se com políticas de promoção da igualdade para as populações mantidas à margem do processo de desenvolvimento nacional. A criação da Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), a implantação da Lei n° 10.639/2003 (obrigatoriedade do Ensino de História e Cultura Afro-brasileira) e Lei nº 12.711/2012 (reserva de cotas), o Estatuto da Igualdade Racial, são representantes legítimos da força do debate na atualidade.

Nesse processo histórico, remontado por alguns marcos, evidenciamos um subsídio para pensar a Lei nº 10.639/2003 como uma relevante conquista na luta por equidade. No que tange a *Equidade* - do latim *aequitas*, significa *retidão na maneira de agir, reconhecimento dos direitos de cada um*. Segundo Canotilho (1999), o Estado de direito que se pretenda estruturar em termos de Estado de justiça terá de incorporar o princípio da igualdade como princípio de justiça.

Apreciamos uma posição: a equidade não é igualdade. No Brasil, em virtude das condições objetivas e materiais diferentes, acentuadamente perversas, tratar a todos e todas como iguais reforça o cenário de desigualdade. Por isso nos posicionamos a favor do princípio da equidade, que antes é o equilíbrio, conformidade e justa medida da justiça.

Avançando no debate por equidade, destacamos como imprescindível a luta pela efetivação de *políticas de ações afirmativas*, aqui entendidas em diálogo com a conceituação de Gomes (2003) – como um conjunto de políticas, ações e orientações públicas ou privadas, de caráter compulsório, facultativo ou voluntário que têm como objetivo corrigir as desigualdades historicamente impostas a determinados grupos sociais e/ou étnico-raciais com um histórico comprovado de discriminação e exclusão. Elas possuem um caráter emergencial e transitório. Sua continuidade dependerá sempre de avaliação constante e da comprovada mudança do quadro de discriminação que as originou.

As políticas de ações afirmativas estão dentro do debate mais amplo e complexo acerca das políticas públicas. Parafraseando Dennis Palumbo (1989), uma política pública é como um *alvo em movimento*, um processo ou uma série histórica de intenções, ações e comportamentos de muitos participantes. Essa conjectura nos remete a afirmar que os debates

em torno das políticas de ações afirmativas estão implicados nesse processo de tensões e negociações.

As políticas públicas seguem uma interação complexa entre suas etapas, a saber: funções de governo, intenções políticas, agências envolvidas, leis (condição formal), regulamentos (regras), decisões (escolhas) e programas (meio específico para colocar a política em prática). Dessa maneira, a política atua como o princípio orientador por traz de regulamentos, leis e programas, sua manifestação visível é a estratégia adotada pelo governo para solucionar os problemas públicos (PALUMBO, 1989).

Ainda pensando essa interação complexa, nos remetemos à exposição de Silva (2008), destacando os desafios de construção do campo disciplinar das políticas públicas. A autora ressalta as categorias relações de poder e Estado como chaves interpretativas para análise política das políticas públicas. Também retrata a relevância de reflexões acerca dos conflitos latentes na sociedade e a dimensão de sua influência nas escolhas operadas pelos governantes, enfatizando as relações de poder, os contextos e os sujeitos envolvidos e implicados nas políticas, como fundamentais para a análise das políticas e suas tendências.

Em nossa acepção, a Lei nº 10.639/2003, que é parte das políticas de ações afirmativas, materializa-se nesses conflitos latentes e nessas relações de poder entre os sujeitos na esfera do Estado, corporificando uma conquista das lutas da sociedade civil. A intenção política dessa conquista dialoga com o reconhecimento, justiça e direitos sociais, civis, culturais e econômicos, bem como valorização da diversidade daquilo que distingue os povos negros dos outros grupos que compõem a população brasileira.

Em se tratando da supracitada lei, vale dizer que se trata de uma questão que envolve extensões complexas, as *oportunidades e os privilégios*. O texto da Lei nos remete a algumas reflexões. No artigo 26-A, que se refere à obrigatoriedade do ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira, destaca-se aqui:

> § 1º O conteúdo programático a que se refere o **caput** deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil. § 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras (BRASIL, 2003).

Retomando as extensões mencionadas, a negação de oportunidades é uma estratégia arquitetada para manter privilégios, em diálogo com adesão e consenso do projeto monorreferencial de Estado. Concebemos a representatividade da referida Lei, no sentido de

(re)conhecer as contribuições do povo negro[27], ampliando a esfera de conhecimento da atuação das populações negras nos processos de luta e resistência; não obstante, surge a oportunidade de se identificar enquanto ator histórico. O fato de mencionar que os conteúdos serão ministrados no âmbito *de todo currículo, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileira*, nos remete a desafios do trabalho com a transversalidade e a interdisciplinaridade.

> Ambas — transversalidade e interdisciplinaridade — se fundamentam na crítica de uma concepção de conhecimento que toma a realidade como um conjunto de dados estáveis sujeitos a um ato de conhecer isento e distanciado. Ambas apontam a complexidade do real e a necessidade de se considerar a teia de relações entre os seus diferentes e contraditórios aspectos. Mas diferem uma da outra, uma vez que a interdisciplinaridade refere-se a uma abordagem epistemológica dos objetos de conhecimento, enquanto a transversalidade diz respeito principalmente à dimensão da didática (BRASIL, 1998, p. 29-30).

Ainda no que tange aos conteúdos, os desafios e a complexidade do trabalho transversal e interdisciplinar também atravessam a prática da Lei nº 10.639/2003 (e temáticas que dialogam com os anseios das minorias representativas), esse movimento envereda-se por uma realidade de limitações e possibilidades, as quais serão aprofundadas na subseção seguinte.

Como provocações, podemos evidenciar questões de formação inicial e continuada, necessárias para os docentes e os sistemas de ensino, os embates da dimensão curricular, bem como os marcos conceituais e os paradigmas epistemológicos que vão consubstanciar esses mesmos conteúdos. O que a legislação propõe não está em conformidade epistemológica com certa tradição curricular praticada nos sistemas de ensino (SILVÉRIO, 2012; GOMES, 2009).

Existem Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (BRASIL, 2004), organizadas para atender aos propósitos expressos para sua regulamentação. Os princípios consistem em promover políticas de reparações, reconhecimento e valorização de ações afirmativas, com ações conduzidas a partir de bases filosóficas e pedagógicas como: 1) Consciência política e histórica da diversidade, 2) Fortalecimento de identidades e de direitos, 3) Ações Educativas de combate ao racismo e as discriminações. Aprofundando a apresentação das diretrizes, o referido documento expõe que:

> A educação constitui-se um dos principais ativos e mecanismos de transformação de um povo e é papel da escola, de forma democrática e comprometida com a promoção do ser humano na sua integralidade, estimular a formação de valores,

[27] No artigo 79-B, a Lei versa que *o calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como Dia Nacional da Consciência Negra*. Outra relevante conquista do ponto de vista representativo, fruto das ações dos movimentos sociais negros na esfera social (BRASIL, 2003).

> hábitos e comportamentos que respeitem as diferenças e as características próprias de grupos e minorias. Assim, a educação é essencial no processo de formação de qualquer sociedade e abre caminhos para a ampliação da cidadania de um povo (BRASIL, 2004, p. 7).

Os princípios das diretrizes estão atrelados a uma educação entrelaçada com o respeito à diferença. Nesse bojo, as intenções políticas apresentam como uma de suas metas o direito dos negros se reconhecerem na cultura nacional, expressarem visões de mundo próprias, manifestarem com autonomia, individual e coletiva seus pensamentos (BRASIL, 2004).

Em acordo com as Diretrizes, também é relevante expor a publicação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), propondo, em uma esfera de discussão coletiva, *Ações e Orientações para a Educação das Relações Étnico-Raciais* (BRASIL, 2006). A produção apresenta textos organizados para subsidiar cada nível ou modalidade de ensino – Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, Educação de Jovens e Adultos, Licenciaturas, Educação Quilombola – concluído com possibilidades de ações para tratar a diversidade na educação. Essas ações configuram-se, em especial, pela força da ação dos movimentos que emergem da sociedade civil e ocupam espaços na esfera governamental do Estado.

Mesmo com essas iniciativas, mencionamos as dificuldades no campo do investimento financeiro como um entrave para o trato com as questões da diversidade e a efetivação da Lei nº 10.639/2003. Nesse sentido, Rodrigues e Abramowicz (2013) notam que ainda não se verifica a inclusão significativa das políticas de diversidade no orçamento do Estado, o que seria importante para efetivamente deslocar a temática do campo da retórica para o campo da ação pública.

Em presença dessa omissão e escassez de investimentos do Estado, é crucial problematizar as orientações peculiares das políticas públicas. Palumbo (1989) salienta que a política não é uma verdade objetiva e a Lei em si não se constitui em uma política. Nesse sentido, as políticas são idealizadas de maneira multifacetada e apresentam-se como mecanismos de manutenção social, arranjos, concessões e ações assistencialistas de blocos hegemônicos no poder, ou também se manifestam pelo contradiscurso evidenciadas como lutas e conquistas da sociedade civil em busca de equidade e justiça social.

Assim, segundo Paixão (2005), pensando em uma educação antirracista, no que se refere à disputa hegemônica em torno das políticas sociais, ratificam-se duas perspectivas que correspondem a visões de políticas universalistas e políticas focalizadas. O autor apresenta ambas as conformações em uma esfera global:

> As políticas sociais universalistas correspondem ao padrão de intervenção estatal na vida social típico dos países europeus, mormente aqueles mais influenciados pela tradição socialdemocrata, tais como Alemanha, França e Suécia. É marcada por formulações que intencionam a disposição de serviços públicos acessíveis e com boa qualidade para toda população. Exigem acordos de longo prazo entre os principais setores sociais de uma nação, especialmente centrais sindicais patronais e de trabalhadores e o Estado. [...] As políticas sociais focalistas correspondem a uma visão mais próxima ao perfil norte-americano. Buscam a eficácia dos gastos e redução do déficit público, sendo que os recursos públicos devem ser destinados aos mais necessitados, e sua distribuição está atrelada a princípios de distribuição pautados na equidade (PAIXÃO, 2005, p. 129-130).

Esta categorização é datada e contextualizada. No entanto, em nossa acepção, as configurações das políticas públicas brasileiras aproximam-se desse cenário e ambas as perspectivas disputam hegemonia atualmente. Paixão (2005) evidencia ainda que é crucial compreender que as políticas universais e focalistas devem atuar de maneira complementar e não em contradição, afirmando a expansão de serviços públicos de qualidade com medidas eficazes de distribuição dos mesmos.

Avançando além da definição, este mesmo autor apresenta limites e possibilidades de ambas perspectivas e, ao fazer referência ao Brasil, posiciona-se a favor de que as políticas sociais no Brasil sejam simultaneamente universais e direcionadas. O autor concebe a necessidade dessa articulação, partindo de um manifesto antirracista, explicitando:

> As políticas sociais brasileiras, antes que universais, tratam a todos formalmente como iguais perante a lei, sendo, portanto, cegas à cor. Decerto tal modelo trouxe o mérito de tratar todos/as os/as brasileiros/as sem segregação. Todavia, na medida em que essa filosofia não busca corrigir as desigualdades raciais (e de gênero), acaba servindo como um elemento de sua perpetuação (PAIXÃO, 2005, p.134).

Essas políticas *cegas à cor* (e às minorias representativas) nos inquieta. O debate se acirra mediante um caminho tenso no Brasil. Os discursos que salientam a necessidade única de políticas públicas universalistas e a retórica de um país que se intitula democrático racialmente favorecem o aumento das desigualdades dessa ordem.

Pensando o combate ao racismo, em diálogo com reflexões acerca das políticas públicas no Brasil, Mario Theodoro (2008) afirma que as chamadas políticas públicas, mediante as quais o Estado se faz presente, consolidando direitos, desfazendo iniquidades, fortalecendo a coesão social e mesmo atravessando ciclos viciosos de reprodução de desigualdades, parecem ainda insuficientes no caso do problema racial brasileiro. Assim, é necessário conformar a questão étnico-racial como problema nacional, consolidar o tema da desigualdade racial como objeto para intervenção pública, no sentido de mobilizar esforços para promover e garantir a equidade.

Os processos supracitados apresentam as tensões ligadas à construção social do racismo, suas significações e implicações, bem como esses processos incidem em conflitos e negociações na dimensão das políticas públicas. Diante dessa construção, mediante as tensões no campo das políticas públicas, considera-se imprescindível problematizar essas correlações de forças em seu movimento entre o geral e o particular, organizado a partir de uma análise documental no contexto da pesquisa, a cidade de Amargosa-BA.

3.1 LEI Nº 10.639/2003 EM AMARGOSA: OS DOCUMENTOS, AS ESTRATÉGIAS E AS PRÁTICAS

No instante em que se pensa o movimento do geral ao particular, busca-se refletir acerca da Lei nº 10.639/2003 no contexto de Amargosa-BA. As bases de análise em nível institucional constituem-se pela reflexão em torno de documentos como a Lei Orgânica do Município de Amargosa (AMARGOSA, 2012), a Lei complementar nº 012 (AMARGOSA, 2006) que institui o Plano Diretor de Desenvolvimento Municipal de Amargosa, bem como ao Plano Municipal de Educação (AMARGOSA, 2007), organizado pelo Conselho Municipal de Educação (CME – Amargosa-BA).

Inicialmente nos reportamos a uma análise da Lei Orgânica do Município de Amargosa. Em diálogo com intenções do estudo, atentamos para o instante em que o documento trata da *Educação, Cultura, Desporto e Lazer* no seu Capítulo V. Na seção I, da Educação, em seus artigos 178 e 179 (p. 86), instituem-se as diretrizes para constituição de um Conselho Municipal de Educação, bem como descreve a estrutura de funcionamento. O Conselho Municipal de Educação (CME) tem como uma das atribuições discutir e aprovar o plano anual de educação para o município, definindo suas prioridades (AMARGOSA, 2012).

Sobre as prioridades, ao buscar referências do debate sobre a diversidade na Lei Orgânica, encontra-se uma única menção, em seu Capítulo V, precisamente na seção II, *da Cultura*, afirma-se:

> Art. 180. Parágrafo único. O Município protegerá as manifestações das culturas populares e dos grupos étnicos participantes do processo civilizatório nacional e promoverá, em todos os níveis das escolas municipais, a educação sobre a história local e a dos povos indígenas e de origem africana (AMARGOSA, 2012, p. 87).

Aqui se materializa o debate público em torno do poder e concebemos positivamente um plano de discussão institucional que *menciona* povos indígenas e de origem africana.

Mesmo com o registro na esfera formal cabe uma reflexão. Palumbo (1989) afirma que as políticas dizem respeito a *estratégias* gerais, enquanto que as ferramentas para implementação de políticas estão relacionadas às *táticas*, e que esses movimentos estão entrelaçados.

De maneira complementar, refletindo sobre as táticas citadas, inserimos a perspectiva do Plano Diretor (AMARGOSA, 2006). Este documento está adequado à Lei Federal n.º 10.257/01 (Estatuto da Cidade), estabelecendo a matriz desenvolvimento municipal com a definição das diretrizes do modelo territorial e das políticas públicas de desenvolvimento municipal, criação do sistema participativo de desenvolvimento municipal e habilitando os instrumentos jurídico-normativos de desenvolvimento municipal e outras providências.

Ao analisar o Plano Diretor, em seu Capítulo III, trata-se das *Políticas Públicas de qualificação sócio-ambiental*. Na seção II - Art. 71 organiza-se as orientações para Política Municipal de Educação na crescente qualificação educacional da população local, através da atuação do poder público e da sociedade civil. Em linhas gerais, o documento apresenta ações estratégicas para realização dessa política. Destacamos no Artigo 73, inciso, XVII - *Inclusão da História e Cultura Afro-Brasileira como tema transversal no currículo escolar regular das escolas municipais, em atendimentos à legislação federal* (AMARGOSA, 2006, p. 45).

Novamente materializa-se, na condição formal, a discussão referente à História e Cultura Afro-Brasileira no plano institucional dos documentos no município de Amargosa-BA. Não obstante, é imprescindível problematizar que a questão prática transpassa o formal. A institucionalização de uma ideia não garante sua realização na prática. Destacamos, em princípio, a discussão dos temas transversais. Assim:

> Por serem questões sociais, os temas transversais têm natureza diferente das áreas convencionais. Tratam de processos que estão sendo intensamente vividos pela sociedade, pelas comunidades, pelas famílias, pelos alunos e educadores em seu cotidiano. São debatidos em diferentes espaços sociais, em busca de soluções e de alternativas, confrontando posicionamentos diversos tanto em relação à intervenção no âmbito social mais amplo quanto à atuação pessoal. São questões urgentes que interrogam sobre a vida humana, sobre a realidade que está sendo construída e que demandam transformações macrossociais e também de atitudes pessoais, exigindo, portanto, ensino e aprendizagem de conteúdos relativos a essas duas dimensões (BRASIL, 1998, p. 26).

Os temas transversais são caracterizados por assuntos que emergem da esfera social e, teoricamente, deveriam transpassar os currículos, enfatizados como necessidades emergências expressivos (BRASIL, 1998). Enunciamos essa discussão anteriormente como um desafio para a Educação das relações étnico-raciais. Acentuaremos essa conjectura a partir do Plano Municipal de Educação de Amargosa.

Ao investigar o Plano Municipal de Educação (PME) (AMARGOSA, 2007), escrito e publicado no sentido de pensar políticas públicas e ações educativas, projetando metas para o

período de dez anos (2007-2017), demarca-se a *ausência* de um debate acerca de objetivos atrelados a Educação com foco nas relações étnico-raciais. No PME, as menções feitas a povos indígenas e afrodescendentes se restringem a caracterização do município de Amargosa, ambas contidas em um parágrafo cada.

> A região onde hoje está situado o município de Amargosa era domínio dos índios Kariris e Sapuyá. Este domínio perdurou até meados do século XIX quando esses índios foram massacrados pelos colonizadores, sendo presos os 119 últimos remanescentes e encaminhados a Fazenda Santa Rosa em Jequié. Daí foram transferidos para Poções e, posteriormente, para Santa Cruz de Cabrália, onde hoje residem seus descendentes (AMARGOSA, 2007, p. 4).

> Vale ressaltar, ainda, a importância dos afrodescendentes que aqui chegaram na condição de escravos para executarem os trabalhos na cultura do café. As marcas desse povo estão em toda parte, seja na religiosidade, ritmos musicais, folclore, na forma de produção das culturas de subsistência, principalmente na cultura da mandioca (AMARGOSA, 2007, p.5).

Destacamos as menções aos povos *massacrados, presos e na condição de escravos*. Em contraponto, as alusões à *imigração e colonização europeia* no mesmo espaço de caracterização do município deste documento enfatizam suas contribuições na cultura e desenvolvimento nas atividades de comércio com armazéns de secos e molhados, empórios para exportação e importação, e na área rural com o plantio do café (AMARGOSA, 2007).

Os significados e hierarquias de valor nas produções locais também são princípios para a submissão das culturas em uma perspectiva colonial. As classificações e silenciamentos são justificativas necessárias para promoção de processos de homogeneização cuja função primordial, segundo Homi Bhabha (2011), é a redução do outro ao lugar de ausência, marginalidade e invisibilidade.

Destarte, ressaltamos os avanços no PME materializados a partir de descrições diagnósticas, diretrizes, objetivos e metas para Educação Infantil, Educação de Jovens e Adultos, Educação do Campo, Educação Especial e valorização dos profissionais da Educação. Importante mencionar que as metas e diretrizes consolidadas no documento estão em consonância com temáticas institucionalmente formalizadas em nível de secretaria municipal. Isso pode ser observado na tabela abaixo, caracterizando a estruturação pedagógica da Secretaria de Educação no contexto de formulação do PME:

TABELA 3: ESTRUTURAÇÃO PEDAGÓGICA DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE AMARGOSA-BA (2007)

NÍVEIS/MODALIDADES DA EDUCAÇÃO
Ensino Fundamental - 1ª a 8ª séries
Educação do Campo - 1ª a 4ª séries
Educação Infantil
Educação de Jovens e Adultos

Fonte: Plano Municipal de Educação (AMARGOSA, 2007, p.24).

Com exceção da Educação Especial[28], a Secretaria Municipal de Educação de Amargosa contava com técnicos responsáveis específicos para todos os níveis/modalidades descritos na estruturação do PME. Considerando essa estruturação da secretaria e a implementação da Lei nº 10.639 no ano de 2003, como aludimos, a demanda étnico-racial é silenciada. Retomo a questão das políticas *cegas à cor* na dimensão da constituição das políticas educacionais e das desigualdades.

No campo das *estratégias gerais*, a Lei nº 10.639/2003 está implementada em nível federal, suas condições legais e regulamentares estão garantidas, no entanto, no *campo prático das ferramentas* de implementação do contexto de Amargosa-BA, as dissonâncias são aparentes. Mesmo com referências na Lei Orgânica (AMARGOSA, 2012) e no Plano Diretor (AMARGOSA, 2006), na esfera que compete à produção dos atores na escola, isso não ocorre. O PME (AMARGOSA, 2007) não aprofunda, discute ou expõe metas e diretrizes referentes à educação das relações étnico-raciais – esse é um dado que nos inquieta.

Instigados por essa inquietação, buscamos enfatizar a leitura. No entanto, cabe fazer alusão a dificuldade em acessar documentos referentes à organização das semanas pedagógicas do município de Amargosa – BA junto a Secretaria Municipal de Educação, sob alegação da não existência de atas ou registros dessa natureza. A intenção primordial com esses documentos era analisar a existência de alguma discussão direcionada para a temática da educação para as relações étnico-raciais em grupos de trabalho e debate no recorte dos últimos sete anos (período de 2008 a 2014).

Como postura política, com respeito e reconhecimento ao bem público, nosso posicionamento se circunscreve como cidadãos ativos, vigilantes contra as estratégias de

[28] Segundo informações da Secretaria de Educação de Amargosa (2014), atualmente a Educação Especial também conta com responsável técnico na estrutura pedagógica organizacional.

exclusão e discriminação, em meio a promessas de igualdade formal e democracia processual. Em diálogo com esse posicionamento, Bhabha (2011) nos diz que, ao falarmos de fronteiras e territórios em eterna expansão no mundo global, não devemos deixar de ver como nossa própria paisagem íntima e nativa deve ser remapeada para incluir os seus *novos cidadãos*. O autor destaca novos cidadãos em virtude de atores sociais cuja presença histórica como cidadão foi aniquilada ou marginalizada.

Enfatizando esses atores sociais, sobre as políticas públicas educacionais e desigualdades, Miguel Arroyo (2010) argumenta que apesar dos avanços na compreensão das formas de reprodução das desigualdades, no intuito de contribuir com os coletivos, as vítimas das nossas históricas desigualdades sociais, étnicas, raciais, de gênero, campo, periferias se fazem presentes, afirmativas, incômodas, não apenas nas escolas, mas na dinâmica social e política. O autor considera que:

> É urgente retomar essa relação não superada entre educação e desigualdades. Primeiro, porque foi uma das relações mais instigantes do pensamento educacional. Segundo, porque essa relação foi desfigurada e soterrada nos escombros de relações de mercado, de educação e padrão mínimo de qualidade, de currículos por competências, gestão e avaliações de resultados. Terceiro, porque as desigualdades não só continuam, mas se aprofundam e vitimam milhões de famílias e alunos(as) pela miséria, o desemprego, a sobrevivência nos limites, a violência (ARROYO, 2010, p.1384).

Essa relação entre educação e desigualdades é de relevância estratégica para ampliar a realidade e exclusão. O que se coloca são interrogações diante das políticas públicas educativas, sua gestão, investimentos e suas análises, tanto nos movimentos mais gerais quanto nos particulares.

Os poderes desses coletivos apresentam uma agenda que é complexa, pois nas esferas hegemônicas do Estado ela não se constitui como necessária. Um alento é que a sociedade civil mobiliza-se e questiona a dimensão formalista das políticas. E para além? Identidades pensam correções genéricas para sujeitos/personagens com rostos, classes, raças, gêneros, cores. E, diante dessa mobilização, configuram-se demandas que exigem negociação.

Como exemplo dessas mobilizações, destacamos a criação da Medida Provisória n° 111, de 21 de março de 2003, convertida na Lei 10.678, a Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial da Presidência da República (SEPPIR) nasce do reconhecimento das lutas históricas do Movimento Negro brasileiro. A data é emblemática, pois em todo o mundo celebra-se o Dia Internacional pela Eliminação da Discriminação Racial, instituído pela Organização das Nações Unidas (ONU), em memória do Massacre de Shaperville. Em 21 de março de 1960, 20.000 negros protestavam contra a lei do passe, que os obrigava a portar

cartões de identificação especificando os locais por onde eles podiam circular. Isso aconteceu na cidade de Joanesburgo, na África do Sul. Mesmo sendo uma manifestação pacífica, o exército atirou sobre a multidão e o saldo da violência foram 69 mortos e 186 feridos[29].

Em diálogo com essas mobilizações, em virtude de fendas abertas pela resistência histórica dos sujeitos, Homi Bhabha (2011) ratifica a necessidade de um compromisso político-afetivo com as possibilidades de insurgência das subjetividades marginalizadas a partir do pressuposto de que a experiência da subalternidade compreende a produção de conhecimento em formas culturais não canônicas, cujas estratégias representacionais constituem um complexo sistema retórico de referência social diante do qual impõe uma transformação de estratégias teórico-críticas tradicionais.

Retomo a passagem da música Alegria da Cidade, *sou parte de você... mesmo que você me negue*. Esse ocultamento/ausência, bem como a busca por estratégias representacionais pautadas na equidade, explica também a proposta de corroborar uma perspectiva plural e intercultural que inclua outras demandas, tensionadas pela sociedade civil. Justifica-se a ação de refletir sobre proposições no sentido de contribuir colaborativamente com desdobramentos da Lei nº 10.639/2003 tanto na esfera local quanto global.

A análise documental nos aponta reflexões preliminares sobre estratégias gerais e ferramentas práticas que perpassam as maneiras de conceber a educação das relações étnico-raciais pautada no respeito ou na perspectiva de silenciamento. Nomeadamente, articulam-se formas de ponderar as *táticas* pertinentes à efetivação da Lei nº 10.639/2003 no contexto de Amargosa-BA. Esta dinâmica ganha evidência por intermédio de situações relatadas por professores/as no cenário dos grupos focais.

Dessa forma, a configuração das táticas descritas é de cunho político e, para se efetivar, necessita da presença de atores sociais dispostos ao enfrentamento, que não mais esperam, mas sim empreendem lutas para superar desigualdades produzidas historicamente. Essa atitude perpassa pelas indagações desses atores. Assim, a produção avança no capítulo intitulado *Representações dos/as professores/as e a Lei nº 10.639/2003: A leitura é toda Sua?*, analisando os dados produzidos nos grupos focais com reflexões mediadas pelas falas dos sujeitos da pesquisa.

---

[29] Disponível em: http://www.seppir.gov.br/sobre . Acesso em 12 de janeiro de 2015.

4. REPRESENTAÇÕES DOS/AS PROFESSORES/AS E A LEI Nº 10.639/2003: A LEITURA É TODA SUA?

Nesse capítulo, recordamos inicialmente a música Alegria da Cidade, ao expressar em uma passagem: *minha pele é linguagem, e a leitura é toda sua*. Inquietamo-nos com esse fragmento da música, em especial por transpassar reflexões que nos enviam a dimensão histórica dos povos negros, socialmente construída, amparada em princípios de um racismo colonial. Nos caminhos dessa leitura, pensando os desdobramentos da Lei nº 10.639/2003 no município de Amargosa-BA, propomos os questionamentos: A leitura é toda sua? Ou seria uma leitura nossa?

Essas indagações nos remetem as contribuições de Frantz Fanon[30] (2008), refletindo acerca do racismo colonial, quando chama atenção para a existência de *mecanismos retóricos*. O autor aponta que esses mecanismos utilizam a linguagem e perpassam os métodos pelos quais as ciências são construídas, ambas subordinadas a um colonialismo epistemológico. Fanon também sugere o caminho lógico para entender como tais construções ocorrem: é preciso examinar a linguagem, na medida em que através dela criamos e vivenciamos os significados.

A linguagem atua na cultura como prática significante (HALL, 2013). Dessa maneira, as estratégias de representação enveredam-se por configurações de poder no campo da cultura. Assim sendo, é crucial evidenciar narrativas cujas minorias representativas, praticamente destituídas de protagonismo da história contada, fazem história, o que Bhabha (2013) vai chamar de *narrativas emergentes*. Isso posto, voltamos nossos olhares para como se constituiu o cenário da produção de dados aqui discutidos.

Esta seção enfatiza as representações decorrentes do primeiro momento de grupo focal realizado na pesquisa. O encontro do grupo focal ocorreu no dia 26 de março de 2014, com a participação de seis professores/as, o moderador do grupo e um auxiliar de campo, totalizando oito participantes – ocorreu a ausência de uma professora convidada, que alegou problemas pessoais. A duração aproximada do encontro foi de 137 minutos, gravados e transcritos para análise. O objetivo desse grupo focal foi debater as representações dos/as professores/as sobre os desdobramentos da Lei nº 10.639/2003 nas escolas municipais de Amargosa-BA.

---

[30] Nascido na ilha da Martinica, Fanon tem obras influentes no campo do pensamento político e social, na teoria da literatura, nos estudos culturais e na filosofia.

Vale dizer, que antes das realizações dos grupos focais, foram organizadas duas seções de formação com o auxiliar de campo (um para cada momento de grupo focal), visando discutir o roteiro e sinalizar aspectos importantes nos momentos das intervenções, como registrar vivências e sentimentos do momento. O local das seções seguiu orientações prévias na busca de promover certo conforto aos participantes. A sala ampla, arejada, bem iluminada, com ar condicionado e boa acústica contribuiu para o registro. Foram utilizados dois gravadores, além de anotações complementares do moderador e do auxiliar de campo. Não foram gravados vídeos, em virtude de não inibir as intervenções dos participantes (GATTI, 2005; DIAS, 2000).

Analisamos as intervenções dos sujeitos e dispomos os registros dentro de sequências discursivas ou falas que consideramos relevantes para ilustrar nossa compreensão acerca de sua relação com os desdobramentos da Lei nº 10.639/2003 nas escolas municipais de Amargosa. Tendo em vista que o foco dos grupos é a interação entre os sujeitos, nomeamos as sequências e falas como decorrentes do *grupo focal 1 ou 2*. Também destacamos as nuances e o movimento da linguagem, marcada em muitos instantes por rupturas, continuidades e contradições. Utilizamos informações descritas em colchetes, priorizando sentimentos, ações e complementos no sentido de articular e contribuir com o entendimento.

O início do grupo focal obedeceu à previsão do roteiro e apresentou orientações gerais sobre o grupo e as fichas individuais dos participantes, bem como informações referentes a tempo médio de duração, apresentação dos pesquisadores e auxiliar de campo, informações gerais como a garantia de sigilo, gravação das falas para posterior transcrição e uso estritamente acadêmico/científico, e o objetivo do grupo.

Em linhas gerais, para favorecer a interação, não foram detalhadas aos participantes informações e maneiras de abordagem do objeto do estudo antes da realização dos grupos focais, com a intenção de evitar ideias pré-fabricadas ou a participação preparada. Nesse sentido, como formas de aproximação - *quebra gelo* – elencamos a *escrita de questão aberta* e o *debate fomentado a partir de vídeo* como estratégias iniciais do encontro. Ações propostas para estimular o debate e criar um panorama de interação dos participantes do grupo.

Outra técnica empregada foi o uso de *placas afirmativas*, quando os participantes se posicionavam frente a afirmações que dialogavam de maneira mais focalizada com os objetivos da pesquisa. Os participantes escolhiam placas seguindo as gradações sugeridas, *concordo, mais ou menos e discordo*, e, posteriormente às respostas, o debate foi estimulado pelo moderador.

As afirmativas para debate foram: (1) A Lei nº 10.639/2003 é uma realidade no município de Amargosa-BA. (2) A formação que realizei me tornou apto para lecionar de acordo com ações/orientações da Lei nº 10.639/2003. (3) Estou satisfeito com meu desempenho no que tange a lecionar de acordo com ações/orientações da Lei nº 10.639/2003 no município de Amargosa-BA. (4) A Lei nº 10.639/2003 é um problema no município de Amargosa-BA. (5) Tenho os subsídios e o apoio necessários para lecionar de acordo com ações/orientações da Lei nº 10.639/2003 no município de Amargosa-BA. (6) O cenário atual é positivo para a Lei nº 10.639/2003 no município de Amargosa-BA.

Essas afirmações mobilizaram a construção de representações em torno da Lei nº 10.639/2003 mediadas por eixos como ação prática no contexto, formação, apoio e parcerias, bem como anseios e projeções, as quais trataremos mais adiante. Aqui destacamos a participação efetiva do grupo, com intervenções que caracterizavam a riqueza da técnica de grupo focal.

Para concluir o primeiro momento de grupo focal, utilizamos a técnica projetiva com complemento de ilustração (DIAS, 2000). Essa ação foi seguida de um balanço com considerações finais dos participantes sobre o que de mais importante foi discutido no grupo, uma retomada do objetivo do grupo e a indagação sobre possíveis questões que não foram mencionadas.

Com ênfase nessa elaboração, atentamos para as trocas, com significados e sentidos atribuídos a partir das construções dos participantes. Para tanto, descrevemos e refletimos sobre ações do grupo focal, constituídas com a triangulação das estratégias para produção de dados brevemente citadas: escrita de questão aberta, debate fomentado a partir de vídeo, placas afirmativas e técnica projetiva com complemento de ilustração.

Após a triangulação desses instrumentos e análise das falas dos sujeitos, elucidamos as representações de professores/as a partir das subseções: (1) Reescrever é preciso: armas históricas e lugares comuns; (2) Os encantos e o pecado da maçã: Horizontes da Lei nº 10.639/2003 em Amargosa-BA. No decorrer dessas subseções, tecemos reflexões para problematizar as questões colocadas no início desse capítulo: a leitura é toda sua? Ou seria uma leitura nossa?

4.1 REESCREVER É PRECISO: ARMAS HISTÓRICAS E LUGARES COMUNS

Nesta subseção tecemos reflexões acerca das representações de professores/as sobre os desdobramentos da Lei nº 10.639/2003 nas escolas municipais de Amargosa-BA e

enfatizamos as falas dos participantes do grupo focal, mediadas pela necessidade de problematizar representações que materializam o poder de armas históricas como os livros didáticos e o currículo, bem como ações articuladas para desconstruir imposições de lugares comuns, danoso aos povos negros e às minorias representativas.

Ao pensar essas representações nos encontramos com a flexibilidade e caminhos da interação grupal. Gatti (2005) argumenta sobre a riqueza do que emerge *a quente* na interação grupal, em geral, extrapola em muito as ideias prévias; surpreende, coloca novas categorias e formas de entendimento, que dão suporte a inferências novas e proveitosas relacionadas com o problema em exame.

Nesse sentido, como ilustramos a seguir, destacamos a técnica da questão aberta, na qual o enunciado do assunto foi propositalmente organizado para não gerar respostas conclusivas, sendo que o intuito dessa elaboração foi ampliar perspectivas sobre as representações dos participantes e servir como instrumento de aproximações iniciais. Aqui exemplificamos o enunciado: *Comente/descreva qual a sua opinião acerca da Lei nº 10.639/2003*.

Em linhas gerais, a questão gerou registros em torno da importância da Lei nº 10.639/2003, do trabalho sistematizado e suas implicações no campo do currículo, dos limites e possibilidades da formação de professores/as e materiais didáticos para o trato com a temática. As questões ressurgem durante os momentos mais focalizados das discussões e sua recorrência imprimem, na discussão de materiais didáticos, as representações em relação à importância dos livros didáticos. Podemos observar as falas a seguir:

> O material didático ainda não vem trazendo a história baseada na Lei nº 10.639/2003 e com isso o professor tende a continuar a reproduzir a história eurocêntrica. Outro ponto relevante é a falta de formação para os professores em geral. O professor com uma boa formação poderá desenvolver a sua criticidade sendo capaz de perceber que a ausência do negro no livro didático, [quando surge] de forma negativa estereotipada, é um grande gancho para discussão em sala (GRUPO FOCAL 1, 2015).

> [...] É uma provocação. A imagem do negro no livro didático, como já foi dito aqui. A questão: tive oportunidade de fazer um estudo com os livros aplicados no município de Amargosa e infelizmente [pausa], não deste ano, [o livro que] foi submetido em 2012 para ser aplicado em 2013, e infelizmente observamos que as imagens dos negros não eram coerentes, não é o que devia estar (GRUPO FOCAL 1, 2015).

Os professores e professoras atentam para a necessidade de se discutir a ausência dos povos negros nos livros didáticos. Perguntamos: Quem narra? Como narra? E por que a narrativa é excludente ou estereotipada? Do ponto de vista das pesquisas, ressaltamos os estudos de Silva (2010; 2011) ao enfatizar a discriminação do negro no livro didático, as

mudanças, permanências e os motivos das transformações nas representações. A autora problematiza a urgência do desenvolvimento formativo de professores/as tendo em vista a reelaboração das representações trabalhadas de maneira negativa e estereotipada dos negros nos livros; em especial, questiona a imposição de uma matriz única, pautada em uma perspectiva eurocêntrica.

As intervenções imprimem um sentido de repetição de uma história de silenciamento do protagonismo negro nos registros do contexto brasileiro. Contexto este marcado por imposições e por representações nocivas registradas nos livros didáticos. Desse modo, destacamos as intervenções de Bhabha (2011) ao questionar os determinismos históricos, em que o passado é visto como um retorno, com uma pontualidade nefasta, que demarca *lugares comuns*, e desmobiliza as formas de reescrever, realocar e ressignificar os territórios e as fronteiras culturais.

As representações são contingenciadas, desde que não provoquem transformações substanciais no modelo instituído dos registros históricos. A conquista de espaços nos livros é uma luta constante, permeada de desafios e obstáculos constituídos para fortalecer a demarcação dos lugares comuns citados acima.

Assim, ainda enfatizando a imposição de lugares comuns, ressaltamos a estratégia do debate fomentado a partir do vídeo, disposto por intermédio do *documentário Café com Leite (água e azeite?)*, dirigido e produzido por Guiomar Ramos no ano de 2007[31]. Exibimos a parte 1 deste documentário, com duração aproximada de cinco minutos. Essa estratégia foi organizada de maneira a impulsionar comentários abrangentes e provocações sobre a educação e as relações étnico-raciais.

Nesse cenário, problematizamos as indagações da relação entre o vídeo Café com Leite (água e azeite?) e a realidade da Lei nº 10.639/2003 em Amargosa-BA, quando observamos algumas intervenções representativas que dialogam com a imposição de lugares comuns. Pode-se observar essa dinâmica na seguinte fala:

> [...] esse vídeo faz lembrar um livro que gosto muito, *a cor da ternura*. Tem uma hora que o rapaz disse assim, *por que só agora vocês lutaram*? Fica parecendo que nós negros somos os perdedores, que abaixamos a cabeça e aceitamos as chicotadas, pacificamente. Por que isso? Por que essa visão de um adolescente? Por que os nossos livros não trazem os heróis negros. O negro não se sente representado nos livros didáticos. A escola, por sua vez, não traz essa representação, essa representatividade para a sala (GRUPO FOCAL 1, 2015).

[31] Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=375sS13XAT0> . Acesso em 10 de janeiro de 2014.

Com recorrência as reflexões dos docentes no grupo focal giraram em torno de problemas há muito anunciados, e essa repetição negativa precisa ser enfatizada no sentido de buscar alternativas coletivas para sua superação. Destacamos as contribuições de Silva (2011) ao acentuar que muitos obstáculos podem ser postos à proposta de inclusão desses temas desconstrutores da discriminação, subordinação e exclusão *do outro*.

Compreendemos que o livro configura-se como uma *arma*, especialmente por seu *poder redentor de assegurar*, como já citamos anteriormente, a prescrição de um registro que impulsiona o pensamento único, modelador de um padrão. No Brasil, frequentemente utiliza-se a matriz eurocêntrica para explicar e organizar esse modelo padrão. No entanto, contextualizar o debate e apresentar reflexões acerca das diferentes minorias culturais torna-se crucial. Bhabha cita que:

> No momento em que o discurso liberal tenta normalizar a diferença cultural, transformar a pressuposição de respeito cultural mútuo em um reconhecimento do valor cultural mútuo, ele não reconhece as temporalidades disjuntivas e fronteiriças das culturas minoritárias e parciais. Há uma intenção igualitária válida, mas só se partirmos de um espaço historicamente congruente; o reconhecimento da diferença é sentido de forma genuína, mas em termos que não representam as genealogias históricas, quase sempre pós-coloniais, que constituem as culturas parciais das minorias (BHABHA, 2011, p.87).

Em se tratando da *arma* que é o livro, surge a tarefa de reescrever a história das minorias. A intenção igualitária, em muitos instantes, reproduz a desigualdade e a exclusão. As produções de valor cultural que tornam visíveis as genealogias históricas diferentes do padrão imposto encontram barreiras significativas em seu processo de registros. As fronteiras ainda demarcam representações classificadas e hierarquizadas das contribuições dos povos negros e das minorias representativas. Isso pode ser evidenciado na representação a seguir:

> [...] as pessoas vivem ainda achando que é um modismo, [desprestigiam] o fato de estar buscando discutir a temática. As pessoas acham que é modismo. Ainda acha que é folclore. Fala de forma pontual, *o 13 de maio* [legalização da Lei Áurea] nem tanto, mais a questão de *20 de novembro* [dia nacional da consciência negra], eu sempre comento que as pessoas veem de forma folclórica [a maneira] de trabalhar aquela semana somente (GRUPO FOCAL 1, 2015).

Ao relacionar a citação anterior de Bhabha (2011) e a fala do grupo focal, alertamos para o chamado em duas questões: o reconhecimento e a valorização em torno das lutas dos povos negros e das minorias, bem como a esfera da formação necessária para trabalhar com uma educação que dialogue e respeite as diferenças. Ao tratarmos a discussão das relações étnico-raciais como *modismo*, desconsideramos toda a luta histórica dos povos negros e dos movimentos sociais.

Um destaque entre colchetes, evidenciamos o termo *legalização* por conta de que no Brasil, em 13 de maio de 1888, período da assinatura da Lei Áurea, havia aproximadamente 5% de negros escravizados. Os outros 95% já haviam conquistado a sua liberdade por meio de vários movimentos de resistência negra que, gradativamente, contribuíram para conquista da alforria dos escravizados. O desconforto diante de diversas lutas internas e o posicionamento internacional favorável à eliminação do trabalho escravo culminaram na asssinatura[32] da Lei Áurea (MULLER, 2008).

Ainda em diálogo com essas representações, vale problematizar o tratamento pontual e a condição folclórica, que também pode ser observada abaixo:

> Confesso que, como professora há 19 anos, ainda não percebi a efetivação da Lei nº 10.639/2003 na prática docente nas escolas nas quais trabalhei e trabalho. A história e cultura africana e afro-brasileira ainda são tratadas de forma pontual em datas comemorativas, como folclore brasileiro. Os próprios professores não descobriram a sua identidade étnico-racial, portanto, como irão colaborar com a construção identitária dos seus alunos? (GRUPO FOCAL 1, 2015).

As provocações mobilizadas incorrem em outras questões relevantes – a dimensão da formação necessária para superar o trabalho superficial e folclórico da temática, bem como os embates para construção identitária[33]. A qualidade da formação e continuidade de práticas é um desafio, também demarcado em outros instantes do grupo focal. Releva-se o esforço de projetos e ações individuais. Não obstante, faz-se necessário uma ação ampla e coletiva em prol da educação das relações étnico-raciais e de respeito à diferença. No sentido de pensarmos o papel do intelectual nesse processo, evidenciamos princípios a partir da leitura de Gramsci, que argumenta:

> Cada grupo social, nascendo no terreno originário de uma função essencial no mundo da produção econômica (e cultural), cria para si, ao mesmo tempo, de um modo orgânico, uma ou mais camadas de intelectuais que lhe dão homogeneidade e consciência da própria função, não apenas no campo econômico, mas também no social e no político (GRAMSCI, 1982, p. 3).

As dinâmicas de poder presentes na inserção de narrativas de respeito à educação das relações étnico-raciais requer atores sociais – intelectuais conscientes de sua função – preparados para atuar. Gramsci também explicita um dos campos desse embate:

> A escola é o instrumento para elaborar os intelectuais de diversos níveis. A complexidade da função intelectual nos vários Estados pode ser objetivamente medida pela quantidade das escolas especializadas e pela sua hierarquização: quanto

---

[32] A assinatura da Lei Áurea ocorre em uma dinâmica esvaziada de significado objetivo, sobretudo pela efervescência da luta negra, fonte real de libertação da escravização. A assinatura da Lei ocorre às vésperas da destituição do poder do imperador, pela proclamação da república, e o poder hegemônico alavanca a representação "*de mais um herói branco, salvador dos negros, a princesa Isabel"* (MULLER, 2008).

[33] Discutiremos a questão identitária e suas implicações para o trato com a Lei nº 10.639/2003 na subseção a seguir.

> mais extensa for a "área" escolar e quanto mais numerosos forem os "graus" "verticais" da escola, tão mais complexo será o mundo cultural, a civilização, de um determinado Estado (GRAMSCI, 1982, p. 8).

A escola é um *lócus* de conflito e negociação na esfera da cultura. Entrelaçado a esse argumento, pode-se problematizar a relevância da formação para atuar com ações e orientações da Lei n° 10.639/2003, em especial no que tange a contribuir com uma função intelectual pautada no respeito a uma educação que contemple as relações étnico-raciais em sua esfera multifacetada.

Nesse contexto multifacetado, atentamos que a diferença cultural não pode ser interpretada de maneira excludente, ou como objeto para inferiorizar o *outro*. Buscamos aqui a visão de interação cultural, descrita na conceituação de Bhabha:

> Por meio do conceito de diferença cultural quero chamar a atenção para o solo comum e o território perdido dos debates críticos contemporâneos. Isso porque todos eles reconhecem que o problema da interação cultural só emerge nas fronteiras significatórias das culturas, onde significados e valores são (mal) lidos ou signos são apropriados de maneira equivocada. A cultura só emerge como um problema, ou uma problemática, no ponto em que há uma perda de significado na contestação e articulação da vida cotidiana entre classes, gêneros, raças, nações (BHABHA, 2013, p.69).

As representações e leituras equivocadas sobre o racismo e a história dos povos negros cristalizam o problema da interação cultural. As fronteiras significatórias mencionadas por Bhabha são observadas como fontes de negação e inferiorização. O reconhecimento corroborado pelos registros está envolto em princípios e ações que limitam os efeitos valorativos da intercultura e rejeitam a diferença cultural.

Assim, Hall (2013) apresenta um argumento de que confrontar o racismo em quaisquer de suas formas teria que se tornar um objetivo positivo e uma obrigação estatutária do governo, do qual sua própria reivindicação de legitimidade representativa dependeria. Isso, tratando-se de uma demanda política que advém da interação entre as desigualdades e injustiça gritantes provenientes da falta de igualdade concreta, e a exclusão decorrente da falta de reconhecimento e da insensibilidade à diferença. Assim, considera-se a representatividade da seguinte intervenção:

> A história é mal contada, infelizmente; Mudou? Mudou, mas ainda é muito pouco em relação ao que precisamos, [para conseguir] o que é necessário. E assim, eu fico triste porque no Brasil, tudo tem que ser na base da lei, [pausa] *a ferro e a fogo*? A gente não pode mudar sem estar necessariamente baseado na lei? Se não tivesse na lei, o município de Amargosa não poderia, diante dos movimentos sociais, organizar essa mudança? (GRUPO FOCAL 1, 2015).

A fala nos convida a refletir sobre a ação política para além da condição legal e formal, bem como essa representação pode ser concebida. Surgem nas entrelinhas uma

representação da Lei nº 10.639/2003 e sua concepção enquanto uma imposição. Essa representação é mais explícita em um registro da questão aberta que salienta:

> Visualizo uma obrigatoriedade desnecessária, já que em muitas redes de ensino e especificamente a de Amargosa não percebemos a sua eficácia de fato. Questiono. O porquê do obrigatório? Se ele é tão necessário e importante quanto o estudo de outras disciplinas? E se obrigatório, o porquê da ausência de qualidade e acompanhamento destes estudos e aplicabilidade da disciplina? [...] a obrigatoriedade está apenas no currículo e nos papéis, mas de fato não acontece, e quando acontece é de forma tão *morna* que não se percebe que algo novo foi inserido no currículo (GRUPO FOCAL 1, 2015).

As afirmações remetem-se a uma espécie de *obrigatoriedade desnecessária*, justificada por reproduções que negam a aplicabilidade da lei no contexto, bem como atentam para o distanciamento na prática de uma educação das relações étnico-raciais pautadas no respeito, silenciando os embates na esfera do campo político regulamentar e do currículo. A referência à forma *morna* como é tratada a discussão nos remete a compreender a necessária ampliação de lugares para mobilizar ações políticas em prol de uma desmistificação.

Em diálogo com essas ações políticas, Fanon (2008) propõe uma reflexão sobre a alienação e a necessidade de interrogar representações cotidianas para combater a imagem de negros mistificados. O autor conota que uma atitude mistificadora é veicular que o problema negro não existe. De acordo com essa significação, cabe aos povos negros uma espécie de ajustamento à cultura dominante. Nas palavras do autor:

> No caso do negro, nada é parecido. Ele não tem cultura, não tem civilização, nem um longo passado histórico. [...] Provavelmente aqui está a origem dos esforços dos negros contemporâneos em provar ao mundo branco, custe o que custar, a existência de uma civilização negra (FANON, 2008, p. 46).

Está alusão acende indagações sobre a obrigatoriedade da Lei nº 10.639/2003. O que está em jogo é mais uma *arma* representativa contra a mistificação de lugares comuns, quando o negro tem sua história e cultura expropriadas, em conformidade com a cristalização de sua imagem em uma condição de inferioridade. Sobressaltam formas de subordinação e estereótipos sobre os povos negros, bem como estratégias de incorporação da brancura como uma saída desejada (mistificada).

Ademais, evidenciamos a necessidade de ações políticas articuladas para superar essa prática mistificadora, que também se fazem presentes nas intervenções do grupo. Essas representações podem ser discutidas a partir das falas seguintes:

> [...] se o professor não tiver vontade, continua do mesmo jeito, como nós, frutos da história mal contada, que nos negaram tanto. Então assim, vão continuar reproduzindo aquela historinha mal contada, negado que eu me perceba dentro da história. Negando que me veja como negra. [...] Digo assim, se não tiver vontade

> política o professor não vai para lugar nenhum. Por mais que se tenha formação de qualidade e diversas leituras (GRUPO FOCAL 1, 2015).
>
> Antes da questão da formação tem que ter uma vontade política. É uma bandeira de luta que a gente carrega. Como trabalhar com a educação do campo e outras temáticas. É uma bandeira política e tem que dizer assim, *vou empunhar minha bandeira e vou seguir* (GRUPO FOCAL 1, 2015).

As falas descritas convocam à ação política. Enfatizamos as colocações: *Por mais que se tenha formação de qualidade e diversas leituras*, também a menção que retrata, *antes da questão da formação tem que ter vontade política*. Cabem indagações referentes ao movimento circunscrito pelos participantes do grupo focal. Não seria a formação um caminho para afirmação política? Ou esses movimentos, formação e ação política se constituem na esfera cotidiana sem um antes e depois? No campo dessas questões expressamos à contribuição de Bhabha ao apontar:

> Os embates de fronteira acerca da diferença cultural têm tanta possibilidade de serem consensuais quanto conflituosos; podem confundir nossas definições de tradição e modernidade, realinhar as fronteiras habituais entre o público e o privado, o alto e o baixo, assim como desafiar as expectativas normativas do desenvolvimento e progresso (BHABHA, 2013, p. 21).

A noção multirreferencial das representações gera possibilidades de significação em torno do chamado à ação política dos professores e professoras mencionada anteriormente. Nas representações surgem os exemplos consensuais e conflituosos. As tensões entre uma *obrigatoriedade desnecessária* e, de outro lado, a necessidade de *se empunhar uma bandeira política* são frutos da complexidade desses embates de fronteira.

Dentro desses embates, não podemos descartar a ação política nem a formação para a ação política. Esses processos precisam ser organizados em uma dimensão de complementaridade. Compreendemos que essa ação política é atravessada pela formação, e deve ser constituída e se fazer presente na organização de *armas* como os livros didáticos, nos currículos e planos de curso, nas políticas públicas e, em especial, na luta contra a mistificação que vela uma realidade e ludibria tentativas de reorganizar fronteiras reescritas no respeito à diferença. Ainda destacamos que:

> As questões políticas também têm de lidar com a construção e reconstrução do sentido, o modo como o sentido é contestado e estabelecido. Esses processos não são secundários em relação a algum outro trabalho mais fundamental; antes têm de ver reconhecida sua autonomia relativa ou sua própria eficácia, que lhes é específica. (HALL, 2013, p.393).

Nesse processo de construção e reconstrução de sentidos, afirmam-se representações acerca da Lei nº 10.639/2003 com ênfase na forma de organizar práticas. Os professores e professoras materializam as dificuldades ao estabelecer sentidos concretos à sua atuação perante a educação das relações étnico-raciais em seus contextos concretos, e expõem que:

> Não mobilizo essa escola onde trabalho [pausa], ainda. A minha questão política não impulsiona de forma que eu faça uma revolução. Eu tinha uma professora que dizia... *gente o Brasil clama por revolução, estou com minha bandeira na mão.* Mas e precisa? Já que fui lá, fiz a pós-graduação, por que não fazer essa revolução? Por que eu só, lá no meu canto, minhas aulas de língua portuguesa, e não faço diferente? Vou trabalhar leitura, literatura afro-brasileira, as questões raciais, mas por que não convidar o meu colega que trabalha comigo? Acho que existe ainda essa timidez (GRUPO FOCAL 1, 2015).

> A escola em parte, não se preocupa em trabalhar de forma interdisciplinar, por mais que digamos, mas não trabalhamos por conta de resistência nossa também. A gente é um tanto egoísta e não gosta de compartilhar ideias com nossos colegas. É mais fácil e mais confortável criticar o trabalho do outro do que se unir a ele para tentar fazer diferente. Então é por conta dessas questões que preferimos o isolamento e fazer o trabalho com nossos alunos ali. Às vezes temos até preferência por turma. É até um crime que praticamos [pausa]. Nós dizemos, vamos fazer o trabalho, mas vamos fazer apenas em tal sala porque é a sala que dá menos trabalho, questão de indisciplina, é a sala que vai contribuir comigo. Então tem todo essa gama de idas e vindas de prós e contras e acabamos sendo levados nessa enxurrada. Infelizmente é dessa forma que agimos (GRUPO FOCAL 1, 2015).

A menção dos participantes destaca entraves para ação prática da Lei nº 10.639/2003 em Amargosa, dentre eles a perspectiva da mobilização nas esferas pessoais e coletivas, a ausência do trabalho interdisciplinar, o isolacionismo e a disposição de práticas orientadas de maneira seletiva. Esses entraves são tensionados cotidianamente. Dessa forma, é crucial conceber o desafio e refletir acerca desses entraves nas escolas, nos currículos, em especial no campo de luta das políticas públicas educacionais.

Diante do desafio das ações coletivas, Lacerda (2011) afirma que as redes de cooperação e solidariedade presentes na escola não são estruturadas por meio de projetos verticais, horizontais ou universais, mas tecidas em fios que perpassam uma estrutura que diz não. A autora detalha uma dimensão na qual as pessoas conversam, produzem sentidos, criam os espaços por onde se movem e não se restringem ao lugar que lhes determinam.

Em diálogo com essas afirmações, os participantes do grupo focal também pontuam outra discussão que consideramos pertinente para reflexão:

> Uma coisa que acho macro e que devemos observar [pausa] é algo que deve ser uma política de município. Eu não me sinto satisfeita porque se torna uma coisa pontual, mesmo na instituição com todo trabalho interdisciplinar que tenha, mas acontece na instituição que trabalho, e não em termo de município. Acho que o nosso currículo continua engessado e eu, enquanto professora da Educação do Campo, é outra situação, como falei, população negra e os campesinos que também estão ali dentro do bojo, não posso estar negando a questão de identidade do meu aluno negro e campesino, é outra complexidade ainda maior. Nosso currículo se torna engessado, eu não me sinto satisfeita, por mais formação que tenha, fazer um trabalho isolado e as outras instituições estão à mercê, não estão trabalhando, ou trabalham pontualmente, não estou satisfeita (GRUPO FOCAL 1, 2015).

As afirmações dos professores e professoras atentam para o incômodo com o trabalho pontual e a necessidade de refletir acerca dos currículos. No que tange as ações pontuais, não depreciamos a atitude e compreendemos a sua relevância; no entanto, atentamos para a necessidade de ações coletivas e articuladas ao longo do ano, para efetivamente fortalecer a educação das relações étnico-raciais. Sobre os currículos, destacamos as contribuições de Moreira e Candau (2003), explicitando que estamos longe de uma justiça curricular, pautada no interesse dos menos favorecidos, participação e escolarização com qualidade e produção histórica da igualdade (equidade). Os autores propõem uma necessária ruptura curricular com a (re)produção da lógica hegemônica excludente e a inclusão de ações atravessadas pelo desafios do diálogo multi/intercultural, interdisciplinar e coletivo.

As falas também retratam a condição de efetivar ações de uma política em nível municipal, atreladas a uma perspectiva contextual. Johnson (2000) salienta que as preocupações com o movimento, com a particularidade, com a complexidade e o contexto são virtudes, isto quando as estratégias de definição consistem em mapear nossa relação negativa ou positiva para analisar as relações de poder e as possibilidades sociais em um dado momento histórico.

Tendo em vista a forma como essas ações políticas podem se processar a partir do contexto, a continuidade das discussões no grupo focal aponta para uma questão que problematizamos a partir do seguinte argumento:

> E aqui no município [de Amargosa] observando o próprio currículo da escola, em alguns planos de curso, a gente vê que ainda falta muito. Existem professores que realmente se preocupam em fazer bons projetos e realmente trabalhar essa temática no dia a dia, e ainda falta muito de alguns professores, e tomara que se coloque [pausa]... seja institucionalizado no município e todo mundo tenha esse compromisso e realmente coloque em prática (GRUPO FOCAL 1, 2015).

No plano dos debates entre os participantes do grupo focal, quando as discussões focalizadas sobre a Lei nº 10.639/2003 enunciam a ação política, uma menção ganha destaque – a recorrência dos termos ligados à *institucionalização* no município. Em virtude dessas repetições, passamos a discutir outra indagação: institucionalizar a Lei 10.639/2003 no contexto de secretaria municipal de Amargosa é o caminho para efetivá-la? Essa questão permeia as reflexões que se seguem na subseção intitulada *Os encantos e o pecado da maçã: horizontes da Lei nº 10.639/2003 em Amargosa-BA.*

4.2 OS ENCANTOS E O PECADO DA MAÇÃ: HORIZONTES DA LEI Nº 10.639/2003 EM AMARGOSA-BA

Nesta subseção, enfatizamos as representações de professores/as em torno da questão da institucionalização da Lei nº 10.639/2003 no âmbito municipal e ampliamos as provocações sobre a formação para o trabalho com as questões étnico-raciais e sua importância enquanto horizontes possíveis. Também surgem discussões para se efetivar uma política cultural de respeito à diferença. Dessa maneira, destacamos inicialmente as representações que emergem da técnica projetiva em grupos focais.

A técnica projetiva em grupo focal vislumbra que os participantes possam transferir para o objeto um processo subjetivo. É um método que confronta o sujeito em uma situação a qual responderá de acordo com o sentido relacional que um dado acontecimento tenha para ele (DIAS, 2000). O solicitado aos participantes do grupo focal foi uma relação entre a tela *o filho do homem*[34] de Rene Magritte e a Lei nº 10.639/2003 no município de Amargosa. Diante dessa técnica os professores e professoras trouxeram as seguintes inquietações:

> [...] o que me chamou bem atenção foi a maçã. A primeira coisa foi a maçã tapando a visão. Se formos olhar pela cor da imagem, o homem branco, filho do homem, mais assim [pausa], fica na questão da singularidade [pausa]. O que chamou atenção foi a maçã, e não a cor do homem, ou o que ele estava vestindo. Depois as coisas foram se descortinando, a princípio a maçã para nós católicos é o símbolo do pecado, então eu parti do princípio do pecado. Nascemos do pecado, continuamos no pecado, erramos a todo dia e toda hora, [pausa] tentamos acertar (GRUPO FOCAL 1, 2015).

> [...] eu vejo uma sociedade, um sistema que reproduz uma cultura, que é reproduzida ao longo do tempo. É como se aquela maçã fosse à resistência, como se bloqueasse a visão dos povos [...] Como se essa maçã estivesse tapando a visão para outra realidade e não apenas essa vivenciada por eles, imposta a nós ao longo da história (GRUPO FOCAL 1, 2015).

Diante das afirmações, problematizamos o *pecado associado à maçã* e seu possível uso enquanto um *bloqueio à visão dos povos*. Consideramos as menções elucidativas para refletir sobre a Lei nº 10.639/2003. Caminhando sobre as declarações, encontramos outras falas quando a maçã também pode representar *o sufocamento e um desejo*.

> Imaginei que é uma espécie de sufocamento, não para o homem branco, mas para o que ele causou aos [povos] negros. Pensei a maçã como uma fruta doce, gostosa, como se esses europeus dissessem [pausa], sufocassem esse negro de uma forma bem adocicada de uma forma sutil. Como os livros didáticos a maioria das vezes traz. Por que eles não são agressivos? Da mesma maneira eles usam sutileza, então vi essa maçã nessa perspectiva. De uma forma sutil, sufocar esse negro a ponto de dizer: você não pode mostrar sua cultura, você não pode mostrar sua música, a sua religião, os seus costumes [pausa] o seu lugar não é esse. Fazendo associação com a Lei nº 10.639/2003 aqui no município [de Amargosa], ela existe, mais está também

[34] Tela presente na introdução (página 12) e impressa nas fichas individuais dos participantes.

> sufocada. Ai está a cargo de quem se identifique com ela e faça sua prática isoladamente na sala de aula (GRUPO FOCAL 1, 2015).

> É como se fosse um tapa olho, uma mordaça. Você não pode ver sua história, você não pode se perceber, você não pode usar suas características porque a maçã seduz a ver aquilo que está ali, impõe do jeito que você deve se vestir, do jeito que você deve andar, é como uma mordaça. Passei por isso, eu não me enxergava, colocaram uma mordaça para que eu não gritasse [pausa]. Eu quero ser eu [silêncio] (GRUPO FOCAL 1, 2015).

Analisamos a sutileza mencionada no grupo focal. De maneira latente as imposições eurocêntricas seduzem para constituição da negação e silenciamento histórico valorado dos povos negros. Os caminhos da autoafirmação e identificação desses povos são contidos, *sufocados*. As *mordaças* multiplicam-se no espaço social e afirmam a organização de estruturas civilizatórias coloniais.

Frantz Fanon (2008) problematiza a organização de um pretenso olhar colonizado. O autor explicita a ocorrência das imposições discriminatórias e uma espécie de *embranquecimento alucinatório*. Como parte dessa reflexão, Fanon afirma que:

> [...] começo a sofrer por não ser branco, na medida em que o homem branco me impõe uma discriminação, faz de mim um colonizado, me extirpa qualquer valor, qualquer originalidade, pretende que seja um parasita no mundo, que é preciso que eu acompanhe o mais rapidamente possível o mundo branco (FANON, 2008, p.94).

As identidades negadas são frutos de uma história de bloqueios de visão, sufocamento, mordaças, desejos e sedução intensa por incorporar um modelo aceito. Conceber e valorizar a Lei nº 10.639/2003 configura-se como um horizonte possível para superar o olhar colonizado, e fortalecer os processos de constituição identitária dos povos negros. Ainda nessa perspectiva, recorremos novamente a Fanon ao expor:

> Em outras palavras, o negro não deve mais ser colocado diante deste dilema: branquear ou desaparecer, ele deve poder tomar consciência de uma nova possibilidade de existir; ou ainda, se a sociedade lhe cria dificuldades por causa de sua cor, se encontra em seus sonhos um desejo inconsciente de mudar de cor, meu objetivo não será dissuadi-lo, aconselhando-o a "manter distâncias"; ao contrário, meu objetivo será, uma vez esclarecida as causas, torná-lo capaz de *escolher* a ação [ou a passividade] a respeito da verdadeira origem do conflito, isto é, as estruturas sociais (FANON, 2008, p.96).

Problematizar o branqueamento perpassa por reflexões em torno das relações de poder. Esse modelo de branqueamento, em nossa apreensão, gera um incômodo diante das causas e os conflitos de pertencimento em diversas esferas da estrutura social. Um olhar atravessa a constituição da Lei nº 10.639/2003 e a perspectiva de correções históricas que esse instrumento pode suscitar, especialmente tendo em vista uma dimensão ampla que abrange o campo econômico, social e cultural. Em suma, a questão do branqueamento transcorre vários

campos e de fato, os atores sociais se deparam com escolhas entre a ação ou a passividade frente a esse cenário.

Perante a essas escolhas, não se pode excluir da explicação do homem a possibilidade de assumir ou negar uma situação dada. O problema da colonização comporta, assim, não apenas a interseção de condições objetivas e históricas, mas também a atitude do homem diante dessas condições (FANON, 2008).

Em diálogo com essas escolhas, no sentido de pensar o pecado associado à maçã, superar mordaças e sufocamentos, os participantes do grupo focal atentam para um embate diante desse conflito:

> Então, se for falar tudo que [a maçã] representa na nossa realidade dentro do tema que nós estamos discutindo? O pecado de não ter institucionalizado, cobrado a institucionalização dessa lei, dessa efetividade há mais tempo [...] isso perdura há onze anos. Onde nós estamos? Que ainda deixamos que isso aconteça [pausa]. Qual o meu papel na sociedade para que isso venha acontecer? Que essa mudança venha acontecer de fato em Amargosa. Prospere nesse tema, foi nesse pecado [que pensei] (GRUPO FOCAL 1, 2015).

> [...] não tem nada institucionalizado e a gente precisa lutar para que Amargosa institucionalize isso e dê também condição do professor trabalhar. Porque assim, por força da lei, vejo que o MEC [Ministério da Educação e Cultura] e as Universidades tiveram que ir a campo pesquisar, muitos viajaram para África, e outros africanistas, teóricos da própria África que publicaram muitos livros. Então assim, a lei nos deu a condição de ter uma acessibilidade maior a esses documentos escritos e essas literaturas, agora, como ela não está [pausa], voltando ao caso de Amargosa, como não está institucionalizado fica à mercê de cada um, quem achar importante trabalhar, trabalha. Quem acha que não é importante trabalha de forma pontual, comenta um pouquinho, de forma errônea [ênfase] porque não tem o domínio do que está escrito fica naquela questão folclórica (GRUPO FOCAL 1, 2015).

A ênfase dada à *forma errônea* é uma preocupação explícita da prática docente que pode reproduzir e reforçar a realidade excludente, em especial quando o grupo alerta para o aspecto da folclorização ainda vigente no trato dos temas pertinentes à cultura afro-brasileira. Assim, afirma-se a dimensão imprescindível de favorecer as *condições* de trabalho – pensar formação inicial e continuada de qualidade, bem como possibilidades objetivas e materiais de trabalho – no sentido de contribuir para efetivar uma educação implicada com as relações étnico-raciais em suas extensões históricas, social, política e cultural. São representações que projetam a influência da *forma* e a institucionalização das ações em nível de contexto.

Nesse sentido, destaca-se outra intervenção dos docentes no que tange a representação da Lei:

> A lei está aí, é federal, é para ser cumprida, mas acho que o município de Amargosa tem que institucionalizar, da mesma forma que institucionalizou a Educação Especial, é lei federal, a educação do campo. Por que não a 10.639/2003? Criar até uma nomenclatura, não sei. Por que não efetivar isso nas escolas para que o professor possa seguir verdadeiramente? [...] fica à mercê de cada um, porque quem teve a oportunidade de fazer uma especialização de fazer um curso de história, tem

> um domínio maior sobre [os conteúdos, os enfoques a serem ministrados cf. a Lei] (GRUPO FOCAL 1, 2015).

Outra fala que dialoga com a palavra *institucionalização*. A materialidade da Lei nº 10.639/2003 é uma fissura na lápide do modelo eurocêntrico padrão. As políticas têm a complexa tarefa de converter/transformar entre as modalidades da palavra escrita e da ação. A complexidade nesse ato está atrelada ao desafio do processo de atuação. A institucionalização em nível local da referida Lei e a formação adequada para essa atuação surgem como horizontes possíveis.

Nesses campos de atuação, as inquietações dos participantes do grupo focal alertam para outros desafios na educação das relações étnico-raciais. No questionário, ao mencionarem a sua formação, os professores e professoras destacam que a Pós-graduação *lato sensu* em História da África, da Cultura Negra e do Negro no Brasil (UFRB – CFP) contribuiu *muito* para sua preparação e aprendizado. Em linhas gerais, avaliaram ter um *bom* desempenho durante as ações e indicam como principais razões para escolher essa formação a dimensão do *aumento da cultura geral*, *as aspirações em cursar uma pós-graduação* e *enriquecer o currículo para habilitar o acesso a um curso de mestrado.*

Em contrapartida a essa contribuição da formação, as inquietações surgem e destacamos a seguinte intervenção:

> [...] algumas pessoas só estavam preocupadas em receber o certificado e ai eu pergunto, será que funcionou realmente para a prática desses profissionais? Esses poucos que se formaram, será que funcionou alguma coisa? E os professores que não tiveram formação nenhuma, como é que está? Então é um problema porque as pessoas ainda tem resistência muito grande em estar participando das formações por mais que se tenha. A gente reclama que não tem [formação], por mais que se tenha ainda existe uma resistência forte, o que fazer para que isso mude? [pausa e silêncio] (GRUPO FOCAL 1, 2015).

Essa intervenção demonstra a existência de representações de professores/as que denunciam, em certa medida, um cenário de formação com nuances diversas, advindas desde os interesses subjetivos vinculados à remuneração e vantagens financeiras da certificação, bem como as implicações de uma má formação ou ausência dela. Permanecem algumas questões, dentre elas: o que fazer para que isto mude? Multiplicam-se as inquietações:

> Acho que nenhuma formação deixa ninguém apto a lecionar. [...] As leituras sim descortinam o nosso olhar, mas na prática, o que faço lá? Estou reproduzindo o discurso eurocêntrico ainda? Continuar com aquele discurso dos heróis brancos? Então como é o meu discurso? [...] Eu fiz o curso de formação de professor em história, e o curso em nenhum momento diz como é que deve fazer. Nenhum momento a gente teve uma prática, uma disciplina que nos ensinasse como trabalhar na perspectiva da Lei [nº 10.639/2003] (GRUPO FOCAL 1, 2015).

> As pessoas ainda vivem escondendo isso e a falta de formação do professor hoje é forte. [...] Na minha opinião, discordo ainda da existência [efetiva] da questão da Lei [nº 10.639/2003] e mesmo que seja institucional [em nível local] tem que fazer um

> trabalho muito bem feito para que isso possa realmente ser um fato aqui em Amargosa (GRUPO FOCAL 1, 2015).

Perante essas questões colocadas acima, reiteramos que as ações formativas, tanto iniciais quanto continuadas, não podem ser concebidas de maneira mecânica e descompromissada. Dessa maneira, as formações incorrem no risco de acentuar o cenário de negação do respeito à diversidade. É crucial pensar a relevância da formação atrelada à necessidade de ressignificar e realocar as dimensões teóricas/práticas, afirmadas nos processos políticos de contextualização e ação.

Nesse sentido, as contribuições de Bhabha alertam para o compromisso da teoria no campo político que coloca a *negociação* em lugar de *negação*:

> [...] a função da teoria no interior do processo político se torna dupla. Ela nos chama atenção para o fato de que nossos referentes e prioridades políticas – o povo, a comunidade, a luta de classes, o antirracismo, a diferença de gêneros, a afirmação de uma perspectiva anti-imperialista, negra ou terceira – não existe com um sentido primordial, naturalista. Tampouco refletem um objeto político unitário ou homogêneo (BHABHA, 2013, p.57).

Expor esse compromisso com a negociação deve materializar a intenção de abrir lugares de luta de maneira a conceber a existência de elementos antagônicos ou contraditórios nas disputas sociais. Conquistar *novos* horizontes representativos configura-se como um caminho desafiador. Ainda retomando Bhabha:

> O desafio reside na concepção do tempo da ação e da compreensão políticas como descortinador de um espaço que pode aceitar e regular a estrutura diferencial do momento da intervenção sem apressar-se em produzir uma unidade do antagonismo ou contradição social. Este é um sinal de que a história está *acontecendo* – no interior das páginas da teoria, no interior dos sistemas e estruturas que construímos para figurar a passagem do histórico (BHABHA, 2013, p. 56)

A Lei nº 10.639/2003 é uma realidade *desse acontecer* histórico, negociado e em curso. O comprometimento político é um diferencial que deve ser mobilizado na dinâmica das relações de poder. Os conflitos são horizontes que se revelam como descortinadores para uma educação das relações étnico-raciais.

Em diálogo com esse acontecer histórico, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais sugerem as Instituições de Ensino Superior que trabalham com formação inicial e continuada, respeitando seus princípios de autonomia, a ação de capacitar os/as profissionais da educação para o seu fazer pedagógico, construir novas relações étnico-raciais para reconhecer e alterar atitudes racistas em qualquer veículo didático-pedagógico, no intuito de lidar positivamente com a diversidade (BRASIL, 2004).

A formação inicial e continuada é simbólica nesse processo. No tocante a esse desafio, mediados pelo tempo da ação política, o documento de implantação do curso *lato sensu* de

História da África, da Cultura Negra e do Negro no Brasil – uma das formações que os participantes do grupo focal fizeram – apresenta em sua justificativa como um elemento primordial o fato de não existir proposta de formação semelhante nos municípios circunvizinhos à cidade de Amargosa-BA. Fundamentalmente, coloca-se a intenção de especializar profissionais de diversas áreas das ciências humanas nos estudos de problemáticas relacionadas à presença negra, preparando quadros hábeis para elaboração de políticas públicas voltadas à solução de problemas sociais (CACHOEIRA, 2010).

As tensões do *descortinar* estão presentes quando relacionamos a menção do grupo focal aos desafios e a iniciativa do curso de formação na região, como um lugar de luta para materializar espaços de negociação, visto também como horizontes possíveis nessa busca pela preparação de qualidade para o trato com a educação das relações étnico-raciais. Isso pode ser observado a seguir:

> Abriu meus horizontes, abriu meu olhar para a temática, visto que, se fazia alguma coisa, fazia de forma leiga [pausa], fazia pelo senso comum. Vamos falar do negro, da cultura negra porque é importante e é preciso acabar a discriminação [pausa]. Mas não tinha embasamento teórico. O curso foi ótimo porque me deu embasamento teórico [pausa], eu [ainda] preciso de mais estudos. Coloco isso como falha minha. Porque o curso só em si, ele não vai te dar tudo que você precisa. Você precisa ir além [pausa], buscar isso (GRUPO FOCAL 1, 2015).

Destacam-se os embates e a inquietação de professores/as diante de representações da relevância da ação fundamentada em leituras, para além do senso comum. As formações iniciais e continuadas perpassam por um caminho de busca individual e coletiva, no bojo da necessidade de intervenções qualificadas. No campo das formações, a afirmação para o trato com o tema da educação das relações étnico-raciais envolve escolhas que desafiam as estruturas sociais historicamente construídas no Brasil.

Decerto, quando negamos essas escolhas não consideramos a condição híbrida do movimento político das formações e da atuação profissional; inevitavelmente caímos nos enunciados representativos dogmáticos de falsos universalismos, de representações unitárias com hierarquia fixa de valores e efeitos políticos perniciosos (BHABHA, 2013).

Empreender essa esfera de negociação política requer um esforço coletivo. As discussões do grupo focal ressaltam a relevância da participação, da cobrança institucional e das parcerias nesse caminho. Essa menção pode ser observada na fala a seguir, explícita no balanço final do grupo focal:

> O que quero acrescentar é que nós enquanto profissionais possamos levar proposta para secretária de educação, para secretaria [pausa]. Observamos nossa angústia [referência ao debate no grupo focal], que apoio temos? Falamos tanto da palavra vínculo, vamos buscar isso, também que possamos participar das discussões. Nós temos aqui [em Amargosa] uma Universidade, que às vezes as discussões carecem de pessoas. Precisamos de formação, temos as formações, que chamo o momento do

> conhecimento circular, onde todo mundo aprende com todo mundo, nós temos discussões riquíssimas e perdemos de estar participando das discussões que poderiam haver (GRUPO FOCAL 1, 2015).

> O de mais importante? Essa preocupação nossa de trabalhar a temática não só por causa da lei. É algo vivenciado por nós no dia a dia. Não só nós, mas toda nossa história enquanto nação, enquanto país. Procurar ver como está ocorrendo na prática, e procurar cobrar também, para que as pessoas tenham um compromisso maior, além do que já tem que possa ser efetuado na prática em cada escola (GRUPO FOCAL 1, 2015).

De maneira mais enfática, nas conclusões do grupo, surgem aspectos sobre os horizontes possíveis proporcionados pela efetivação da Lei nº 10.639/2003 em Amargosa, marcados pela possibilidade de institucionalizar a Lei em nível de Secretaria Municipal de Educação, bem como as inquietações frente às parcerias, prática pedagógica e a formação para atuar de acordo com ações e orientação para a educação das relações étnico-raciais. Horizontes visíveis na fala abaixo:

> As duas palavras que ficam, e para mim marcaram esse momento é a necessidade da *institucionalização* da lei no nosso município [ênfase] e a questão da nossa *prática pedagógica* [pausa]. Precisamos agir (GRUPO FOCAL 1, 2015).

Diante da questão inicial esboçada nesse capítulo, a saber: a leitura dos desdobramentos da Lei nº 10.639/2003 *é uma leitura sua? Ou seria uma leitura nossa?* A representação supracitada nas *palavras que ficam* torna-se crucial para pensar o momento e reforça a compreensão que a leitura é nossa. No que diz respeito à reflexão dos/as professores/as em Amargosa, atentamos para o simbolismo da *institucionalização* em contexto local e a maneira como se processa a *prática pedagógica* como horizontes para afirmar uma leitura coletiva.

Em um contexto mais global, em diálogo com esses horizontes, problematizamos a maneira como conferimos nossas leituras, se de forma isolada, desconexa e monorreferencial, ou pensada nas complexas relações de poder cotidianas de atores sociais que se desenvolvem por multirreferenciais. Assim, alertamos para apreensão de Hall ao problematizar as políticas de representação:

> [...] tendemos a privilegiar a experiência enquanto tal como se a vida negra fosse uma experiência vivida fora da representação. Só precisamos, parece, expressar o que já sabemos que somos. Em vez disso, é somente pelo modo no qual representamos e imaginamos a nós mesmos que chegamos a saber como nos constituímos e quem somos. Não há como escapar de políticas de representação, e não podemos lidar com a ideia de "como a vida realmente é lá fora" como uma espécie de teste para medir o acerto ou o erro político de uma dada estratégia ou texto cultural (HALL, 2013, p.384).

Para que essa leitura representativa seja significante Hall (2013) afirma a necessidade de incluir na agenda a perspectiva de atuação dos atores sociais que empreendem a política,

como também redobrar a atenção a práticas cotidianas, narrativas locais, descentrar antigas hierarquias. O descentrar é a atuação atrelada a novos espaços de contestação e uma política cultural em oposição a cegueiras e hostilidades às diferenças de gênero e sexualidade, étnico-raciais e culturais.

O momento de produção é vital na constituição de uma contranarrativa a esses posicionamentos de cegueira e hostilidade à diferença. Segundo Hall (2013), esse momento de afirmar a contranarrativa também é resultado de políticas culturais da diferença, de lutas em torno da diferença, da produção de novas identidades e do aparecimento de *novos* sujeitos no cenário político e cultural. O autor ainda alerta para o que compreendemos como estratégias de desmobilização:

> Reconheço que os espaços "conquistados" para a diferença são poucos e dispersos, e cuidadosamente policiados e regulados. [...] sei que o que substitui a invisibilidade é uma espécie de visibilidade cuidadosamente regulada e segregada. Mas simplesmente menosprezá-la, chamando-a de "o mesmo", não adianta. Depreciá-la desse modo reflete meramente o modelo específico das políticas culturais ao qual continuamos atados, precisamente o jogo de inversão – nosso modelo substituindo o modelo deles, nossas identidades em lugar das suas [...] (HALL, 2013, p. 377).

Essas estratégias de desmobilização depreciam a atuação dos repertórios culturais negros – e das minorias representativas, tidas como "conquistas" fragmentadas e sem propósito, em detrimento da retórica em torno de uma unidade de atuação hipotética. Aqui Stuart Hall faz um chamado para que a política cultural da diferença não seja convertida de maneira essencializada, enxergando a luta em caráter de *negação* – as tradições deles versus as nossas –, perdendo a capacidade dialógica e as formas de *negociação* híbridas da estética presente na diáspora negra.

Essa capacidade dialógica e de negociação é potencializada pelo deslocamento que a Lei nº 10.639/2003 pode representar em nível de produção de uma contranarrativa. Referimo-nos ao constante jogo de representação da diferença como um campo de luta, considerando as ações que naturalizam a desmemória e a negação da história e da cultura negra dentro de uma narrativa que exclui as diferenças.

Tendo em vista essa contranarrativa, debatemos nesse capítulo as produções do grupo focal de professores/as, enfatizando as questões em torno do poder de armas representativas, como os livros didáticos, os currículos e a dimensão de luta para reescrever a história de negação e imposição de lugares comuns, inferiorizados e hierarquizados, na cultura. Também destacamos as representações de horizontes possíveis gerados pelo potencial dialógico e de negociação da Lei nº 10.639/2003, quando refletimos sobre a necessidade de formação de qualidade para o trato com a educação das relações étnico-raciais, bem como implicações para

efetivar uma política cultural de respeito à diferença, que supere as narrativas de desmobilização e leituras essencialistas em torno da questão.

No capítulo seguinte, intitulado de *Caminhos e descaminhos: Eu sou parte de você, mesmo que você me negue*, ampliam-se as discussões dos dados produzidos a partir do segundo momento de grupo focal que teve como objetivo refletir acerca de ações relacionadas à prática da Lei nº 10.639/2003 a serem propostas de maneira colaborativa no contexto da pesquisa.

5. CAMINHOS E DESCAMINHOS: EU SOU PARTE DE VOCÊ, MESMO QUE VOCÊ ME NEGUE

No presente capítulo ampliamos as discussões dos dados produzidos a partir das representações de professores/as no segundo momento de grupo focal. Nesse instante, enfatizamos a responsabilidade e implicações práticas dos atores sociais no que tange a ações para contribuir com os *caminhos* da Lei nº 10.639/2003 no município de Amargosa – BA. As nuances da pesquisa e as menções de professores/as também nos mobilizam a pensar *descaminhos* materializados por entraves neste processo.

Nesse bojo, o segundo encontro do grupo focal ocorreu no dia 08 de outubro de 2014, com as contribuições dos sete professores/as sujeitos da pesquisa, o moderador do grupo e um auxiliar de campo, totalizando nove participantes. A duração aproximada do encontro foi de 139 minutos, gravados e transcritos para análise. O objetivo desse grupo focal foi refletir acerca de ações relacionadas à prática da Lei nº 10.639/2003 a serem propostas de maneira colaborativa em Amargosa-BA.

No objetivo supracitado merece destaque a palavra *refletir*. O realce a essa palavra deve-se a perspectiva do (re)fazer que envolve a dimensão da pesquisa e dos caminhos e descaminhos que trilhamos neste processo. Dessa maneira, inicialmente, nossa intenção consistia na elaboração de uma agenda propositiva em conjunto com professores e professoras. Seguindo, portanto, conforme Creswell (2010), as concepções de uma abordagem reivindicatória/participativa, buscaríamos a perspectiva de uma pesquisa com caráter de intervenção, mediada pelas representações advindas do primeiro grupo focal.

Nesse processo, houve uma (re)avaliação do percurso e por consequência um novo desenho foi proposto na pesquisa. Deparamo-nos com descaminhos do fazer pesquisa e, especialmente em virtude do tempo, das exigências e da sistemática de planejamento necessária dentro desse tempo, não elaboraremos uma agenda de ação. Ateremo-nos a *refletir* sobre as possíveis ações, atentando a responsabilidade de atores sociais, bem como aos parceiros nesse caminho. Essa decisão foi discutida e compartilhada com os sujeitos da pesquisa, que se comprometeram a refletir sobre ações conjuntas em um instante futuro.

Estruturalmente, o início do grupo focal contou com uma dinâmica de roteiro marcada pela apresentação prévia das intenções e objetivos do grupo, bem como uma breve exposição dos instrumentos de produção de dados e fichas individuais. Os instrumentos foram: a escrita de questões complementares, placas afirmativas e escrita de questão aberta. Para fomentar o

debate retomamos algumas representações do primeiro momento de grupo focal destacando um círculo de palavras que ganharam ênfase na produção, vistas no quadro a seguir:

FIGURA 4: SLIDE UTILIZADO NO 2º MOMENTO DO GRUPO FOCAL

Fonte: Arquivo pessoal.

Além de uma retomada, a utilização das palavras no quadro acima serviu também para justificar a produção do instrumento das questões complementares. Essas questões foram elaboradas a partir da análise do primeiro momento do grupo focal e enfatizou perguntas e informações recorrentes nas representações, as quais compreendemos que mereciam uma maior discussão e aprofundamento.

As questões versaram sobre ações e participação política dos sujeitos, concepções acerca da inclusão de uma disciplina específica, na educação básica, para tratar de História e Cultura Afro-brasileira. Também questionamos aos sujeitos, a partir de uma escala de prioridades, quais seriam os possíveis atores para realizar uma ação colaborativa no município de Amargosa - BA, e a sugestão de parceiros para contribuir para uma ação.

Outra forma de produção de dados utilizada foram as placas afirmativas. Para provocar o debate elencamos as seguintes afirmativas: (1) Cumprir as ações e orientações para efetivar a Lei nº 10.639/2003 é responsabilidade de estudantes, seus familiares e a

comunidade externa da escola. (2) Cumprir as ações e orientações para efetivar a Lei nº 10.639/2003 é responsabilidade de professores/as e servidores da escola. (3) Cumprir as ações e orientações para efetivar a Lei nº 10.639/2003 é responsabilidade de coordenadores/as e direção escolar. (4) Cumprir as ações e orientações para efetivar a Lei nº 10.639/2003 é responsabilidade de atores de outros níveis institucionais (Secretarias - níveis municipal, estadual e federal - Poderes legislativo e executivo). (5) Institucionalizar a Lei nº 10.639/2003 em nível municipal (secretaria) é o caminho para sua efetivação.

No transcorrer do debate, no instrumento das placas afirmativas, sugerimos a inclusão de outra afirmativa, aceita pelos participantes. A afirmativa descrita foi: (6) criar uma disciplina específica de História e cultura afro-brasileira na educação básica resolve a questão da efetivação da Lei nº 10.639/2003. Para além do enunciado nas questões complementares, entendemos como pertinente incluir essa afirmativa no sentido de apreender as concepções dos sujeitos sobre o assunto. Essas interações serão tratadas no decorrer deste capítulo.

Também utilizamos o instrumento da escrita de questão aberta, vislumbrando uma retomada das discussões geradas pelos instrumentos anteriores, com registros produzidos a partir do seguinte enunciado: Refletindo acerca da prática da Lei nº 10.639/2003, quais possíveis ações (ou ação) você considera relevantes para contribuir de maneira colaborativa no município de Amargosa-BA.

Assim sendo, mencionamos, na triangulação desses instrumentos, que a *busca por caminhos* demarca os anseios e inquietações de professores/as. Nesta busca, explicitamos um fragmento da música Alegria da Cidade, quando chama atenção para: *Eu sou parte de você, mesmo que você me negue*. Refletindo sobre esse fragmento, as representações e o jogo entre negação e negociação, evidenciamos a dimensão constitutiva dos processos de reconhecimento *do outro*.

Diante dos processos de reconhecimento referentes aos povos negros, Fanon (2008) escreve:

> Tento ler nos olhos do outro a admiração e se, infelizmente, o outro me devolve uma imagem desagradável, desvalorizo esse espelho: decididamente esse outro é um imbecil. Não procuro desnudar-me diante do objeto. O objeto é negado enquanto individualidade e liberdade. O objeto é um instrumento. Ele deve permitir que eu realize minha segurança subjetiva. Considero-me pleno (desejo de plenitude) e não admito nenhuma cisão. O outro entra em cena para fazer figuração. O Herói sou eu. Aplaudam ou critiquem, pouco importa. Eu sou o centro. Se o outro quiser me perturbar através de seu desejo de valorização (sua ficção), expulso-o sem mais nem menos. Ele não existe mais. Não me venha falar desse tipo! Eu não quero sentir o choque do objeto. O contato com o objeto é conflitante. Sou Narciso e quero ler nos olhos do outro uma imagem de mim que me satisfaça (FANON, 2008, p.176).

Podemos observar na citação um obstáculo para o reconhecimento e um impulso para a negação, a saber: o *outro* espelho precisa ser *pleno, valorizado, heroico.* No contexto brasileiro, na guerra de representações, a visão dos povos negros está atrelada a princípios classificatórios e hierarquizantes, forjados historicamente para negar o seu reconhecimento. Assim como o autor expõe, o contato é conflitante, e a *satisfação* com a imagem perpassa por um intenso processo de reconfiguração das representações.

Deve-se estabelecer uma negociação, uma interação social, um cenário de conjunto. Parafraseando Bhabha (2011), a negociação é a habilidade de articular diferenças no espaço e no tempo, de ligar palavras, representações e imagens em novas ordens simbólicas, de intervir na floresta de sinais e de mediar o que parecem ser valores incomensuráveis ou realidades contraditórias.

Tendo em vista o desafio desse cenário de interação social conjunta, mediados por reflexões atinentes à prática da Lei nº 10.639/2003 em Amargosa- BA, passaremos às subseções a seguir, intituladas (1) *Negociação e responsabilidades: reverenciar tod@s*, e (2) *Caminhar e transformar: movimentos possíveis,* quando problematizamos as ponderações de professores/as, enfatizando articulações do segundo momento de grupo focal.

5.1 NEGOCIAÇÃO E RESPONSABILIDADES: REVERENCIAR TOD@S

Esta subseção caracteriza-se por uma interpretação das articulações entre a negociação, o reconhecimento e a responsabilidade de atores sociais no que tange a cumprir as ações e orientações para uma educação das relações étnico-raciais no município de Amargosa - BA. Para enfatizar essas representações, primordialmente tecemos significações a partir da cerimônia iorubá do *Olubajé,* um ritual anual, feito apenas em casas de Candomblé para o Orixá Obaluaiyê[35].

Olubajé[36] é uma palavra de origem iorubana e significa Olú, *Aquele Que*; Ba, *Aceita*; Je, *Comer*. Diz uma lenda que Xangô[37], um rei muito vaidoso, deu uma grande festa em seu palácio e convidou todos os Orixás, menos Obaluaiyê, pois as suas características de pobre e de doente assustavam o rei do trovão. No meio do grande cerimonial, os outros Orixás começaram a notar a falta do Orixá Rei da Terra e começaram a indagar o porquê de sua

[35] Obaluaiyê - orixá que tem o poder de cura, mas também pode provocar doenças, considerado Rei da Terra.
[36] Disponível em: <https://ocandomble.wordpress.com/2008/10/14/olubaje/> . Acesso em 12 de fevereiro de 2014.
[37] Xangô - orixá dos raios, trovões, grandes cargas elétricas e do fogo.

ausência, até que um deles descobriu que ele não havia sido convidado. Todos se revoltaram e abandonaram a festa indo a casa de Obaluaiyê pedir desculpas; Obaluaiyê se recusava a perdoar aquela ofensa até que chegou a um acordo; daria uma vez por ano *uma festa em que "todos" os Orixás seriam reverenciados e este ofereceria comida a todos desde que Xangô comesse aos seus pés e ele aos pés de Xangô***.** Nascia assim a cerimônia do Olubajé.

As significações para incorporar os princípios e as diretrizes da Lei nº 10.639/2003 estão entrelaçadas com práticas para ressignificar e mobilizar os fazeres cotidianos. No Olubajé, enfatizamos os conflitos e negociações no processo em que *todos possam ser reverenciados com equidade de oportunidades.* No sentido de pensar essa representação, retratamos que no segundo momento de grupo focal, no instrumento das questões complementares, uma das indagações evidenciou a participação desses professores e professoras em ações práticas que dialogam com a História e cultura Afro-brasileira.

Em linhas gerais, os professores (5) apontam, com maior ênfase, que sua participação está articulada a ações referentes à História e cultura Afro-brasileira nos projetos escolares. Nesse cenário, apesar de enfatizarem o caráter pontual e descontínuo das ações, os/as professores/as citam a relevância dessas práticas, sobretudo no que diz respeito ao trato com parcerias e potencialidades da valorização de outras culturas na escola.

Nesse mesmo instrumento, os/as professores/as (4) também citam a participação em grupos de estudo e pesquisa, em especial grupos de discussão no Centro de Formação de Professores (CFP/UFRB) e os momentos de atividade complementar nas escolas. Outros (2) sugerem a participação em ações de planejamento institucional em nível municipal, como organização de formações e agenciamento de cursos de especialização. Destacamos a ausência de participação dos sujeitos da pesquisa em ações sindicais ou de movimentos sociais, bem como apenas uma (1) alusão a ações comunitárias de bairro e/ou associações, caracterizada pela vinculação a um grupo local chamado Irmandade Sankofa[38]. Ao refletir sobre a dimensão das ações evidenciandas e as intervenções pedagógicas, atentamos para o documento que discute orientações e ações para educação das relações étnico-raciais:

> A concepção e os princípios são vividos e praticados ao longo de todo processo educativo e não apenas em momentos pontuais ou projetos esporádicos, como geralmente acontece. [...] Nesse processo de avaliar, é preciso incluir os espaços fora da sala de aula para abranger as atividades externas junto a comunidade – os espaços

[38] É um núcleo criado com a iniciativa de estudantes do Centro de Formação de Professores da UFRB e de lideranças de comunidade rural e periféricas de Amargosa-BA. Segundo o projeto de implantação, o Núcleo de Negras e Negros Irmandade Sankofa tem o objetivo de refletir e atuar dentro e fora do âmbito acadêmico, com ações voltadas para o estudo e militância afrocentrada. O núcleo busca contribuir com a valorização, afirmação, identidade, intelectualidade e consciência da negra e do negro, partindo da ancestralidade, no resgate da história, bem como do reconhecimento da cultura africana e afro-brasileira (AMARGOSA, 2014).

> de manifestações culturais, as festas nas casas de pessoas, os festivais e jogos coletivos (BRASIL, 2006, p.114).

É imprescindível articular ações conjuntas para além das práticas intraescolares, e nesse caminho superar o isolacionismo centrado no *lócus* escolar como se esse território fosse parte de um plano desconexo do espaço social. Aqui demarcamos descaminhos, forjados nas dificuldades e contradições, principalmente nos inquietamos com a condição de negociar como nos tornamos autores nesse processo da construção de narrativas para os processos educativos. Assim, Bhabha nos alerta:

> Se a negociação é uma atividade capaz de revelar o agente, o seu desvelamento só pode ser realizado em conexão com uma teia já existente de relações humanas, que estabelece um horizonte de expectativas. Mas, em um sentido paradoxal, a instância de agenciamento *como narrativa* demanda uma "originalidade" e uma maestria que busca se libertar do que é preexistente – o agenciamento quer se desvelar a si mesmo como o próprio autor da teia humana (BHABHA, 2011, p.108).

As narrativas que preexistem priorizam a exclusão e o agenciamento de atores sociais omissos e passivos diante da confecção da teia humana. Como o autor provoca na citação, desvelar as narrativas é uma questão de originalidade. Em nossa significação, as ações diante da Lei nº 10.639/2003 se inserem nesse processo de (re)construir as narrativas. Ademais, colocamos em evidência os responsáveis por agenciar essa construção, a partir das indagações dos sujeitos da pesquisa.

Durante as discussões do grupo focal, no instrumento de placas afirmativas, apresentado anteriormente, indagamos aos professores e professoras acerca de *responsáveis* por cumprir ações e orientações para efetivar a Lei nº 10.639/2003. Inicialmente, as representações explicitam a responsabilidade de estudantes, seus familiares e a comunidade externa da escola, que podemos observar na sequência abaixo:

> Eu discordo, porque se nós professores que estamos no espaço escolar, que temos acesso às literaturas, quando se trata da Lei nº 10.639/2003, nós ainda não estamos preparados para desenvolver o trabalho dentro de nossa sala de aula, sermos multiplicadores, imagine os estudantes, seus familiares e à comunidade que está fora do espaço escolar [ênfase]. Então, acho que primeiro deve partir da instituição escola, e a partir daí os professores se prepararem fazendo suas leituras, em seus momentos de AC [atividade complementar], fora da escola em seus cursos de especialização e formação continuada, passar a sala de aula e desenvolver projetos que não sejam uma coisa pontual. Aí sim, tanto professores quanto alunos serem multiplicadores (GRUPO FOCAL 2, 2015).

> A questão da palavra cumprir [ênfase]. Se nós, enquanto instituição, rede [de ensino] não estamos funcionando [referência ao trato com a Lei nº 10.639/2003], como esperar isso dos estudantes e da comunidade? (GRUPO FOCAL 2, 2015).

De maneira categórica, os professores e professoras (7) discordam que a responsabilidade de cumprir ações e orientações da Lei nº 10.639/2003 é de estudantes, seus familiares e a comunidade externa da escola. A representação inicial transpassa a ação desses atores e aponta como primordial o despreparo de professores/as nessa dinâmica. Ainda sobre os/as professores/as, as representações alertam para sua relevância na construção das narrativas, como possíveis *multiplicadores*.

O termo *cumprir* é visto como algo a ser discutido, e isso é acentuado quando questionamos a responsabilidade de professores/as e servidores da escola. Esse debate está em consonância com as seguintes representações:

> [...] É de competência de nós educadores, como é que nós podemos passar a bola para família e comunidade? Não podemos passar a bola aos alunos, a família e à comunidade. É responsabilidade dos professores, dos servidores da escola, mas não somente responsabilidade desses atores. Quando você coloca ali, *cumprir* ações e orientações da Lei nº 10.639/2003 é responsabilidade de professores de servidores da escola [pausa], *também*, mas não somente deles. A responsabilidade prática para cumprir é do professor também [ênfase], mas não somente. *É algo bem maior* (GRUPO FOCAL 2, 2015).

> A palavra *cumprir* ela é muito forte, ela determina que você tem que fazer uma ação e orientações que estão aí dentro dos parâmetros dessa lei. Eu enquanto professor, e a escola que muitas vezes está fragilizada em todos os outros aspectos, vai conseguir agregar mais essa importância? Vai agregar, já deveria ter agregado, porém de uma forma solta [pausa]. Eu me atenho muito nessa questão do *cumprir*, ele é muito forte. Então, o professor hoje sozinho, na realidade da escola que vivencio? Não vejo essa força. [...] Às vezes você quer como professor, mas há um embate aqui e ali. Cumprir as ações e orientações para efetivar a lei 10.639/2003 é responsabilidade de professores, servidores da escola e *da rede como um todo*, incluindo as esferas maiores, secretaria de educação, secretaria de cultura, quando estão integradas ou separadas, mas que devem ser agregadas, não é só o professor (GRUPO FOCAL 2, 2015).

> A escola, o professor pode ter diversas formações, sala com materiais até o teto, se o professor não quer? Ele não faz [ênfase]. E para cumprir, quem está lá na ponta, atrás do aluno, é o professor. A palavra é essa mesmo, *cumprir*. O cumprimento da lei fica lá com o professor, a Secretaria [municipal de Educação] poderia trazer todo ano, material, formação em História e Cultura Africana e Afro-brasileira, mas não é a secretária que vai estar lá, não é [ênfase]. Não são as pessoas da Secretaria [municipal de Educação], é a prática, o professor que está lá (GRUPO FOCAL 2, 2015).

> Não vejo, nós professores e professoras como os únicos responsáveis para cumprir essas ações. Eu acredito que se levarmos toda a responsabilidade para nós vamos continuar reproduzindo o que está aí, não teremos grandes avanços (GRUPO FOCAL 2, 2015).

> Acredito que para cumprir, o professor precisa de política pública, precisa de ajuda, por isso coloquei mais ou menos, responsabilidade do professor? Sim. Mas uma *responsabilidade não isolada*... [silêncio] (GRUPO FOCAL 2, 2015).

As falas fazem emergir algumas representações que consideramos relevantes. Inicialmente a ideia de *cumprir* tensionado entre um termo negativo que engessa, ou

observado como instrumento para desempenhar a ação, estimular o fazer. Também podemos refletir sobre a visão de conjunto, pressuposta pelos destaques, *é algo bem maior, a rede como um todo*. Nessa visão de conjunto, outra questão é a referência à necessidade de *política pública* para articular a ação.

Sobre o termo cumprir, utiliza-se na perspectiva de desempenhar uma ação. Em diálogo com nossa compreensão, vale enfocar a descrição das Diretrizes Curriculares Nacionais:

> As diretrizes são dimensões normativas, reguladoras de caminhos, embora não fechadas a que historicamente possam, a partir das determinações iniciais, tomar novos rumos. Diretrizes não visam a desencadear ações uniformes; todavia, objetivam oferecer referências e critérios para que se implantem ações, as avaliem e reformulem no que e quando necessário (BRASIL, 2004, p. 249).

Acreditamos que a inquietação referente ao *cumprir ações* gira em torno do que discutimos anteriormente sobre os processos de mistificação (FANON, 2008), uma atitude veiculada pela crença de que o problema dos povos negros (e das minorias representativas) praticamente inexiste, como se não houvesse a necessidade de regulamentar e tornar obrigatória as ações e orientações da Lei nº 10.639/2003. A garantia institucional e a regulamentação foram conquistas atravessadas pelo conflito e configuram-se entre facetas de modelos múltiplos de conceber a justiça.

Em diálogo com os critérios para implantar ações, pode-se conjecturar sobre o embate nas indagações que fazem referência ao planejamento e organização:

> [A discussão da Lei 10.639/2003] já deve estar inserida nos Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) das escolas e os professores não podem esquecer quando forem reformular, não sei se já está reformulado, incluir a Lei nº 10.639/2003, como também a educação especial e outras leis inseridas no PPP, para fazer parte da escola... [interrupção] (GRUPO FOCAL 2, 2015).

> Acho que estar escrito não é o problema. Se você pegar um PPP das escolas você verá que é tudo muito lindo, bonito [ironia]. O problema está na prática. É uma responsabilidade dos professores, [estruturar a] aplicabilidade da lei e da equipe pedagógica e diretiva. Não adianta estar lá bonitinha e não tem o comprometimento de todos, de cada um, da sua prática (GRUPO FOCAL 2, 2015).

Nesse movimento, o fazer pedagógico precisa estar atrelado a um fazer político. Assim nos remetemos às possibilidades de ampliação e ressignificação via PPP; salientamos também a fala do grupo sobre o PPP, mensurada de maneira sarcástica como se o documento fosse algo *muito lindo*, porém ineficaz na prática. É preciso encontrar meios de tratar adequadamente as tensões entre as diversas facetas e afirmações da justiça social, de forma a contribuir para o trabalho dos que se esforçam, dentro e em torno da escola, para criar políticas e práticas socialmente mais justas (GEWIRTZ e CRIBB, 2011).

Essas tensões também envolvem a visão de conjunto e *rede*, e da necessidade *de políticas públicas* explícitas nas representações. Rubim (2007), ao problematizar a conformação da cultura contemporânea, afirma que um campo social é sempre um campo de forças, onde existem elementos de agregação e complementaridade, mas também de disputa e conflito. Cabe uma reflexão sobre as políticas culturais inscritas nas correlações de poder.

> A recente discussão sobre as políticas públicas, tomadas como não idênticas ou redutíveis às políticas estatais, tem enfatizado que, na atualidade, elas não podem ser pensadas apenas por sua remissão ao Estado. Isto não implica em desconsiderar o papel ocupado pelo Estado na formulação e implementação de tais políticas. [...] O tema das políticas públicas, de imediato, aparece como intimamente associado ao debate acerca dos atores das políticas culturais. Não só dos atores, mas também dos procedimentos envolvidos na concepção de tais políticas públicas (RUBIM, 2007, p. 150-151).

Em consonância com a citação, vale retomar a concepção da sociedade civil enquanto direção cultural e moral da sociedade, e sua relação recíproca com a sociedade política ou aparato do Estado, ambas as esferas tensionadas na dinâmica da hegemonia (GRAMSCI, 1982). Quando refletimos sobre esses campos de forças, desenhamos um terreno fértil para mobilizar provocações no que tange a responsabilidade dos atores sociais neste processo.

Em diálogo com essas reflexões, os professores e professoras prosseguem com inquietações atreladas a responsabilidade de coordenadores/as e direção escolar diante da prática da Lei nº 10.639/2003.

> Eles precisam ser sensíveis a essa causa, essa luta, e ser parceiros dos professores. Também é responsabilidade dos coordenadores, da direção, quando se cria projetos, quando se aplica os projetos dentro da escola, que envolve a comunidade. O diretor, ele tem que estar aberto, ser parceiro, não pode estar travando o trabalho dos professores. O coordenador também tem que ter a mente aberta, ser um pesquisador, para estar socializando, discutindo com os professores, nos momentos de coordenação, não só em momentos isolados (GRUPO FOCAL 2, 2015).

> Acho que é de vital importância a direção da escola e a coordenação pedagógica estarem inteiramente envolvidas com essas questões, tanto da 10.639/2003, quanto a 11.645/2008, para poder socializar e discutir com os professores, orientar também o trabalho do professor na sala de aula, saber conduzir, trazer material para ajudar esse professor, é de fundamental importância (GRUPO FOCAL 2, 2015).

> Não pode ser um trabalho fragmentado, por isso disse, não é somente o professor, outras esferas também. A equipe diretiva tem que estar trabalhando essa questão da construção da identidade, nós enquanto professores/as precisamos ler e colaborar com nossa identidade (GRUPO FOCAL 2, 2015).

A sensibilidade e envolvimento de direção e coordenação com a educação das relações étnico-raciais é algo de valor representativo para os professores e professoras. As representações também sugerem um diálogo no parecer com as Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 2004), ao indicar que cumprir a lei é, pois, responsabilidade de todos e

não apenas do professor em sala de aula. Exige-se, assim, um comprometimento solidário dos vários elos do sistema de ensino brasileiro.

Esses elos nos provocam, em especial, ao retratarmos a dimensão da construção identitária enfatizada. Bauman (2005) afirma que em nosso mundo de individualização em excesso, as identidades são bênçãos ambíguas. Oscilam entre o sonho e o pesadelo, e na maior parte do tempo essas modalidades coabitam. Avançando, o autor também sugere que:

> As guerras pelo reconhecimento, quer travadas individual ou coletivamente, em geral se desenrolam em duas frentes, embora tropas e armas se desloquem entre as linhas de fronteira, dependendo da posição conquistada ou atribuída segundo a hierarquia de poder. Numa das frentes, a identidade escolhida e preferida é contraposta, principalmente, as obstinadas sobras das identidades antigas, abandonadas e abominadas, escolhidas ou impostas no passado. Na outra frente, as pressões de outras identidades, maquinadas e impostas (estereótipos, estigmas e rótulos), promovidas por *forças inimigas*, são enfrentadas e – caso se vença a batalha – repelidas (BAUMAN, 2005, p. 45).

A Lei nº 10.639/2003 é crucial na guerra pelo reconhecimento. Assim como Bauman alerta, entre o sonho e o pesadelo, as identidades contra-hegemônicas – povos negros e minorias representativas – deparam-se com o enfrentamento articulado para desmobilizar as armas que deslocam os modelos universais impostos.

Entre o sonho e o pesadelo, as tensões da atuação se ampliam quando os/as professores/as são indagados/as acerca da responsabilidade de atores de outros níveis institucionais (Secretarias – níveis municipal, estadual e federal –, Poderes legislativo e executivo). Nesse cenário de participação, as falas divergem. Inicialmente, destacamos as concepções que questionam a forma como se institui a corresponsabilidade desses níveis em ações práticas no que diz respeito a Lei nº 10.639/2003:

> A secretaria de educação funciona como pedagógico, ela precisa representar um suporte aos professores. Nós enquanto instituição, enquanto escola, não dispomos de material suficiente, não temos como produzir esse material. É responsabilidade nossa dos professores, é sim. Mas a gente precisa de uma parceria muito maior, caso contrário, do meu ponto de vista, o trabalho fica sem um significado maior. Vamos ficar nadando, nadando, no seco. É responsabilidade nossa, é. Mas nós precisamos de parceria (GRUPO FOCAL 2, 2015).

> É que sempre quando vem projeto da secretaria, projeto pronto da secretaria, existe uma certa resistência dos professores que não participaram ou opinaram. Inclusive os projetos às vezes não podem ser mudados. Acho que deve partir do professor. [O professor] deve sugerir e contribuir para que os projetos sejam realizados e possam ir adiante, com parcerias com a secretaria e a própria Universidade, mas nunca seja de cima para baixo, é a minha opinião. Quando esses projetos chegam, às vezes até por mentes que tenham mais contribuições a dar [ênfase], deveríamos aceitar e tentar trabalhar de uma forma conjunta, dialogada... [interrupção] (GRUPO FOCAL 2, 2015).

> [Sequência da interrupção] Mentes teóricas? [ironia] Aí joga para as mentes práticas colocar em ação [ironia]. Não acredito que nada funcione de maneira isolada, e sim como um todo, não tirando a responsabilidade das Secretarias, acho que elas têm

> sim uma parte. Outra parte é com os professores. Ou todo mundo abraço a causa, ou estaremos sempre trabalhando com fragmentos (GRUPO FOCAL 2, 2015).

Com frequência, as inquietações atrelam a participação de Secretarias – níveis municipal, estadual e federal –, Poderes legislativo e executivo como fontes de apoio material para as ações e recorrem com intensidade à ideia das parcerias e de princípios de complementaridade necessárias para efetivação da Lei nº 10.639/2003. A ausência dessa ação mútua pode incorrer, segundo os/as professores/as em um *nadar no seco*, ou seja, em atos sem maior contorno e representatividade.

As afirmações acima também marcam o conflito frente às dimensões da teoria e da prática. Esse conflito enfrenta obstáculos como a participação de atores sociais classificados e hierarquizados em lugares desprestigiados do ponto de vista da estima e da dimensão intelectual. Essas configurações colocam a imagem de *mentes teóricas* de maneira sarcástica, como figurantes deslocados da condição contextual escolar e sem propósito efetivo.

Assim, no que tange a pensar a questão intelectual, Gramsci (1982) afirma que o modo de ser do *novo* intelectual não pode mais consistir na eloquência, motor exterior e momentâneo dos afetos e das paixões, mas num imiscuir-se ativamente na vida prática, como construtor, organizador, persuasor permanente:

> O problema da criação de uma nova camada intelectual, portanto, consiste em elaborar criticamente a atividade intelectual que existe em cada um em determinado grau de desenvolvimento, modificando sua relação com o esforço muscular-nervoso no sentido de um novo equilíbrio e conseguindo-se que o próprio esforço muscular-nervoso, enquanto elemento de uma atividade prática geral, que inova continuamente o mundo físico e social, torne-se o fundamento de uma nova e integral concepção do mundo (GRAMSCI, 1982, p.6).

A ênfase na criticidade diante da prática cotidiana expressa por Gramsci acionam uma interseção necessária da ação do intelectual e a efetividade de todos/as envolvidos/as nessa luta contra formas de exclusão. As falas de professores/as seguem indicando:

> [A responsabilidade] é também da Secretaria de Educação, eu não posso ter uma meta que o professor vai cumprir e a Secretaria de Educação fique de fora. Não é um projeto de secretaria, é uma política de secretaria, a questão da formação. Disponibilizar formação, participar da semana pedagógica. Vamos discutir, não é questão de impor. Não podemos ficar nessa questão, que é um projeto que é só da secretaria. É uma política nacional, nós temos as diretrizes para trabalhar a história e cultura africana e afro-brasileira na escola (GRUPO FOCAL 2, 2015).

> Concordo também por que [a responsabilidade] é um todo, não pode ser às partes fragmentadas, é o todo. A Secretaria municipal de Educação deveria sim estar sempre em contato com o Ministério da Educação para buscar ações, materiais, dando formação a esses professores. Deveria estar fazendo essa ação enquanto secretaria, mas sabemos que não faz. O poder executivo, de fato, ele tem que fazer parte disso tudo, tem que estar por dentro do que acontece, por dentro da lei, não é porque tem uma secretaria específica para cada coisa, educação, saúde, assistência

> social, que ele vai ficar alheio. Sei que as atribuições de um gestor [prefeitura] é muito grande, sabemos disso, mas é preciso interagir com seu secretariado, vendo o que há de novo, o que se pode implantar no município. Enquanto poder legislativo, eles deveriam cobrar mais, também serem estudiosas dessas causas, dessas leis do índio, do negro, na educação especial, dos quilombolas, tantas outras coisas (GRUPO FOCAL 2, 2015).

> Responsabilidade também da Secretaria municipal de Educação. Quem vai para a prática somos nós professores, coordenadores, diretores, mas podemos estar buscando parcerias com essas forças, com essas instâncias aí para que possamos ter ações, fortalecer as ações. Pode ser de lá pra cá, ou daqui pra lá também (GRUPO FOCAL 2, 2015).

O destaque nessas intervenções está na convocação para atuar de maneira conjunta, vinculando o papel dos atores sociais, *um todo*. As falas estão em consonância com a *busca por caminhos* para articular essas ações e a relevância de parceiros. Mesmo com os entraves citados acima, a maior intensidade apresentada diante das responsabilidades dialoga com um fazer coletivo. Uma ação do todo para superar os fragmentos. Assim reiteramos as Diretrizes ao afirmar:

> Precisa o Brasil, país multiétnico e pluricultural, de organizações escolares em que todos se vejam incluídos, em que lhes seja garantido o direito de aprender e de ampliar conhecimentos, sem ser obrigados a negar a si mesmos, ao grupo étnico-racial a que pertencem, a adotar costumes, ideias e comportamentos que lhes são adversos (BRASIL, 2004, p. 240).

Ao pensar *os caminhos e descaminhos*, retomamos a condição prática da cerimônia do Olubajé, citada no início da subseção. A revolta dos orixás estava entrelaçada com a exclusão de Obaluaiyê. Aqui enfatizamos que mesmo diferente, a proposição de Obaluaiyê para realização de uma festa onde *todos seriam reverenciados* parte do princípio da equidade – *desde que Xangô comesse aos seus pés e ele aos pés de Xangô***.**

A condição explicitada por Obaluaiyê não faz menção a sobreposição, classificação ou hierarquia. Assim pensamos a interação das ações e orientações para a Lei nº 10.639/2003 a partir das representações de professores/as, superando as dinâmicas de exclusão e negação, propondo a negociação, interação e equidade como *caminhos*.

Em linhas gerais, após pensar essa dimensão da negociação, interação e equidade, nos inquietamos com os desafios para organizar esse caminho, e nesse processo ampliamos as discussões a partir da subseção intitulada *caminhar e transformar: movimentos possíveis*, que discutiremos a seguir. Nesta subseção nos posicionamos diante de entraves explicitados nas representações de professores/as para o trato com a Lei nº 10.639/2003. Também buscamos um diálogo com uma perspectiva multi/intercultural da prática cotidiana da educação das relações étnico-raciais.

5.2 CAMINHAR E TRANSFORMAR: MOVIMENTOS POSSÍVEIS

Esta subseção é composta por inquietações que nos remetem a pensar os verbos *caminhar* e *transformar*. A Lei nº 10.639/2003 configura-se, no nosso contexto, como um instrumento de trangressão das estruturas culturais e da educação das relações étnico-raciais. As reflexões que seguem sinalizam as implicações dessa transgressão em uma esfera política mediada pela incógnita de incluir uma disciplina específica para o trato com a temática, da mesma forma ressurge o debate acerca da institucionalização das ações em nível local.

Nesse sentido, em diálogo com essas reflexões, atentamos nesse instante para afirmações de professores/as, enfatizando a História e Cultura Afro-Brasileira organizada como disciplina/componente específico nos currículos da educação básica. Surgem falas que discordam da inclusão dessa disciplina/componente no instrumento das placas afirmativas. Em linhas gerais, ganham destaque os riscos e possíveis vantagens quanto à inclusão dessa disciplina específica, mencionadas a seguir:

> Eu percebo muito o risco também com essa disciplina. Corre o risco da escola não se sentir como parte. Não é só um professor que deve trabalhar, acho que não é só a disciplina, são todas as áreas do conhecimento, é geografia africana, literatura africana. Corre o risco de ficar somente um apêndice ali na escola. Também tem outras demandas. É uma demanda grande pra dar conta. Falar, [quando] está bonitinho lá, é muito fácil. Vai até a prática, para fazer no dia a dia. É muito difícil. Temos que ver o que é real, o que podemos fazer, para que realmente eu possa fazer, não fique no papel (GRUPO FOCAL 2, 2015).

> Discordo porque acho que [pausa]. Eu critico muito a teoria. A teoria é muito distante de nossa prática. Vejo que o tempo todo criam novas disciplinas e as pessoas estão sem saber realmente como trabalhar. Em relação à história e cultura da África creio que é algo que permeia todas as áreas do conhecimento. Você trabalhar literatura, não se pode trabalhar literatura sem falar um pouco da cultura africana (GRUPO FOCAL 2, 2015).

> Discordo porque acho que seria algo que ficaria isolado. O que falta nas instituições? Acho que falta muito planejamento. O professor por mais que tenha teoria ele precisa do planejamento. A equipe escolar peca muito nisso, planejar. Quando você planeja, quando você faz um projeto que todo mundo abraça a causa, não tem como não dar certo. A disciplina seria um acréscimo de algo mais, que ficaria isolado (GRUPO FOCAL 2, 2015).

> Outra reflexão. Sobre o perfil do educador... Aí vai o professor só com a área de conhecimento. Você acha que o professor vai estar preocupado em cumprir nada de lei? A culpa é tua, *chupe sua manga*, você que é o professor da disciplina (GRUPO FOCAL 2, 2015).

As intervenções que discordam da inclusão da disciplina/componente justificam como entraves as dificuldades do trabalho interdisciplinar. Também mencionam as dissonâncias do planejamento que ocorre de maneira desarticulada e os cuidados com uma espécie de

isolacionismo da disciplina; a inserção de uma disciplina não garante a condição de superar o cenário posto por essas falas. Não obstante, podemos problematizar a seguinte citação:

> As metáforas de transformação devem fazer pelo menos duas coisas. Elas nos permitem imaginar o que aconteceria se os valores culturais predominantes fossem questionados e transformados, se as velhas hierarquias sociais fossem derrubadas, se os velhos padrões e normas desaparecessem ou fossem consumidos em um "festival de revolução", e novos significados e valores, novas configurações socioculturais, começassem a surgir (HALL, 2013, p. 241-242)

Caminhar e transformar são movimentos possíveis desde que possamos imaginar outros cenários – de um lado velhas hierarquias, por outra esfera novos significados. Compreendemos a pertinência dos entraves expostos nas intervenções que discordam da inclusão de uma disciplina específica, porém reiteramos uma das determinações expressas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para educação das relações étnico-raciais:

> É importante destacar que não se trata de mudar um foco etnocêntrico marcadamente de raiz europeia por um africano, mas de ampliar o foco dos currículos escolares para a diversidade cultural, racial, social e econômica brasileira. Nesta perspectiva, cabe às escolas incluir no contexto dos estudos e atividades que proporcionam diariamente, também as contribuições histórico-culturais dos povos indígenas e dos descendentes de asiáticos, além das de raiz africana e europeia (BRASIL, 2006, p. 239).

Dentro dessas tensões e da perspectiva de ampliar as contribuições dos povos no cenário sociocultural, nos deparamos com as falas favoráveis à inclusão da disciplina, que podem ser observadas abaixo:

> Concordo com a implantação da disciplina, não que a disciplina vai tirar a responsabilidade de cada professor nessas contribuições em relação à história da África, mas é até uma forma de sanar essa dívida histórica que nós temos. Ao longo do tempo se trabalhava história de todos os continentes e quando se trabalhava a África era de forma superficial, sempre na visão de interesses dominantes. A disciplina é uma forma de sanar essa dívida histórica e ao mesmo tempo efetivar a Lei nº 10.639/2003 de forma mais completa, porque se trabalha pouco a história da África. Minha visão é essa, e que não se tira de forma nenhuma a responsabilidade de outros professores [em suas disciplinas] (GRUPO FOCAL 2, 2015).
>
> Por que eu concordo? Instiguei a questão do tempo. A necessidade de se dividir [história geral e história da África e afro-brasileira], não para trabalhar isoladamente, eu acredito muito no ensino interdisciplinar, aquele que você está [atuando] com pares. Hoje nós vemos outras realidades como a língua portuguesa que se separou. Redação hoje é um ponto-chave, para se tornar esse ponto-chave ela se separou, porque era necessário e importante. Vou por essa vertente, porque o tempo de estudar e se dedicar à história geral já são curtos, passa todo esse equívoco histórico dentro dessa história geral que é dada. Trabalha pontualmente quando o professor quer, quando ele dispõe de tempo para estudar, ou uma comemoração no segundo semestre como *20 de novembro*. [...] a disciplina história geral não tem como cumprir isso com duas, três aulas. Como fazer, em duas aulas, para estar trabalhando todos esses conteúdos? (GRUPO FOCAL 2, 2015).
>
> Visualizei, mesmo sabendo que essas outras disciplinas contemplam também a 10.639/2003, pensei como professor de história, que são duas aulas, que é um tempo muito curto. Porque ele tem que dar conta de outros conteúdos. Professor que venha a trabalhar especificamente essa disciplina desmembrada da história ele ganha mais

> tempo até para pesquisar, trazer mais material, para dialogar com esses alunos e também com as disciplinas, ele está ali para trabalhar especificamente isso. Agora a escola tem que ter cuidado de quem é o professor que vai ministrar essa disciplina. Como ele vai ministrar essa disciplina? Tem que ter outro cuidado, não pode ser complementação de carga horária. Tem que ser tratado com muita responsabilidade, com muito zelo. Quem é o professor? Qual a formação desse professor? Existem algumas disciplinas que já serviram muito como complementação de carga horária, como, educação física, inglês, artes (GRUPO FOCAL 2, 2015).

Essas afirmações destacam a necessidade de um tempo maior para desconstruir estereótipos e equívocos históricos, e mencionam a importância da formação para se trabalhar na disciplina, considerando os cuidados para que não se torne um espaço de complementação de carga horária, trabalhada isoladamente.

Como podemos observar, existem posicionamentos que enfatizam discordâncias e concordâncias de professores/as no que tange a incluir uma disciplina ou componente específico para tratar da Educação das Relações Étnico-Raciais, isso se configura como uma tensão.

Pensando essa tensão, o texto que apresenta ações e orientações para educação das relações étnico-raciais (BRASIL, 2006) sugere a criação de uma disciplina específica sobre a temática, nas Instituições de Ensino Superior (IES), no sentido de contribuir com a formação profissional. Dessa maneira, ao tratar do saber escolar e a interdisciplinaridades, o documento propõe:

> Pensar propostas de implementação da Lei nº 10.639/2003 é focalizar e reagir a estruturas escolares que nos enquadram em modelos por demais rígidos. Atentarmos para a interdisciplinaridade nessa proposta é estarmos abertos ao diálogo, à escuta, a integração de saberes, à ruptura de barreiras, às segmentações disciplinares estanques (BRASIL, 2006, p. 57)

Relacionando as tensões citadas acima e a proposição das ações e orientações para educação das relações étnico-raciais, afirmamos a compreensão de que a inclusão dessa disciplina, na educação básica, não garante a efetivação da Lei nº 10.639/2003. Não obstante, indagamos qual seria o alcance dessa ação? Essa questão está em pauta, em especial por inquietações no tocante a necessidade de se ampliar a perspectiva política e didático-curricular a partir de uma matriz multi/intercultural.

Candau e Leite (2007) sugerem que a perspectiva didático-curricular multi/intercultural é uma proposta em construção, articulada por um enfoque cultural de reconhecimento histórico de textos, sujeitos e contextos. As autoras também propõem como eixo uma multidimensionalidade da relação ensino-aprendizagem, perpassando pela dimensão humana, técnica, histórica e político-social.

Em diálogo com a perspectiva multi/intercultural, outra questão: É possível *ampliar o foco dos currículos* partindo das contribuições de uma *nova disciplina*? As menções refletem essa dúvida, descritas da seguinte forma:

> Criaria mais uma disciplina, como ficaria o currículo? Quantas horas teriam? Iríamos diminuir as aulas de que disciplina? Ou aumentar o tempo de aula do aluno? Como seria isso? Continuo, o tempo é curto... Esse tempo iria dar? Não seria um tempo curto também? (GRUPO FOCAL 2, 2015).

> A questão do planejamento mesmo. Como está o planejamento da gente, para o cumprimento da Lei [nº 10.639/2003]? Por enquanto nós não temos uma disciplina. Como está? Como pode ser se não temos a disciplina? Será que só o professor de história insere em sua aula? Como é que vai ser? Pensar [mesmo] a questão do planejamento e os instrumentos que temos. Secretaria [de Educação], planos de curso, como está? O que é que aborda o plano de curso? Quais as habilidades [presentes no plano de curso]? Acho que é uma realidade da gente (GRUPO FOCAL 2, 2015).

Também nos inquietamos com as possíveis respostas a esses questionamentos. Como resposta a essas indagações, ressurge nas representações o debate alusivo a institucionalizar a Lei n° 10.639/2003 como expoente na discussão da educação das relações étnico-raciais na esfera municipal. A dimensão de planejar e organizar ações está em consonância com negociações descritas na sequência:

> Institucionalizar a lei em nível de secretaria municipal é o caminho para sua efetivação? É. A partir do momento em que se institucionalizar ela está efetivada, agora a efetivação não garante aplicação. É o professor na ponta, o professor pesquisador que tem que efetivar. É uma inquietação minha. Institucionalizar efetiva, mas não garante aplicabilidade lá na escola (GRUPO FOCAL 2, 2015).

> A secretaria tem que mudar muita coisa, a partir daí você muda. Por exemplo, [referente] a discussão da disciplina específica [para tratar da educação das relações étnico-raciais] seria isso aí. Como seria o planejamento? Como seria o diário de classe? Que habilidades? O que é que tem enquanto conteúdo? Deveria ser assim, justamente, não deveria ser algo jogado pela secretaria, deveria ser dialogando (GRUPO FOCAL 2, 2015).

> Para efetivação seria um olhar maior [da secretaria] sobre as escolas porque se não houvesse... [Essa discussão] parte da escola, parte dos professores, mas a secretaria fica meio isenta pelo fato de não estar efetivado ainda, a lei não está tanto em vigor a ponto de chegar e cobrar, acho que seria *o caminho* [institucionalizar a nível de secretaria local] (GRUPO FOCAL 2, 2015).

> *É o caminho*. A direção inversa dificilmente vai acontecer, do professor para secretaria não vai acontecer, tem que partir da secretaria. É o caminho, não está dizendo que vai dar conta, não significa que acaba ali. Vai iniciar e chegar na prática do professor para que a lei saia do papel (GRUPO FOCAL 2, 2015).

Caminhar e transformar é um movimento possível, desde que tenhamos um objetivo bem elaborado e pautado em uma reconstrução de sentidos da dinâmica educacional com ações bem articuladas, atitude e parcerias para atuar de maneira colaborativa. Concordamos com a inquietação dos professores e professoras apontando para a necessidade de institucionalização da educação das relações étnico-raciais em nível municipal, com a ressalva

de que esse caminho possa ser trilhado de modo compartilhado e participativo, incluindo os atores sociais que compõem a comunidade.

No caminho compartilhado e participativo para o reconhecimento e afirmação das diferenças à construção da equidade há ainda um trajeto árduo. Ainda pensando as falas acima, relevamos a atenção de professores/as mediante a função de organicidade impetrada ao papel/ação da Secretaria Municipal de Educação de Amargosa, campo de negociação onde os atores negociariam as práticas para uma efetiva educação das relações étnico-raciais. Essas reflexões nos remetem aos caminhos para essa negociação. Novamente destacamos, segundo a representação desses sujeitos, o imprescindível elo para construção desse caminho – a coordenação e direção escolar.

Destarte, no que tange a uma dimensão de articulação, quando indagados acerca de atores sociais para realização de uma intervenção, dentre os participantes do processo citados, as afirmações de professores/as colocam a necessidade prioritária de efetivar uma ação com coordenação e direção escolar. Essas representações enfatizam os atores como um relevante elo para articular ações e ao mesmo tempo garantir condições objetivas e materiais para efetivar a Lei nº 10.639/2003 nas escolas de Amargosa-BA.

No que tange as parcerias, a Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (CFP/UFRB) é a mais citada nas fichas individuais. Os/as professores/as (5) justificam a escolha tendo em vista o caráter de intervenção marcado por profissionais pesquisadores e pela suposta qualidade. Também aludem como imprescindível a Secretaria Municipal de Educação (3), sobretudo pelo potencial de articulação e mobilização. Fazem referência, com menor destaque, às parcerias com Ministério Público, Poderes Judiciário, Legislativo e Executivo, sindicatos rurais e a comunidade.

Mencionados os atores e as parcerias sugeridas, ao concluir, propomos um balanço do grupo e atentamos sobre as discussões que os sujeitos consideram como mais relevantes. Dessa forma, destacamos os seguintes argumentos:

> [A discussão] mais importante, a nível de município, ainda é mesmo a institucionalização da Lei nº 10639/2003, não que isso garanta aplicabilidade, é o caminho. Com a lei efetivada existe o caminho e vamos em formação, fazer com que nós professores possamos fazer uma fiscalização... fiscalização não, acompanhamento da secretaria, da coordenação pedagógica, dessa socialização, essa interação entre os professores da escola, e a partir dessa institucionalização fazer com que tenhamos consciência e sensibilidade para que as ações aconteçam nas escolas. Acho que a palavra mais importante, é a questão de institucionalizar a lei 10.639/2003 aqui no município de Amargosa (GRUPO FOCAL 2, 2015).

> O que me pareceu mais importante dessa nossa discussão, da nossa conversa que mais uma vez foi muito proveitoso *é a sede* [pausa]. [Sede] de tornar isso efetivo e o caminho é a institucionalização. Aí vem a provocação: o que estamos fazendo para que ela se institucionalize? O que depende para que [a lei] seja institucionalizada?

> Isso para que nós possamos efetivar em nossa escola. Esse caminho que a gente precisa... Se alguém já tem essa luz, já sabe o caminho das pedras, por que a gente não agita isso para que de fato seja efetivado? (GRUPO FOCAL 2, 2015).

> O que me pareceu mais importante foi [a discussão] sobre a implantação de uma disciplina específica sobre história da África. Na educação infantil e fundamental I, acho que não, o professor pode articular conteúdos de forma interdisciplinar. Eu sou geógrafo e vejo a importância dessa temática na disciplina geografia, mais um pode ficar jogando pro outro, pode chegar [pausa], [e dizer], deixa o professor de história. Vem a questão do tempo, apenas duas aulas por semana para trabalhar todo o contexto referente a história, geralmente não dá. Deve ser implantada essa disciplina no fundamental II e no ensino médio além da responsabilidade dos professores dentro de sua disciplina, que tem também de estar trabalhando essa temática (GRUPO FOCAL 2, 2015).

> Não adianta implantar a Lei [nº 10.639/2003], implantar a disciplina se não há tempo pra discutir um planejamento efetivo partindo de uma instituição maior porque trabalhar com essa lei não é só trabalhar conteúdo. Acho que tudo isso se resume em planejamento, informação, não só informação de conteúdo, mas atitudes para entender a responsabilidade de cada um porque não é uma questão de história ou geografia é uma questão de cada um. Essa lei não é de conteúdo, é uma lei de atitude (GRUPO FOCAL 2, 2015).

Os conflitos foram marcantes no grupo focal. Em suma, nas conclusões, como *caminhos*, professores e professoras reforçam as representações que provocam para a *sede* no que diz respeito a institucionalização da educação das relações étnico-raciais em nível de secretaria municipal e as *tensões* sobre a inclusão de uma disciplina específica para o trato com a temática. Nesse sentido,

> Há um aparente temor do processo de reconhecimento e de explicitação de conflitos, uma forte tendência a preferir o caminho de aparentes consensos, supostamente mais fáceis de serem abordados. No entanto, o não reconhecimento do conflito impede sua efetiva resolução, e este segue presente, apesar de mudança de lugares e de formas consolidando-se (SOUZA e CROSO, 2007, p.71).

Em diálogo com essa citação, não negamos ou silenciamos os conflitos em nossa produção, pois entendemos que *caminhar e transformar* é um movimento possível desde que possamos desenvolver um debate coletivo, aberto e plural no sentido de contribuir com a efetivação da Lei nº 10.639/2003 em Amargosa-BA. Os conflitos supracitados apenas demonstram que os *descaminhos* ainda são intensos quando pensamos em uma educação para as relações étnico-raciais.

Ademais, relevamos os contornos da perspectiva multi/intercultural, partindo de uma leitura multidimensional cujos textos, sujeitos e contextos sejam caminhos para negociações, que avaliamos, não podem prescindir e tampouco descolar-se das políticas públicas mais amplas. Nesse sentido, ponderando desdobramentos da Lei nº 10.639/2003 em Amargosa-BA, ainda permanecem diversas inquietações, que discutiremos nas considerações a seguir.

6. CONSIDERAÇÕES: E PARA ALÉM, COMO PINTAR?

Nesta seção, apresentamos uma síntese dos resultados da produção e inquietações que nos permitiram refletir sobre a continuidade do estudo. Vale dizer que esta dissertação teve como objetivo compreender as representações dos/as professores/as participantes da Pós-Graduação *lato senso* em História da África, da Cultura Negra e do Negro no Brasil (CFP/UFRB), acerca dos desdobramentos da Lei nº 10.639/2003 nas escolas da rede municipal de ensino em Amargosa-BA.

Na investigação, enfatizamos professores/as com formação específica para o trato com a educação das relações étnico-raciais. Discutimos bases teóricas-metodológicas e conceitualmente afirmamos a relevância de problematizar a *cultura* como espaço de (re)construção social. Essa interpretação enveredou-se também pela categoria de análise das representações a partir da perspectiva dos Estudos Culturais. Avançamos perpassando por uma contextualização histórica da implementação da Lei nº 10.639/2003 e, nesse processo, destacamos documentos oficiais nas esferas nacional e municipal de Amargosa-BA. Também problematizamos as representações dos/as professores/as em dois momentos de grupo focal.

Buscamos uma triangulação dos instrumentos de investigação, quando problematizamos as falas dos sujeitos da pesquisa. Mediado por essa dinâmica, os contornos apontam para desafios intensos referentes aos desdobramentos da Lei nº 10.639/2003 no contexto de Amargosa - BA.

No tocante a esses contornos, em pauta, na luta, apresenta-se uma agenda de demandas historicamente ocultadas, como já salientamos, vistas como fragmentadas e sem propósito, em especial por não se constituir como relevantes nas dinâmicas do Estado hegemônico, de princípios capitalistas, padronizados, monoculturais e universalistas. Os caminhos são conflitantes.

Diante desses caminhos, no que concerne aos resultados da investigação, afirmamos que o cenário sociopolítico e cultural no contexto de Amargosa-BA requer atenção, sobretudo para o silenciamento das questões que envolvem a educação das relações étnico-raciais no Plano Municipal de Educação (AMARGOSA, 2007), organizado com metas e objetivos para o período de dez anos (2007-2017). São elementos que corroboram as produções políticas cegas à cor, bem como as implicações de uma *história mal contada.*

A dimensão da Lei n° 10.639/2003 e das Diretrizes Nacionais para Educação das Relações Étnico-raciais (BRASIL, 2004) são contrapontos *a história mal contada*. Em consonância com esses documentos, pensamos a produção de políticas públicas que

fortaleçam a equidade e a justiça social, bem como uma atuação intelectual compromissada na luta contra as formas de exclusão.

As representações dos sujeitos da pesquisa enfatizaram o poder de armas representativas como a ação política dos intelectuais nesse contexto. Segundo uma das afirmações de professore/as, *é uma lei de atitude*. Deste modo, em diálogo com o título da dissertação, afirmamos que nossa pele é linguagem, e que a leitura também compete a *nós*. A referência à *nossa leitura* deve-se a atuação protagonista desses sujeitos, narrativas emergentes (BHABHA, 2013), que problematizaram armas como os livros didáticos, os currículos e a dimensão de luta para reescrever a história de negação e imposição de lugares comuns, inferiorizados e hierarquizados, na cultura.

Também destacamos as representações de horizontes possíveis gerados pelo potencial dialógico e de negociação da Lei nº 10.639/2003, quando refletimos sobre a necessidade de formação de qualidade para o trato com a educação das relações étnico-raciais, bem como implicações para efetivar uma política cultural de respeito à diferença, que supere as narrativas de desmobilização e leituras essencialistas em torno da questão.

As discussões dos dados produzidos também destacaram tensões referentes a possíveis responsabilidades e implicações práticas dos sujeitos no que tange a contribuir com os *caminhos* da Lei nº 10.639/2003 no município de Amargosa – BA. Assim, apresentam uma visão de corresponsabilidade dos atores sociais, colocando a pertinência e relevância da atuação de todos e todas para contribuir com a multidimensionalidade da educação das relações étnico-raciais.

Consideramos as conquistas e ações de movimentos sociais que adentram as esferas governamentais de Estado, materializando os frutos da luta de posições no caminho de conflito e negociação que permeia os processos de adesão ou não a hegemonia (GRAMSCI, 1982). Como exemplo dessa materialidade da luta destaca-se a atuação frequente da SEPPIR. No entanto, percebemos a necessidade de reescrever processos históricos de imposições de lugares pretensamente comuns aos povos negros e às minorias representativas. Disseminar proposições que *batam de frente* com ideias instituídas hegemonicamente não é uma tarefa simples, mas torna-se indispensável desenvolver atitudes para *caminhar e transformar*, partindo de ações concretas.

Esses *lugares comuns* são materializados e naturalizados por intermédio das ações de um poder hegemônico, capitalista e monocultural em registros como documentos oficiais, livros, no currículo e nas representações organizadas no sentido de desmobilizar as lutas em

curso e expor os povos negros em condição de subalternidade e classificados de forma inferior.

No intuito de superar a *imposição desses lugares comuns,* o estudo revela as representações de professores/as marcadas por uma *sede* de institucionalizar a Lei n° 10.639/2003 na esfera da Secretaria Municipal de Educação em Amargosa-BA como mecanismo de enfrentamento do racismo a partir do contexto. Reiteramos o acordo com essa proposta de institucionalização das lutas a partir do contexto. Em especial, a importância de compartilhar essa discusão com os atores sociais que compõem a comunidade escolar, proporcionando a condição de *fazer com* os sujeitos.

As representações também salientam a relevância da formação inicial e continuada de qualidade, como veículo de desconstrução de *esteréreotipos*, principalmente no que se refere a atribuir sentido e reconhecimento à atuação do povo negro diante de sua história, superando equívocos – já constatados por outros pesquisadores – a exemplo, da maneira folclorizada e sem fundamentação, alimentando uma visão eurocêntrica, ao trabalhar na escola, os conteúdos de História da África e Afro-brasileira. Os embates referentes a uma disciplina específica denotam a intenção de buscar caminhos para a construção efetiva dos princípios da Lei n° 10.639/2003.

Em nossa concepção, na discussão referente à inclusão de uma disciplina específica para o trato com a educação das relações étnico-raciais na educação básica, as vantagens superam os riscos. Assim como as menções dos sujeitos da pesquisa, enfatizamos que essa ação não garante a aplicabilidade da Lei nº 10.639/2003, nem a superação dos entraves como a interdisciplinaridade e os trabalhos organizados de maneira isolada; entretanto, atentamos que os entraves são desafios que podem se configurar em caminhos. Esta ação consiste em uma possibilidade materializada e um aparente caminho para negociações que priorizem a inserção de uma perspectiva multi/intercultural que combata a imposição de lugares comuns supracitados.

As indagações sinalizam no contexto, em especial, as parcerias com a Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (CFP/UFRB) e a Secretaria Municipal de Educação de Amargosa e propõe, como possíveis atores para uma intervenção a ação com coordenadores pedagógicos e direção escolar. Os sujeitos vislumbram esses atores como elos estratégicos para desenvolver ações no município de Amargosa-BA.

Em acordo com essas concepções, os sujeitos da pesquisa reiteram, nos grupos focais, o compromisso para manter as discussões, propor e executar uma agenda de ação em um instante futuro. Essa afirmação nos incita a problematizar a continuidade da pesquisa. Em

suma, as inquietações permanecem a partir das representações e apresentamos algumas possibilidades de ampliação a partir das questões: Como a Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (CFP/UFRB) se insere no processo de desenvolvimento da educação das relações étnico-raciais no município de Amargosa-BA? Qual a atuação dessa instituição apontada como uma possível parceira? Outra possibilidade de ampliação do estudo se configura pela dimensão de problematizar as representações de atores apontados como prioritários para uma possível ação no contexto – os coordenadores e diretores escolares. A efetivação da Lei nº 10.639/2003 é uma questão de gestão e coordenação?

Em diálogo com as inquietações apontadas, no transcorrer da investigação, utilizamos analogias diversas, entre músicas, obras de arte, cerimônias, quando buscamos problematizar o deslocamento de um contexto de negação e exclusão para uma perspectiva de conflito e negociação das representações e construção das identidades (HALL, 2013).

Tendo em vista esse deslocamento, mediante a uma breve síntese de objetivos e estrutura da dissertação, nos propomos a uma pergunta: e para além desses desafios? Como filho de pedreiro[39], acompanhando meu pai em seus trabalhos desde os nove anos de idade, tive aproximações sobre o exercício funcional da profissão. Contudo, paralelo a essa *arte*, o contato com esse universo possibilitou certo fascínio e compreensão do processo de pintura de casas. Fico encantado com os resultados de uma pintura bem organizada e executada.

No processo da pintura de uma casa, o profissional precisa articular uma série de ações. Inicialmente é preciso ter – instrumentos, pincéis, rolos, tintas –, em síntese, uma *base material*. Em seguida é crucial *saber* pintar; caso contrário, os movimentos desarticulados não favorecem a pintura. Também é necessário *buscar parcerias*, pois pintar sozinho é um trabalho muito complexo, e, por fim, após a pintura, é imprescindível pensar um *contexto* favorável estruturalmente e também as estratégias de conservação da pintura.

Em diálogo com a analogia da pintura, faz-se necessário articular as ações em torno da Lei nº 10.639/2003 a partir de uma base e apoio material (instrumentos), com a relação entre gestão, orçamento, documentos (PPP), formação inicial e continuada de professores e professoras de maneira valorizada (saber pintar), bem como buscar articular ação e parcerias, superando as práticas folclóricas e isoladas (fazer em conjunto), atentando para a dimensão de que as implicações e anseios de um contexto local não estão em oposição a um movimento global. Dessa maneira, para que os objetivos não sejam deturpados, é vital criar mecanismos

[39] Nesse instante, utilizo da escrita em primeira pessoa para descrever questões pessoais.

de (re)avaliação da referida lei nas dinâmicas locais e globais, em especial no campo das políticas públicas (para conservar a pintura).

Ampliar essa discussão é vital, compreendemos que os avanços e a postura de enfrentamento são legitimados na materialização e articulação de práticas efetivas, atuantes no reconhecimento e respeito à equidade. Ademais, configuram-se progressos na constituição das políticas públicas, fruto de embates históricos de movimentos de resistência sociais e culturais, que não aceitam as condições desiguais *impostas socialmente*.

É pertinente expor que as discussões e problemáticas ponderadas fomentam a perspectiva de compreensão da Lei nº 10.639/2003 como uma *pintura simbólica* de uma conquista das lutas da sociedade civil, em especial dos movimentos sociais negros, e como uma arma representativa no cenário de luta contra o racismo e as formas de desigualdade.

Dessa maneira, para *caminhar e transformar* torna-se crucial a percepção de que o movimento teórico-político que valoriza os sujeitos e os contextos não exclui ou ignora uma relação mais ampla e complementar entre educação-sociedade, *o que muda é o lugar da interpretação*, e afirma-se a necessidade de ampliar ações em prol dos desafios de transgredir a lógica de negação e exclusão imposta aos povos negros e às minorias representativas, a *caminho* da equidade e da justiça social.

REFERÊNCIAS

AMARGOSA. **Plano Diretor de desenvolvimento municipal de Amargosa**. 2006.

_____. **Plano Municipal de Educação (2007-2017)**. 2007.

_____. **Lei Orgânica do Município**. 2012.

_____. **Projeto de criação da Irmandade Sankofa**. 2014.

ABREU, Martha e 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. **Estud. hist. (Rio J.) [online]**. v.21, n.41, p. 5-20. 2008.

ANDRADE, Alcilene Costa. **Entre a letra e o espírito**: o discurso de professores (as) sobre estudantes negros (as) pós-implementação da Lei 10.639/03 em escola pública. (Dissertação de Mestrado) Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba. 2010. Disponível em: < http://bdtd.biblioteca.ufpb.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=1945> Acesso em 13 de mai.2014.

ANDRÉ, Marli E. D. A. de. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Série Pesquisa. Brasília: Líber Livro Editora, 2005. v. 13.

ARROYO, Miguel G. Políticas Educacionais e Desigualdades: à procura de novos significados. **Educação e Sociedade,** Campinas, v. 31, n. 113, p. 1381-1416, out-dez. 2010. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br.> Acesso em: 02 abr. 2014.

BAUMAN, Zygmunt. **Identidade**. Trad. Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Edições 70. Lisboa, Portugal: LDA, 1977.

BARROS, Surya Aaronovich Pombo de. **Discutindo a escolarização da população negra em São Paulo entre o final do século XIX e início do século XX**. In: ROMÃO, Jerusa. (org.). História da Educação dos negros e outras histórias. Brasília: MEC/Secad, 2005.

BHABHA, Homi. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2013.

_____. **O bazar global e o clube dos cavaleiros ingleses: textos seletos.** (org.) Eduardo F. Coutinho. Trad. Teresa Dias Carneiro. Rio de Janeiro: Rocco, 2011.

BOBBIO, Norbert. **Estado, governo, sociedade**: para uma teoria geral da política. São Paulo: Paz e Terra, 1985.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Coleção Memória e Sociedade. Trad. Fernando Tomaz. Lisboa: Difel,1989.

_____. **A miséria do mundo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

_____. **A profissão de sociólogo**: preliminares epistemológicas. Pierre Bourdieu, Jean-Claude Chamboredon, Jean-Claude Passeron; Tradução de Guilherme João de Freitas Teixeira. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana**. Brasília: SECAD/ MEC, 2004.

_____. **Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais**. Brasília: SECAD, 2006.

_____. **Contribuições para Implementação da Lei 10.639/03: Proposta de Plano Nacional das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana – Lei 10.639/2003.** Grupo de trabalho interministerial Instituído por meio da Portaria Interministerial MEC/MJ/SEPPIR N. 605 de 20 de maio 2008.

_____. **Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: Terceiro e quarto ciclos: apresentação dos Temas Transversais**. Brasília, MEC/SEF. 1998.

_____. **Lei** nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nacional nº 9394/96. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 9 de janeiro de 2003.

_____. **Lei** n° 11. 645, de 10 de março de 2008. República Federativa do Brasil. Brasília, DF. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm> Acesso em 05 de fevereiro de 2014.

_____. **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. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm> - Acesso em 05 de fevereiro de 2014.

CACHOEIRA**. Projeto do curso de especialização em História da África, da Cultura Negra e do Negro no Brasil.** UNIAFRO/ MEC. 2010**.**

CANDAU, Vera Maria; LEITE, Miriam Soares. A didática na perspectiva multi/intercultural em ação: construindo uma proposta. **Cadernos de Pesquisa**, v. 37, n. 132, set./dez. 2007.

CANOTILHO, J. J. Gomes. **Estado de direito**. Lisboa: Gradiva, 1999.

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

CHALMERS, Alan. Francis. **O que é ciência, afinal?** São Paulo: Brasiliense, 1993.

CHAUÍ, Marilena de Souza. **O que é ideologia**. 21 ed. Editora Brasiliense: São Paulo, 1986.

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

COSTA, Marisa Vorraber. Pesquisa-ação, pesquisa participativa e política cultural da identidade. In: **Caminhos investigativos II:** outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação/ Marisa Vorraber Costa (org.); Alfredo Veiga-Neto... [et. al.]. DP&A: Rio de Janeiro, 2002.

COUTINHO, Carlos Nelson. O Estado brasileiro: gênese, crise e alternativas. In: LIMA, Júlio César; NEVES, Lúcia Maria W. (Orgs.). **Fundamentos da educação escolar do Brasil contemporâneo.** Rio de Janeiro: Fiocruz/EPSJV, 2006.

CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa:** método qualitativo, quantitativo e misto. Trad. Magda Lopes. 3. ed. Artmed: Porto Alegre, 2010.

DAL'IGNA, Maria Claúdia. Grupo Focal na pesquisa em educação: passo a passo teórico-metodológico. In: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves

(Orgs.). **Metodologias de pesquisa pós-críticas em educação.** Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012.

DAYRELL, Juarez. A (org.). **Múltiplos olhares sobre a educação e cultura.** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006.

DIAS, Cláudia Augusto. **Grupo focal**: técnica de coleta de dados em pesquisas qualitativas. Portal de periódicos da UFPB, v. 10. n. 2. 2000. Disponível em: <http://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/ies/article/view/330/252> Acesso em: 08 de abril de 2014.

ESCOTEGUY, Ana Carolina (org.) Estudos Culturais: Uma introdução. In: **O que é, afinal, estudos culturais.** Trad. Tomaz Tadeu da Silva. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Salvador: EDUFBA, 2008.

FIGUEIREDO, Otto Vinicius Agra. **Uma breve reflexão sobre a implementação da Lei 10.639/03 na rede municipal de ensino de Salvador (2005-2006):** A parceria SMEC e CEAFRO. (Dissertação de Mestrado) Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade. Universidade do Estado da Bahia. 2008. Disponível em: <http://www.cdi.uneb.br/pdfs/educacao/2008/otto_vinicius_agra_figueiredo.PDF>. Acesso em: 10 de maio de 2014.

FROW, John e MORRIS, Meaghan. Estudos Culturais. In: **O Planejamento da pesquisa qualitativa:** teorias e abordagens. Norma K. Denzin, Yvonna S. Lincoln (org.). Trad. Sandra Regina Netz. 2ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

GALVÃO, André. **Amargosa Cidade Jardim**. Disponível em: <http://www.ufrb.edu.br/cfp/amargosa-cidade-jardim> Acesso em 04 de maio de 2014.

GATTI, Bernadete Angelina. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Série Pesquisa em Educação. Brasília: Líber Livro Editora, 2005.

GEWIRTZ, Sharon; CRIBB, Alan. **Concepções plurais de justiça social:** implicações para a sociologia das políticas. In: BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson (Orgs.). Políticas educacionais: questões e dilemas. São Paulo: Cortez, 2011.

GOMES, Nilma Lino. Ações Afirmativas: dois projetos voltados para a juventude negra. In: **Educação e ações afirmativas**: Entre a injustiça simbólica e a injustiça econômica. Org. Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva e Valter Roberto Silvério. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2003.

_____. Limites e possibilidades da implementação da Lei 10.639/03 no contexto das Políticas Públicas em educação**.** In: PAULA, Marilene de; HERINGER, Rosana (Orgs.). **Caminhos convergentes**: Estado e Sociedade na superação das desigualdades raciais no Brasil. Rio de Janeiro: Fundação Heinrich Boll, ActionAid, 2009.

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

GOMES, Nilma Lino e 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**. Educação em Revista. [online].** n.47, p. 19-33. 2013.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira; SILVA, Petronilha Beatriz G. e. Movimento Negro e Educação. **Revista Brasileira de Educação**, n. 15, set. 2000.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira vol. 3, 2000. (Maquiavel: notas sobre o Estado e a política).

_____. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. 4 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.

GRUPPI, Luciano. **O conceito de hegemonia em Gramsci**; Trad. Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1978.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Trad. Tomaz Tadeu da Silva; Guaracira Lopes Louro. 5 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

_____. **Da diáspora:** identidades e mediações culturais. Belo Horizonte. EdUFMG; Brasília, Representações UNESCO no Brasil. 2013.

HASENBALG, Carlos. **Discriminação e desigualdades raciais no Brasil.** Editora UFMG, Rio de Janeiro: IUPERJ, 2005.

JACCOUD, Luciana. O combate ao racismo e à desigualdade: o desafio das políticas públicas de promoção da igualdade racial. In: **As políticas públicas e a desigualdade racial no Brasil:** 120 anos após a abolição / Mário Theodoro (org.), Brasília: Ipea, 2008. (p. 131-166)

JODELET, Denise. Representações Sociais: um domínio em expansão. In: **As Representações Sociais.** (org.) Trad. Lílian Ulup. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001.

JOHNSON, Richard. **O que é, afinal, estudos culturais?.** (org.) Trad. Tomaz Tadeu da Silva. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

LACERDA, Mitsi Pinheiro de. Redes de cooperação e solidariedade em cotidiano escolar. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 40, n. 26, p. 48-68, jan./jun. 2011.

LARANJEIRA, Denise Helena Pereira. Espaços educativos não escolares enquanto possibilidade de pertencimento sociocultural de jovens: um estudo de caso do subúrbio ferroviário de Salvador. In: **Educação e pluralidade sociocultural**: instituições, sujeitos e políticas públicas. (org.) Antonia Almeida Silva, Denise Helena Pereira Laranjeira, Ludmila O. Holanda Cavalcante. Feira de Santana: Editora UEFS, 2011.

LAVILLE, C e DIONNE, J. **A construção do saber:** manual de metodologia de pesquisa em ciências humanas. Trad. Heloisa Monteiro e Francisco Senttineri. Belo Horizonte: Editora UFMG/Artmed, 2007.

LOPES, Véra Neusa. Racismo, Preconceito e Discriminação: Procedimentos didáticos-pedagógicos e a conquista de novos comportamentos. In: **Superando o racismo na escola.** 2 edição revisada. (org.) Kabengele Munanga. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília, 2005.

LOPES, Telia Bueno. **Lei 10.639/03**: um possível caminho para a transformação das Relações Raciais no espaço escolar. (Dissertação de Mestrado) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUCSP). 2010.

MAINARDES, Jeferson; MARCONDES, Maria Inês. Entrevista com Stephen J. Ball: Um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. **Educação e Sociedade,** Campinas, v. 30, n. 106, p. 303-318, jan./abr. 2009. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br> . Acesso em: 23 set. 2013.

MAIO, Marcos Chor. Projeto Unesco e a Agenda das Ciências Sociais no Brasil nos anos 40 e 50. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**. v.14 n.41. Outubro, 1999.

MARCON, Telmo. Cultura e Educação: perspectivas políticas emancipatórias**.** In: **Filosofia e Pedagogia**: aspectos históricos e temáticos. Claúdio A. Dalbosco, Edison A. Casagranda. Eldon H. Muhl (org.). Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2008

MAZZOTTI, Alda Judith Alves. A revisão da bibliografia em teses e dissertações: meus tipos inesquecíveis – o retorno. In: **A Bússola do escrever**: desafios e estratégias na orientação de teses e dissertações. (org.) Lucídio Bianchetti, Ana Maria Netto Machado. São Paulo: Cortez, 2002.

MEDEIROS, Carlos Alberto. **Na lei e na raça**: Legislação e relações raciais, Brasil-Estados Unidos. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa e CANDAU, Vera Maria. Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos**.** In: **Revista Brasileira de Educação**, n. 23, maio/jun/jul/ago, p. 156 – 168. 2003.

MOSCOVICI, Serge. Das Representações Coletivas às representações sociais: elementos para uma história**.** In: **As Representações Sociais.** (org.) Denise Jodelet, Trad.: Lílian Ulup. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001.

MOSCOVICI, Serge. **Representações Sociais:** Investigação em psicologia social. Trad.: Pedrinho A Guareschi. 5 ed. Petrópolis– Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

MUNANGA, Kabengele. **Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia.** Texto do 3º Seminário Nacional Relações Raciais e Educação – PENESB. Rio de Janeiro, 2003.

MULLER, Maria Lucia Rodrigues. **A Cor da Escola:** Imagens da Primeira República. Cuiabá, MT: Entrelinhas, EdUFMT, 2008.

MUHL. Eldon H. A crise da modernidade inacabada e os desafios da educação contemporânea. In: **Filosofia e Pedagogia**: aspectos históricos e temáticos. Claúdio A. Dalbosco, Edison A. Casagranda. Eldon H. Muhl (org.). Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2008.

NASCIMENTO, Abdias; SEMOG, Éle. **Abdias Nascimento**: o griot e as muralhas. Rio de Janeiro: Pallas, 2006.

NOGUEIRA, Maria Alice Nogueira; Catani, Afrânio. (Orgs.) **Pierre Bourdieu. Escritos de Educação**. Petrópolis: Vozes. 2011.

OLIVA, Anderson Ribeiro. A história africana nas escolas brasileiras: entre o prescrito e o vivido, da legislação educacional aos olhares dos especialistas (1995-2006). **História [online].** v. 28, n.2, p. 143-172. 2009.

OLIVEIRA, Carlos Adriano da Silva. **Negro (a), Eu?** Um estudo sobre as representações sociais da identidade étnico-racial entre alunos e alunas de 5º ano do ciclo de uma escola pública em Amargosa-Ba. Trabalho monográfico apresentado para Universidade Federal do Recôncavo da Bahia - UFRB, 2010. Não publicado.

OLIVEIRA, Carlos Adriano da Silva; REIS, Dyane Brito. **Negro/a, Eu? Representações Sociais, Correntes, Gritos e o Refúgio da Cor.** Trabalho apresentado e publicado nos anais do XXI Encontro de Pesquisa Educacional Norte Nordeste (EPENN) – GT 21: Educação e Relações Raciais. - UFPE - Recife, Pernambuco. 2013.

OLIVEIRA, Carlos Adriano da Silva; LARANJEIRA, Denise Helena Pereira. **Um convite à equidade**: representações de professores/as e a lei nº 10.639/2003 no município de Amargosa-BA. Trabalho apresentado e publicado nos anais do XXII Encontro de Pesquisa

Educacional Norte Nordeste (EPENN) – GT 21: Educação e Relações Raciais. - UFRN - Natal, Rio Grande do Norte. 2014.

OLIVEIRA, Elânia de. A Lei 10.639/2003 e a Escola de Educação Especial: um desafio a mais para a formação de professores. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 47, Mar. 2013.

OLIVEIRA, Leyla Beatriz de Sa. **Cultura Afrocearense**: um estudo sobre Africanidades, Educação e currículo numa escola pública de Fortaleza. (Dissertação de Mestrado) Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Universidade Federal do Ceará. 2011.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de. Educação antirracista: tensões e desafios para o ensino de sociologia. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 39, n. 1, Mar. 2014.

PAIXÃO, Marcelo. **Manifesto Anti-Racista:** idéias em prol de uma utopia chamada Brasil. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

PALUMBO, Dennis J. A abordagem de política pública para o desenvolvimento político na América. In: Ministério da Educação e Instituto de Recursos Humanos João Pinheiro (org.). **Política de capacitação dos profissionais da educação**. Belo Horizonte: Departamento Técnico-Pedagógico; Divisão de Produção de Materiais e Publicações; FAE/IRHJP, 1989.

PAULA, Benjamin Xavier de; GUIMARÃES, Selva. 10 anos da lei federal nº 10.639/2003 e a formação de professores: uma leitura de pesquisas científicas. **Educ. Pesqui.**, São Paulo , v. 40, n. 2, Junho, 2014.

PEREIRA, Júnia Sales. Reconhecendo ou construindo uma polaridade étnico-identitária? Desafios do ensino de história no imediato contexto pós-Lei nº 10.639. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 41, janeiro/junho, 2008.

PINHO, Solange Rubim de et al . Morbidade psiquiátrica entre adolescentes em conflito com a lei. **J. bras. psiquiatr.**, Rio de Janeiro, v.55, n.2, 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0047-20852006000200006&lng=en&nrm=iso > Acesso em 16 de outubro de 2014.

POUTIGNAT, Philippe. & STREIFF-FENART, Jocelyne. **Teorias da Etnicidade**. São Paulo: Editora Unesp, 1998.

REIS, Dyane Brito. **Para Além das Cotas:** a Permanência de Estudantes Negros no Ensino Superior como Política de Ação Afirmativa. Tese de Doutoramento. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Bahia (PPGE/UFBA). 2009.

RODRIGUES, Tatiane Consentino; ABRAMOWICZ, Anete. O debate contemporâneo sobre a diversidade e a diferença nas políticas e pesquisas em educação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 1, p. 15-30, jan./mar. 2013.

ROSO, A.; STREY, M.N.; GUARESCHI, P.; E BUENO, S.M.N. Cultura e ideologia: a mídia revelando estereótipos raciais de gênero. **Psicologia & Sociedade**; 14 (2): 74-94; jul./dez. 2002.

RUBIM, Antonio Albino Canelas. Políticas Culturais: entre o possível e o impossível. In: **Teorias e políticas da Cultura:** visões multidisciplinares. (org.) Gisele Marchiori Nussbaumer. Salvador: EDUFBA, 2007.

SAMPAIO, Maria Cristina de Jesus. **O Currículo Vivido e os Repertórios Culturais Negros nas Escolas municipais da Matinha dos Pretos – BA**: diálogos com a Lei 10.639/03. (Dissertação de Mestrado) Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Feira de Santana. 2013.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização**: do pensamento único a consciência universal. 16 ed. Rio de Janeiro: Record, 2008.

SANTANA, Moisés de Melo; LUZ, Itacir Marques da e SILVA, Auxiliadora Maria Martins da. Dilemas e aporias subjacentes aos processos de implementação da Lei 10.639/2003. ***Educ. rev.*** [online]. n.47, p. 97-110. 2013.

SCHWARCZ, Lilian Moritz. A república dos outros, ou o cometa que não veio. (p.297-320) In: NOVAES, Adauto (org.). **O esquecimento da política**. Rio de Janeiro: Agir, 2007.

SILVA, Antonia Almeida. Análise política e políticas educacionais: tendências e Perspectivas teórico-metodológicas. **Publ. UEPG Ciências Humanas, Ciências Sociais, Aplicadas, Ling., Letras e Artes**, Ponta Grossa, 16 (1) 35-43, jun. 2008. Disponível em: < http://www.revistas2.uepg.br/index.php/humanas/article/view/616> Acesso em: 20 de outubro de 2014.

SILVA, Ana Célia da. **A representação social do negro no livro didático:** o que mudou? Por que mudou? Salvador: EDUFBA, 2011.

_____. **Desconstruindo a discriminação do negro no livro didático.** 2 ed. Salvador: EDUFBA, 2010.

SILVÉRIO, Valter Roberto. Evolução e contexto atual das políticas públicas no Brasil: educação, desigualdade e reconhecimento. In: PAULA, Marilene de; HERINGER, Rosana (Orgs.). **Caminhos convergentes**: Estado e Sociedade na superação das desigualdades raciais no Brasil. Rio de Janeiro: Fundação Heinrich Boll, ActionAid, 2009.

SILVÉRIO, Valter Roberto; TRINIDAD, Cristina Teodoro. Há algo novo a se dizer sobre as relações raciais no Brasil contemporâneo?. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 33, n. 120, jul/set. 2012.

SOARES, Sergei. A trajetória da desigualdade: A evolução da renda relativa dos negros no Brasil. In: **As políticas públicas e a desigualdade racial no Brasil**: 120 anos após a abolição / Mário Theodoro (org.), Brasília: Ipea, 2008.

SOUZA, Florentina da Silva. **Afro-descendência em Cadernos Negros e Jornal do MNU**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SOUZA, Florentina da Silva e PEREIRA, Leticia Maria da Souza. Implementação da Lei 10.639/2003: mapeando embates e percalços. **Educar em Revista.** [online]. n.47, pp. 51-65. 2013.

SOUZA, Ana Lúcia Silva; CROSO, Camila. **Igualdade das relações étnico-raciais na escola. Possibilidades e desafios para implantação da lei 10.639/03**. São Paulo: Editora Peirópolis, 2007.

THEODORO, Mário. **As políticas públicas e a desigualdade racial no Brasil: 120 anos após a abolição**. Brasília: Ipea, 2008.

VALENTE, Ana Lúcia. Ação afirmativa, relações raciais e educação básica. **Revista Brasileira de Educação**. n. 28. Jan/Fev/Mar/Abr. (p. 62-75). 2005.

WILLIANS, Raymond. **Cultura**. Trad. Lólio Lourenço de Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

WORTMANN, Maria Lúcia Castagna. O uso do termo representação na Educação em Ciências e nos Estudos Culturais. **Pro-Posições** - v. 12. N. 1 (34) - mar/200l.

_____. Análises Culturais – um modo de lidar com histórias que interessam a educação. In: **Caminhos Investigativos II**: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação / Marisa Vorraber Costa (org.); Alfredo Veiga-Neto... [et.al.] – DP&A. Rio de Janeiro. 2002.

APÊNDICES

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO APLICADO

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

QUESTIONÁRIO DE PESQUISA: Atestamos que as informações/dados produzidos no presente questionário serão utilizados para fins acadêmicos/científicos e a identidade dos sujeitos/personagens da pesquisa não será divulgada. Desde já agradecemos.

1) SEXO: MASCULINO ☐ FEMININO ☐

2) ANO DE NASCIMENTO: _____

3) VOCÊ SE CONSIDERA (autodeclara) :

AMARELA/O ☐

BRANCO/A ☐

INDÍGENA ☐

NEGRO/A ☐

PARDO/A ☐

OUTROS/AS ☐

Se a resposta for "outros/as" definir a cor: _____

4) VOCÊ RESIDE? ZONA RURAL ☐ ZONA URBANA ☐

CIDADE: _____

BAIRRO/ COMUNIDADE: _____

5) QUAL A SUA FORMAÇÃO? Favor explicitar Graduação e Pós-Graduação de maneira detalhada – incluindo nomes dos cursos (se licenciatura ou bacharelado) e Instituição de Ensino Superior promotora.

_____

_____

_____

_____

_____

6) É DOCENTE EM AMARGOSA?

SIM ☐ NÃO ☐ QUANTO TEMPO? _____

Se a resposta é "NÃO", informar cargo/função que exerce:

_____

Para as questões 6.1 e 6.2 **(Pode marcar mais de uma opção)**

6.1 REDE: MUNICIPAL ☐ ESTADUAL ☐ PARTICULAR ☐

6.2 EM QUE MODALIDADE/NÍVEL DE ENSINO?

EDUCAÇÃO INFANTIL ☐

FUNDAMENTAL I ☐

FUNDAMENTAL II ☐

ENSINO MÉDIO ☐

ENSINO SUPERIOR ☐

DISCIPLINA/S QUE LECIONA?

_____

_____

_____

_____

7) Indique as razões para escolher participar da Pós-graduação lato sensu em História da África, da Cultura Negra e do Negro no Brasil (UFRB – CFP). Escolha apenas as três principais razões, em ordem de hierarquia – sendo a primeira razão a mais importante, depois a segunda e a terceira.

	1ª Razão	**2ª Razão**	**3ª Razão**
a) Aumento da cultura geral			
b) Ocupação do tempo			
c) Enriquecimento do CV (título)			
d) Aspiração em cursar uma pós-graduação			
e) Afinidade com a temática			
f) Vantagens financeiras de plano de carreira			
g) Outras (especificar nas linhas abaixo)			

_____

_____

8) O quanto a Pós-graduação lato sensu em História da África, da Cultura Negra e do Negro no Brasil (UFRB – CFP) contribuiu para sua preparação e aprendizado? Escolher apenas uma opção;

Pouco	**Razoavelmente**	**Muito**	**Não sabe**

9) Como você avaliaria seu desempenho durante a Pós-graduação lato sensu em História da África, da Cultura Negra e do Negro no Brasil (UFRB – CFP) nas atividades relacionadas abaixo. Escolher apenas uma opção de resposta para cada item (por linha).

Item	**você diria que seu desempenho foi...**				
	Ótimo	**bom**	**regular**	**Ruim**	**Péssimo**
a) Compreensão dos objetivos do curso					
b) Acompanhamento dos conteúdos trabalhados					
c) Realização das atividades propostas					
d) Participação nas discussões					
e) Assiduidade					
f) Pontualidade					
g) Tempo de dedicação aos estudos					

10) A proposta da pesquisa engendra a realização de 2 (OU 3) grupos focais, com a duração prevista de 90 minutos cada. Sinalize sua preferência inicial em relação a possíveis dias da semana e melhor horário/turno para realizar os encontros. (FAVOR APONTAR O MÍNIMO DE DOIS DIAS POSSÍVEIS).

SUGESTÃO: DIA		SEG ( )	TER ( )	QUA( )	QUI ( )	SEX ( )	SÁB ( )
TURNO HORÁRIO							
	MATU ( )						
	VESP ( )						
	NOTU ( )						

Se achar necessário mencionar algo que considere relevante e não está contemplado durante o questionário, favor informar abaixo.

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

Agradecemos às contribuições.

APÊNDICE B – ROTEIRO GRUPO FOCAL 1º MOMENTO

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO, SOCIEDADE E CULTURAS

GRUPO FOCAL – ROTEIRO

Encontro – 26/03/2014 – 19 horas = SALA DE VÍDEO CONFERÊNCIA

INFORMAÇÕES:

- Grupo Focal – Interação grupal / Ações do Moderador e Relator
- O porquê do convite?
- Não existem respostas certas ou erradas, só diferentes pontos de vista. Por favor, fiquem a vontade para compartilhar o seu ponto de vista, mesmo que ele seja diferente do de seus colegas.
- Garantia de sigilo aos participantes, bem como o retorno dos resultados da pesquisa. **Permissão para gravar/ Solicitar que desliguem o celular**
- Apresentação dos pesquisadores e objetivo do grupo focal. Objetivo: debater as representações dos/as professores/as sobre os desdobramentos da Lei nº 10.639/2003 nas escolas municipais de Amargosa-BA.

FICHAS INDIVIDUAIS:

Este grupo focal terá a duração média de 90 minutos e as falas dos sujeitos/personagens da pesquisa será gravada para posterior transcrição e uso estritamente acadêmico/científico. Favor preencher campos da ficha individual de acordo com as orientações do moderador do grupo. Desde já agradecemos.

1º MOMENTO: ESCRITA – QUESTÃO ABERTA (tempo médio de 10 minutos)

1) **Comente/descreva qual a sua opinião acerca da Lei nº 10.639/2003.** (Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências.)

2) **VÍDEO: Café com Leite (Água e Azeite?)**

   (Tempo médio de 25 minutos, exibição e debate)

   Exibição da 1ª parte (Duração aproximada de 5 minutos)

Debate sobre o vídeo (Debate tempo médio de 20 minutos)

3) PLACAS AFIRMATIVAS (tempo médio de 50 minutos)

(Favor marcar escolha na ficha com um "X")

3.1 Levantar a placa escolhida de forma simultânea aos outros integrantes do grupo depois que o moderador solicitar.

3.2 Moderador solicita considerações sobre as afirmações.

AFIRMATIVAS PARA DEBATE

1. A Lei nº 10.639/2003 é uma realidade no município de Amargosa-BA.

2. A formação que realizei me tornou apto para lecionar de acordo com ações/orientações da Lei nº 10.639/2003.

3. Estou satisfeito com meu desempenho no que tange a lecionar de acordo com ações/orientações da Lei nº 10.639/2003 no município de Amargosa-BA.

4. A Lei nº 10.639/2003 é um problema no município de Amargosa-BA.

5. Tenho os subsídios e apoio necessários para lecionar de acordo com ações/orientações da Lei nº 10.639/2003 no município de Amargosa-BA.

6. O cenário atual é positivo para a Lei nº 10.639/2003 no município de Amargosa-BA.

AFIRMATIVA	CONCORDO	MAIS OU MENOS	DISCORDO
1			
2			
3			
4			
5			
6			

4) TÉCNICA PROJETIVA – COMPLEMENTO DE ILUSTRAÇÃO

(Tempo médio de 10 minutos)

A técnica projetiva consiste em transferir para o objeto um processo subjetivo - projetar suas motivações, crenças, atitudes ou sentimentos subjacentes a respeito do tema em estudo em diálogo com a ilustração;

4.1 INTERVENÇÃO ORAL (tempo médio de 5 minutos)

4.2 INTERVENÇÃO ESCRITA (tempo médio de 5 minutos)

Figura 1: Tela *The Son Of Man* (1926) - Rene Magritte

5) BALANÇO DO GRUPO: ESCRITA (Tempo médio de 10 minutos)

5.1 Faça uma breve síntese das discussões do grupo. De tudo o que falamos hoje, o que lhe pareceu mais importante?

5.2 O objetivo do grupo é debater as representações dos/as professores/as sobre a Lei nº 10.639/2003. Você considera necessário mencionar algo além do que foi discutido?

- AGRADECIMENTOS E ENCERRAMENTO DO GRUPO

  MÚSICA/VÍDEO: ALEGRIA DA CIDADE.

APÊNDICE C – ROTEIRO GRUPO FOCAL 2° MOMENTO

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO, SOCIEDADE E CULTURAS

GRUPO FOCAL – ROTEIRO

Encontro – 08/10/2014 – 19 horas = SALA DE VÍDEO CONFERÊNCIA

INFORMAÇÕES:

- Grupo Focal – Interação grupal / Ações do Moderador e Relator
- O porquê do convite?
- Não existem respostas certas ou erradas, só diferentes pontos de vista. Por favor, fiquem a vontade para compartilhar o seu ponto de vista, mesmo que ele seja diferente do de seus colegas.
- Garantia de sigilo aos participantes, bem como o retorno dos resultados da pesquisa. **Permissão para gravar/ Solicitar que desliguem o celular**
- Apresentação dos pesquisadores e objetivo do grupo focal. Objetivo: debater as representações dos/as professores/as sobre os desdobramentos da Lei nº 10.639/2003 nas escolas municipais de Amargosa-BA.

FICHAS INDIVIDUAIS:

Este grupo focal terá a duração média de 90 minutos e as falas dos sujeitos/personagens da pesquisa será gravada para posterior transcrição e uso estritamente acadêmico/científico. Favor preencher campos da ficha individual de acordo com as orientações do moderador do grupo. Desde já agradecemos.

1º MOMENTO: retomada de representações do 1º momento de grupo focal

2º MOMENTO – QUESTÕES COMPLEMENTARES: ESCRITA ABERTA (tempo médio de 30 minutos)

QUESTÃO COMPLEMENTAR 1: No que se refere a ações que envolvem a "História e Cultura Afro-Brasileira". Você já participou/participa de:

(1) Projetos escolares
(2) Grupos de estudo e pesquisa
(3) Ações comunitárias (bairros e associações)
(4) Ações sindicais e/ou movimentos sociais
(5) Ações de planejamento institucional em níveis municipal, estadual e/ou federal.
(6) Outras ações (identificar)
(7) Não participou (informe motivo)

Favor identificar o número (ou números) da resposta:

Comente e descreva a ação (ou ações).

QUESTÃO COMPLEMENTAR 2 : Na sua opinião, ao pensar o currículo da educação básica, a "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena" deveria ser organizada como disciplina/componente específico nas escolas? Qual a dimensão dessa possível ação? Comente e justifique sua resposta.

QUESTÃO COMPLEMENTAR 3: Caso fosse realizar uma ação colaborativa no município de Amargosa-BA envolvendo a "História e Cultura Afro-Brasileira", quais atores sociais seriam participantes? (ATENÇÃO: enumere de 1 a 5, em uma escala de prioridade, considerando o número 1 como prioridade máxima e assim sucessivamente) JUSTIFIQUE A RESPOSTA.

( ) Estudantes, seus familiares e comunidade externa a escola;
( ) Professores/as e servidores/as da escola;
( ) Coordenadores/as e direção escolar;
( ) Movimentos sociais e ONG's;
( ) Outros níveis institucionais (secretarias – esferas municipais, estaduais e/ou federal, poderes legislativo e executivo);

QUESTÃO COMPLEMENTAR 4: Comente e descreva qual (ou quais) as parcerias que poderiam ser firmadas para realizar uma ação colaborativa no município de Amargosa-BA envolvendo a Lei nº 10.639/2003 e o ensino de "História e Cultura Afro-Brasileira"? Explicite o motivo de mencionar a parceria.

3º MOMENTO – PLACAS AFIRMATIVAS (tempo médio de 40 minutos)

3.1 Levantar a placa escolhida de forma simultânea aos outros integrantes do grupo depois que o moderador solicitar.

3.2 Moderador solicita considerações sobre as afirmações.

AFIRMATIVAS PARA DEBATE

1. Cumprir as ações e orientações para efetivar a Lei nº 10.639/2003 é responsabilidade de estudantes, seus familiares e a comunidade externa da escola.

2. Cumprir as ações e orientações para efetivar a Lei nº 10.639/2003 é responsabilidade de professores/as e servidores da escola.

3. Cumprir as ações e orientações para efetivar a Lei nº 10.639/2003 é responsabilidade de coordenadores/as e direção escolar.

4. Cumprir as ações e orientações para efetivar a Lei nº 10.639/2003 é responsabilidade de atores de outros níveis institucionais (Secretarias - níveis municipal, estadual e federal - Poderes legislativo e executivo);

5. Institucionalizar a Lei nº 10.639/2003 em nível municipal (secretaria) é o caminho para sua efetivação.

6. (INCLUSA NO DEBATE) - Criar uma disciplina específica de História e cultura afro-brasileira na educação básica resolve a questão da efetivação da Lei nº 10.639/2003.

AFIRMATIVA	CONCORDO	MAIS OU MENOS	DISCORDO
1			
2			
3			
4			
5			
6			

4º MOMENTO: QUESTÃO ABERTA – ESCRITA (tempo médio de 15 minutos)

Refletindo acerca da prática da Lei nº 10.639/2003, quais possíveis ações (ou ação) você considera relevantes para contribuir de maneira colaborativa no município de Amargosa-BA. (ATENÇÃO: Comente e descreva a resposta enfatizando atores sociais envolvidos, parcerias possíveis e o que considerar pertinente).

5° MOMENTO: BALANÇO DO GRUPO - INTERVENÇÃO ORAL (Tempo médio de 10 minutos)

1) Faça uma breve síntese das discussões do grupo. De tudo o que falamos hoje, o que lhe pareceu mais importante?
2) O objetivo do grupo é refletir acerca de ações relacionadas a prática da Lei nº 10.639/2003 a serem propostas de maneira colaborativa no contexto da pesquisa. Você considera necessário mencionar algo além do que foi discutido?

- AGRADECIMENTOS E ENCERRAMENTO DO GRUPO

  MÚSICA/VÍDEO: ALEGRIA DA CIDADE.

APÊNDICE D – FICHAS INDIVIDUAIS GRUPO FOCAL 1º MOMENTO

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO, SOCIEDADE E CULTURAS

GRUPO FOCAL - FICHAS INDIVIDUAIS

Este grupo focal terá a duração média de 90 minutos e as falas dos sujeitos/personagens da pesquisa será gravada para posterior transcrição e uso estritamente acadêmico/científico. Favor preencher campos da ficha individual de acordo com as orientações do moderador do grupo. Desde já agradecemos.

1º MOMENTO: ESCRITA – QUESTÃO ABERTA

1) **Comente/descreva qual a sua opinião acerca da Lei nº 10.639/2003.** (Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências.)

_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____

2) VÍDEO: Café com Leite (Água e Azeite?)

Debate sobre o vídeo e sua relação com a Lei nº 10.639/2003.

3) PLACAS AFIRMATIVAS

(Favor marcar escolha na ficha com um "X")

3.1 Levantar a placa escolhida de forma simultânea aos outros integrantes do grupo depois que o moderador solicitar.

3.2 Moderador solicita considerações sobre as afirmações.

AFIRMATIVA	CONCORDO	MAIS OU MENOS	DISCORDO
1			
2			
3			
4			
5			
6			

4) TÉCNICA PROJETIVA – COMPLEMENTO DE ILUSTRAÇÃO

A técnica projetiva consiste em transferir para o objeto um processo subjetivo - projetar **suas motivações, crenças, atitudes ou sentimentos subjacentes a respeito do tema em estudo** em diálogo com a ilustração;

4.1 INTERVENÇÃO ORAL

4.2 INTERVENÇÃO ESCRITA

Figura: Tela *The Son Of Man* (1926) - Rene Magritte

5) BALANÇO DO GRUPO: ESCRITA LIVRE

5.1 Faça uma breve síntese das discussões do grupo. De tudo o que falamos hoje, o que lhe pareceu mais importante?

5.2 O objetivo do grupo é debater as representações dos/as professores/as sobre a Lei nº 10.639/2003 no município de Amargosa - BA. Você considera necessário mencionar algo além do que foi discutido?

Agradecemos às contribuições

APÊNDICE E – FICHAS INDIVIDUAIS GRUPO FOCAL 2° MOMENTO

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO, SOCIEDADE E CULTURAS

GRUPO FOCAL - FICHAS INDIVIDUAIS (08/10/2014 – 19h)

Este grupo focal terá a duração média de 90 minutos e as falas dos sujeitos da pesquisa será gravada para posterior transcrição e uso estritamente acadêmico/científico. Favor preencher campos da ficha individual de acordo com as orientações do moderador do grupo. Desde já agradecemos.

1) QUESTÕES COMPLEMENTARES - ESCRITA ABERTA

QUESTÃO COMPLEMENTAR 1: No que se refere a ações que envolvem a "História e Cultura Afro-Brasileira". Você já participou/participa de:

1) Projetos escolares Grupos de estudo e pesquisa
2) Ações comunitárias (bairros e associações)
3) Ações sindicais e/ou movimentos sociais
4) Ações de planejamento institucional em níveis municipal, estadual e/ou federal.
5) Outras ações (identificar)
6) Não participou (informe motivo)

Favor identificar o número (ou números) da resposta: ☐

Comente e descreva a ação (ou ações).

_____

_____

_____

_____

_____

QUESTÃO COMPLEMENTAR 2 : Na sua opinião, ao pensar o currículo da educação básica, a "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena" deveria ser organizada como disciplina/componente específico nas escolas? Qual a dimensão dessa possível ação? Comente e justifique sua resposta.

QUESTÃO COMPLEMENTAR 3: Caso fosse realizar uma ação colaborativa no município de Amargosa-BA envolvendo a "História e Cultura Afro-Brasileira", quais atores sociais seriam participantes? (ATENÇÃO: enumere de 1 a 5, em uma escala de prioridade, considerando o número 1 como prioridade máxima e assim sucessivamente) JUSTIFIQUE A RESPOSTA.

( ) Estudantes, seus familiares e comunidade externa a escola;
( ) Professores/as e servidores/as da escola;
( ) Coordenadores/as e direção escolar;
( ) Movimentos sociais e ONG's
( ) Outros níveis institucionais (secretarias – esferas municipais, estaduais e/ou federal, poderes legislativo e executivo);

_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____

QUESTÃO COMPLEMENTAR 4: Comente e descreva qual (ou quais) as parcerias que poderiam ser firmadas para realizar uma ação colaborativa no município de Amargosa-BA envolvendo a Lei nº 10.639/2003 e o ensino de "História e Cultura Afro-Brasileira"? Explicite o motivo de mencionar a parceria.

2) **PLACAS AFIRMATIVAS: (**Favor marcar escolha na ficha com um “X”)

3.1 Levantar a placa escolhida de forma simultânea aos outros integrantes do grupo depois que o moderador solicitar.

3.2 Moderador solicita considerações sobre as afirmações.

QUESTÃO	**CONCORDO**	**MAIS OU MENOS**	**DISCORDO**
1			
2			
3			
4			
5			

3) QUESTÃO ABERTA – ESCRITA: Refletindo acerca da prática da Lei nº 10.639/2003, quais possíveis ações (ou ação) você considera relevantes para contribuir de maneira colaborativa no município de Amargosa-BA. (ATENÇÃO: Comente e descreva a resposta enfatizando atores sociais envolvidos, parcerias possíveis e o que considerar pertinente).

4) BALANÇO DO GRUPO: INTERVENÇÃO ORAL

Agradecemos às contribuições

APÊNDICE F – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) para participar, como voluntário(a), em uma pesquisa sobre a Lei n° 10.639/2003 e seus desdobramentos no município de Amargosa-BA. Este TCLE respeita as exigências contidas nos itens IV.3 da Resolução n° 466 de dezembro de 2012 do Conselho Nacional de Saúde, referentes as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos.

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA:

Título do Projeto:

Minha pele é linguagem, e a leitura é toda Sua (Nossa): Representações sobre a lei n° 10.639/2003 em Amargosa-BA.

Pesquisadores responsáveis:

Carlos Adriano da Silva Oliveira e Denise Helena P. Laranjeira

Esta pesquisa tem como objetivo compreender as representações dos/as professores/as, participantes da Pós-graduação lato sensu em História da África, da Cultura Negra e do Negro no Brasil (UFRB – CFP) acerca dos desdobramentos da lei n° 10.639/2003 nas escolas do município de Amargosa-BA. A metodologia consiste em uma pesquisa qualitativa mediada pela aplicação de questionários, análise documental e realização de grupos focais. Caso concorde em participar da pesquisa, lhe é assegurado sigilo e anonimato das informações e em caso de eventual constrangimento, ou não se sinta suficientemente esclarecido, lhe é facultado retirar o consentimento, sem nenhum prejuízo. Da parte dos pesquisadores fica ainda assegurado ao participante que não haverá qualquer ônus; os dados produzidos serão utilizados para fins estritamente acadêmicos, ficando sob a responsabilidade da equipe de

pesquisa. Esta pesquisa não envolverá nenhum risco aos participantes, nem qualquer prejuízo acadêmico. Após ser esclarecido(a) sobre as informações, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é do pesquisador responsável.

Amargosa – BA, Janeiro de 2014.

_____

Assinatura do pesquisador responsável

Nome _____

Assinatura _____

Participante

ANEXOS

ANEXO A - MÚSICA ALEGRIA DA CIDADE

Alegria da Cidade

Composição: Lazzo Matumbi e Jorge Portugal

A minha pele de ébano é
A minha alma nua
Espalhando a luz do sol
Espelhando a luz da lua (2x)

Tem a plumagem da noite
E a liberdade da rua
Minha pele é linguagem
E a leitura é toda sua

Será que você não viu
Não entendeu o meu toque
No coração da América eu sou o jazz,
Sou o rock
Eu sou parte de você
Mesmo que você me negue
Na beleza do afoxé
Ou no balanço no reggae

Eu sou o sol da Jamaica
Sou a cor da Bahia
Eu sou você (sou você)
E você não sabia
Liberdade Curuzu, Harlem, Palmares, Soweto
Nosso céu é todo blue e o mundo é um grande gueto

Apesar de tanto não tanta dor que nos invade
Somos nós, a alegria da cidade
Apesar de tanto não tanta marginalidade
Somos nós, a alegria da cidade

Fonte: http://letras.mus.br/lazzo-matumbi/1626425/