

GT 21 Educação e Relação Étnica Racial**UM CONVITE À EQUIDADE: REPRESENTAÇÕES DE PROFESSORES/AS E A LEI
Nº 10.639/2003 NO MUNICÍPIO DE AMARGOSA-BA**Carlos Adriano da Silva Oliveira(UEFS)¹Denise Helena Pereira Laranjeira(UEFS)²

O artigo é fruto de conclusões parciais de uma pesquisa em andamento no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Feira de Santana - Mestrado em Educação, Sociedade e Culturas (PPGE/UEFS) - e tem como objetivo refletir acerca de representações de professores/as sobre a Lei nº 10.639/2003 e suas implicações no município de Amargosa-BA.

A Lei nº 10.639/2003 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. 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*”, destaca-se que a mesma modifica, mas não revoga a Lei nº 10.639/2003. Considera-se a relevância e pertinência das questões relacionadas à História e Culturas Indígenas, bem como todas as lutas predispostas pelas *minorias representativas*³, entretanto, atrelado às especificidades e a necessidade de delimitação do estudo, fomenta-se a

¹Pedagogo pela Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. Mestrando em Educação da Universidade Estadual de Feira de Santana (PPGE/UEFS), Bolsista CAPES.

²Graduada em Ciências Políticas e Sociais pela Fundação Escola de Sociologia e Política de São Paulo, Mestrado em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e Doutorado em Educação - Université de Sherbrooke - Québec - Canadá. Professora titular da Universidade Estadual de Feira de Santana.

³ Minorias representativas compreendidas enquanto segmentos 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, p. 75).

perspectiva de ponderar a interface de Políticas Educacionais, com foco na Lei nº 10.639/2003.

No que tange a reflexões acerca da Lei nº 10.639/2003, ao propor uma breve contextualização da questão étnico-racial no Brasil, salienta-se 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*⁴ mediadas por *um projeto de sociedade monocultural* – pautado em princípios eurocêntricos, brancos e cristãos – consolidou uma dinâmica que transformou essa diversidade em profunda desigualdade social.

O projeto de sociedade supracitado –capitalista – orienta-se por princípios da globalização e do neoliberalismo. *Uma cultura modelo* é disseminada e santificada no ideário que tenciona uma falsa ideia de superioridade atrelada a características físicas e morais instituídas. Nesse sentido, Milton Santos (2008, p.53) atenta para a relação entre o capitalismo e a *tecnociência*⁵ como fontes fecundas para um modelo de funcionamento – *uma amálgama* – que reproduz e reforça a lógica hegemônica neoliberal. 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.

Dessa maneira, 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, onde 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 dizer que o conceito de *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*. Nesse estudo, ressalta-se o conceito de *hegemonia* em Gramsci (2000) 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.

⁴ As representações na perspectiva dos estudos culturais, atreladas a uma função simbólica do signo que, mediada pela linguagem, constroem significados e os transmite, torna-se prática e material. As representações são negociadas nas relações de poder (WORTMANN, 2001, p. 156 - 159).

⁵ Técnicas hegemônicas atuais são legitimadas pela ciência, a serviço do mercado, empregam-se ideias pautadas em valores utilitaristas como individualismo, competitividade, imediatismo e consumismo exacerbado. (SANTOS, 2008, p. 53)

Diante desse cenário, as inquietações enveredam-se como problemáticas instituídas e complexas em se pensando a dimensão dos direitos das diversas *culturas*⁶, pelas demandas/reivindicações históricas de (re)conhecimento, valorização, respeito e *equidade* de oportunidades no espaço social. Assim, o artigo propõe-se a refletir sobre a Lei nº 10.639/2003, contextualizando-a nas práticas cotidianas de educadores e educadoras que atuam no ensino básico e especialmente na esfera pública. De maneira especial, elencou-se a seguinte questão norteadora para desenvolvimento do trabalho: Quais os significados e as implicações da Lei nº 10.639/2003 no espaço social da cidade de Amargosa-BA?

No que diz respeito ao *locus* predisposto para investigação, situa-se que Amargosa é um município localizado na mesorregião do Centro-Sul Baiano, no Vale do Jiquiriçá, e é conhecida como *Cidade Jardim* pela beleza de suas praças e jardins. De acordo com o censo de 2010 a cidade tem aproximadamente 34.351 habitantes. Segundo dados atualizados da Secretaria Municipal de Educação de Amargosa – BA (censo de 2013), a cidade oferece: Educação infantil, Ensino Fundamental I e II, Educação de Jovens e Adultos, 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 a intenção de não propor reflexões a partir de planos hipotéticos ou totalizantes. Incide, portanto, a preocupação com o local, a memória cultural e as práticas e produções culturais manifestas. Isto posto, os sujeitos/personagens da pesquisa são sete professores/as da rede municipal de ensino de Amargosa-BA, três trabalham na Educação Infantil e Fundamental I como Coordenação/Psicopedagoga e professor/a; quatro atuam no Ensino Fundamental II (2) nas disciplinas de Geografia, História e Ciências; (2) Língua Portuguesa e Língua Inglesa. Um dos principais critérios de escolha dos sujeitos/personagens foi a participação na Pós-Graduação *latosensu* em História da África, da Cultura Negra e do Negro no Brasil (UFRB/CFP)⁷, concluída no ano de 2012.

Após selecionar os sujeitos/personagens, evidencia-se a abordagem qualitativa atrelada a concepção reivindicatória/participativa, principalmente por estar vinculada à necessidade de discutir questões de justiça social e defender a perspectiva de investigação

⁶Cultura como todo um modo de vida que não é apenas maneira de encarar a totalidade, mais ainda, a 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 reconstróem. (WILLIANS, 1992)

⁷Curso realizado na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – Centro de Formação de Professores, campus Amargosa - BA.

interligada à política e a uma agenda política (CRESWELL, 2010), como esclareceremos adiante.

Em síntese, de maneira generalizada, Creswell (2010, p. 33) apresenta aspectos dessa forma de investigação reivindicatória/participativa, sobre a qual destacamos: a ação participativa é recursiva onde os pesquisadores *sugerem uma agenda de ação* para a mudança; as atividades buscam contribuir com os sujeitos no que tange a *pensar as relações de poder* em diversos espaços; 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*.

Para a produção dos dados utilizou-se a estratégia de Grupos Focais⁸. Os registros contidos no presente artigo foram gravados e transcritos pelo próprio pesquisador, valendo aqui observar que houve a autorização dos sujeitos/personagens da pesquisa, por meio de um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, atendendo os princípios éticos que norteiam a investigação. A partir das leituras de Gatti (2005) e Dal'Igna (2012), as ações do grupo foram organizadas por um roteiro prévio com adoção das seguintes estratégias: *escrita de questão aberta, debate fomentado a partir de vídeo, placas afirmativas e técnica projetiva com complemento de ilustração*. Para esse estudo utilizaram-se falas produzidas pela técnica de debate a partir de vídeos⁹.

Dentro dessa conjuntura, a proposta deste artigo estrutura-se inicialmente por uma síntese/contextualização histórica de marcos que impulsionaram a dinâmica de implementação da Lei nº 10.639/2003, enfatizando-se os, descritos na seção *O porquê da Luta e Resistência*. Em seguida, busca-se problematizar as representações de professores/as, advindas da realização do grupo focal, acerca das implicações da Lei nº 10.639/2003 no município de Amargosa-BA, expresso na seção *Um convite à equidade*. Por fim, apresentam-se *Considerações* e a necessidade de afirmar o convite à equidade.

1 O PORQUÊ DA LUTA E RESISTÊNCIA

Nesta seção pretende-se desenvolver uma síntese/contextualização histórica de marcos que impulsionaram a dinâmica de implementação da Lei nº 10.639/2003, partindo do pressuposto de que o *espaço social* é um campo de luta expressa, imerso em uma lógica de

⁸ Até o momento foi realizada uma das sessões previstas, no dia 26/03/14, com duração aproximada de duas horas. A atividade ocorreu em uma escola pública do município de Amargosa - participação de seis professores.

⁹ Os debates foram fomentados por intermédio do *documentário Café com Leite (água e azeite?)*, - exibição da Parte 1 com duração aproximada de cinco minutos - dirigido e produzido por Guiomar Ramos no ano de 2007.

tensões e negociações, evidenciadas pela base desigual da forma de distribuição dos bens simbólicos e materiais.

Ressalta-se, nessa luta expressa, o conceito de espaço social abordado por Bourdieu (2008, p. 27) que refere-se a estrutura de distribuição de diferentes tipos de capital, que também são armas, comanda as representações desse espaço e as tomadas de posição nas lutas para conservá-lo ou transformá-lo. Arelado ao conceito de espaço social empreende reflexões mediante a Lei nº 10.639/2003, que provoca tensões no campo das políticas educacionais, no sentido de se contrapor as políticas educacionais universalistas orientadas por uma prática que inibe contradições e impõe um imperialismo representativo.

Historicamente a oferta/distribuição de bens simbólicos e materiais forjaram-se em meio a barreiras e representações da *posição* étnico-racial do/a negro/a como subordinada de grupos dentro da sociedade, os conflitos representativos de uma educação branqueada corroboram com uma estrutura fecunda para estereótipos do/a negro/a em condição subalterna e inferiorizada.

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. 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/as¹⁰ eram tratados como não civilizáveis, uma *parte gangrenada e degenerada* (MULLER, 2008).

A luta para o branqueamento¹¹ legitimava a proposta de combater a mestiçagem no Brasil, determinada pela 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. 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,

¹⁰ Importante salientar que esse tratamento de que o/a negro/a não era civilizável se estendia para a população indígena.

¹¹ 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 recaí sobre o conceito de nação a partir de um Estado burocrático e centralizado (Ver Albertini, in Bobbio *et al.* 1986, p. 798). Acrescentamos, no caso brasileiro, com feição autoritária, fragilizou a sociedade civil e acirrou as desigualdades de toda ordem (COUTINHO, 2006).

2007, p. 312). A afirmação a seguir vem ilustrar o envolvimento orgânico de uma 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)

Nesse contexto, *raça*¹² opera como critério de eficácia próprio de preenchimento de lugares na estrutura, potencializado 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 uma crença na *democracia racial à brasileira – paraíso racial* -, alicerçado de maneira refinada pelo sociólogo Gilberto Freyre com sua teoria de cordialidade entre as raças (MAIO, 1999). Instituiu-se um modelo para reprodução do cenário de indivíduo unilateral, cortês e conformado, especialmente, alimenta-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)

O silenciamento é uma constante nos conflitos étnico-raciais da sociedade. As políticas universalistas configuraram uma forma institucionalizada da reprodução da desigualdade, pois garantiam e garantem a neutralidade simbólica do Estado e sua resistência em equacionar a diversidade na pauta.

O Estado configura-se, segundo Hall (2006, p.154), como uma formação contraditória, o que significa que ele possui distintos modos de ação, atua em diferentes

¹²No presente estudo, compreendemos *raça* como uma categoria política. É certo que ela não existe biologicamente, mas é inegável a sua existência enquanto construção social (REIS, 2009).

locais: *é pluricentrado e multidimensional*. O autor ainda pontua que o Estado condensa práticas sociais muito distintas e as transforma em operações de *controle e domínio* sobre classes específicas e outros grupos sociais.

O debate se acirra mediante a um caminho tenso no Brasil. Vale destacar as representações advindas do contra discurso aos princípios educacionais universalistas, e à retórica de um país democrático, demarcadas sobretudo pela atuação da Imprensa Negra, do Teatro Experimental Negro (TEN)¹³, da Frente Negra Brasileira, 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 (GOMES, 2009).

No século XXI, avanços e conquistas materializam-se nos embates, expressos com a mobilização dos resultados da *3ª Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e Formas Corelatas de Intolerância*, promovido pela Organização das Nações Unidas (ONU), no ano de 2001 na cidade de Durban, África do Sul. Nesse encontro firmaram-se proposição de que o Brasil deveria comprometer-se com políticas de promoção à igualdade para as populações mantidas à margem do processo de desenvolvimento nacional. Cria-se então a SEPPIR (Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial), a implementação da Lei nº 10.639/2003, o Estatuto da Igualdade Racial, como representantes legítimos da força do debate na atualidade, amplia-seo campo para efetivação de políticas de ações afirmativas¹⁴ para o combate ao racismo.

Esse processo histórico supracitado remonta sinteticamente às tensões e negociações ligadas à construção social do racismo e a extensão negativa de suas significações e representações. Diante disso, o processo de resistência manifesta-se no discurso contrahegemônico¹⁵, na forma de combate às ideias dominantes racistas instituídas. Nesse sentido, considera-se imprescindível problematizar essas questões nas esferas locais e globais.

¹³ O Teatro Experimental Negro surge nos anos 40, tendo 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 européia, 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, Abdias; SEMOG, Éle, 2006, p. 127).

¹⁴ As ações afirmativas são 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 etnicorraciais 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 (GOMES, 2003, p. 222).

¹⁵ A contra hegemonia trata-se do contra discurso do poder hegemônico (GRUPPI, 1978).

2 UM CONVITE À EQUIDADE

Esta seção tem como objetivo problematizar as representações de professores/as, acerca das implicações da Lei nº 10.639/2003 no município de Amargosa-BA. Inicialmente, propõe-se um *convite*, posteriormente, indaga-se sobre as falas dos sujeitos/personagens da pesquisa no sentido de pensar a perspectiva da *Lei nº 10.639/2003* como possibilidade em curso de materializar a luta e resistência institucionalizada contra o racismo.

No que tange ao conceito de *Equidade* - do latim *aequitas*, significare *retidão na maneira de agir, reconhecimento dos direitos de cada um*. Segundo Canotilho (1999, p.15), 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. No presente estudo considera-se que *aequidade* não é igualdade: antes, é o equilíbrio, conformidade e justa medida da Justiça. Dessa maneira, o cerne do conceito explicitasse na dimensão da distribuição social equitativa dos constrangimentos, dos privilégios e das honrarias no espaço social.

Com vistas a realizar um *convite*, pressupõe-se um diálogo com a intenção de evidenciar a retórica do discurso universalista, imerso na gênese legitimadora de perpetuação do *racismo enquanto uma violência simbólica, prática e material* por intermédio da universalização de particularismos associados a uma tradição histórica. Particularismos esses, tornados irreconhecíveis como tais (BOURDIEU, 2011).

É uma realidade perversa que impõe uma dominação cultural posta em prática por estilos de vida diferenciados, divididos pelo dualismo de projetos hegemônicos privilegiados e de outro lado as tensões das minorias representativas que buscam novas formas de sociabilidade. Isto posto, convida-se a construção de significados a partir de um Olubajé.

*Olubajé*¹⁶ é uma palavra de origem iorubana e significa Olú, *Aquele Que*; Ba, *Aceita*; Je, *Comer*. Diz uma lenda que Xangô¹⁷, um rei muito vaidoso, deu uma grande festa em seu palácio e convidou todos os Orixás, menos Obaluaiyê¹⁸, pois as suas características de pobre e de doente assustavam o rei do trovão. No meio do grande cerimonial todos os outros Orixás começaram a notar a falta do Orixá Rei da Terra e começaram a indagar o porquê da sua 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 recusava-se a perdoar aquela ofensa até que chegou a um acordo; daria uma vez por ano *uma festa em que*

¹⁶ Disponível em: <http://ocandomble.wordpress.com/2008/10/14/olubaje/>

¹⁷ Xangô - orixá dos raios, trovões, grandes cargas elétricas e do fogo.

¹⁸ Obaluaiyê - orixá que tem o poder de cura, mas também pode provocar doenças.

“*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 cerimónia do Olubajé.

Utiliza-se o Olubajé no sentido de pensar políticas educacionais com recorte étnico-racial, em especial a Lei nº 10.639/2003 como representações da contrahegemonia, pautados na análise das posições sociais a partir de outras narrativas e da diferença. As condições históricas das minorias representativas negras, como visto, são expressamente silenciadas em detrimento de particularismos de um modelo social branqueado.

Diante disso, quando problematizamos, no grupo focal, as relações entre o vídeo *Café com Leite (Água e azeite?)* e a realidade da Lei nº 10.639/2003 em Amargosa-BA, observamos algumas intervenções representativas:

[...] esse vídeo me faz lembrar de um livro que gosto muito *A cor da ternura*. Tem uma hora que o rapaz disse assim... *Porque só agora vocês lutaram?* Fica parecendo que nós negros somos os perdedores, que abaixamos a cabeça e aceitamos as chicotadas, pacificamente. Porque isso? Porque essa visão de um adolescente? Porque 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).

Com recorrência as reflexões dos docentes no grupo focal giram em torno de problemas há muito anunciados, e essa repetição negativa precisa ser enfatizada no sentido de buscar alternativas coletivas para sua superação. Destaca-se as contribuições de Silva (2011, p.140) ao acentuar que muitos obstáculos podem ser postos à proposta de inclusão desses temas desconstrutores da discriminação, subordinação e exclusão *do outro*.

O livro configura-se como uma *arma*, especialmente por *seu poder redentor* de assegurar, como já citamos anteriormente, a prescrição de um pensamento único, que modela um padrão e exclui as diferenças. Bourdieu (2011, p. 17-20) afirma que as razões do imperialismo repousam na imposição cultural, especialmente por intermédio da neutralização do contexto histórico - ocultar raízes históricas - e pela remodelagem das relações sociais, efetivadas pela padronização - uma sociedade modelo de todas as coisas.

No Brasil, frequentemente utiliza-se a matriz eurocêntrica para explicar e organizar a lógica do espaço social, no entanto, situar o debate, apresentar reflexões acerca dos dualismos, contradições, diferentes matrizes culturais e outras narrativas dialoga com a intenção de reconfigurar práticas que possam favorecer um *projeto de justiça social*¹⁹ e equidade.

¹⁹ Ball (apud MAINARDES; MARCONDES, 2009) afirma que o conceito de justiça social é inclusivo, que não é específico à raça, classes, deficiência, gênero ou sexualidade; abarca uma concepção ampla de questões de equidade e justiça.

Reconfigurar práticas no espaço social pressupõe o movimento de ocupação e desocupação de um lugar, então se confirma a necessidade de diferenças. Sobre isso, Bourdieu (2008, p.18) explicita que essa ideia de diferença, de separação, está no fundamento da própria noção de espaço, conjunto de posições distintas e coexistentes, exteriores umas às outras, definidas umas em relação às outras por sua exterioridade mútua e por relações de proximidade, de vizinhança ou de distanciamento e, também, por relações de ordem, como acima, abaixo e entre.

Ainda pensando *o convite* citado acima, a distribuição da oferta de bens e práticas está mediada pelas diferenças. O que está em jogo é a base desigual e a forma de distribuição dos bens simbólicos e materiais. Nesse sentido, destaca-se outra intervenção dos docentes no que tange a representação da Lei:

[...] A lei está ai, 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. Porque não a 10.639/2003? Criar até uma nomenclatura, não sei. Porque não efetivar isso nas escolas para que o professor possa seguir verdadeiramente? [...] fica a 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).

Outras falas recursivas dialogam com a palavra *institucionalização*. No sentido inverso a dinâmica de políticas universalistas, aloca-se a Lei nº 10.639/2003 como uma possibilidade de incorporação de diferenças objetivas na estrutura de distribuição do espaço social. Constitui-se a necessidade de conceber *habitus*²⁰ que transpasse realidades materializadas para invisibilizar e silenciar a questão étnico-racial, norteados em vínculos e princípios de heranças interculturais em oposição aos determinismos impostos pelas classificações/hierarquizações do poder hegemônico. Ainda sobre a fala anterior, pode-se problematizar a relevância atrelada a *formação para* atuar em diálogo com ações e orientações da Lei nº 10.639/2003 de forma qualitativa. Assim, considera-se a representatividade da seguinte intervenção:

[...] 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 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

²⁰*Habitus* como a incorporação de uma estrutura social pelos indivíduos. Uma das funções da noção de *habitus* é a de dar conta da unidade de estilo que vincula as práticas e os bens de um agente singular ou de uma classe de agentes. (BOURDIEU, 2008, p. 21).

acessibilidade maior a esses documentos escritos e essas literaturas, agora, como ela não está... voltando ao caso de Amargosa... como não está institucionalizado fica a mercê de cada um, quem achar importante trabalhar se 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).

São representações que tencionam novamente a institucionalização a nível municipal, bem como a dimensão da *forma*. A ênfase dada à *forma errônea* é uma preocupação explícita da prática docente que pode reproduzir e reforçar a realidade excludente. Sobretudo quando alguns dos docentes alertam 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 continuada e possibilidades objetivas e materiais - no sentido de contribuir qualitativamente para efetivar uma educação antirracista em sua dimensão histórica e política.

Parafraseando Ball (apud MAINARDES; MARCONDES, 2009), compreende-se que traduzir políticas em práticas é extremamente complexo. Segundo o autor, as políticas têm que converter/transformar entre as modalidades da palavra escrita e da ação. A complexidade nesse ato está atrelada ao desafio do processo de *atuação*, afirmando a realização da política na prática e através da prática.

Os desafios são múltiplos, compreende-se a importância de enfatizar as forças e tensões políticas mediante a questão étnico-racial, especialmente problematizar os avanços da luta antirracista contra o branqueamento e o mito da democracia racial por meio de sua materialização. Nesse bojo, pontua-se a relevância da Lei nº 10.639/2003, especialmente no que tange a pensar a educação das relações étnico-raciais.

3 CONSIDERAÇÕES

Com vistas a contemplar o objetivo de refletir acerca de representações de professores/as sobre a Lei nº 10.639/2003 e suas implicações no município de Amargosa-BA, estruturou-se o estudo a partir de marcos histórico da implementação da Lei, evidenciando lutas e resistência nesse processo. Em seguida problematizamos as políticas educacionais com foco na Lei nº 10.639/2003, propondo um *convite* ao debate acerca das tensões de projetos educativos em curso.

Considera-se preliminarmente a relevância dos avanços no caso específico da Lei nº 10.639/2003 e de outras iniciativas como as políticas de cotas, ações contra o racismo

institucional e no mercado de trabalho, no entanto, mesmo envolto por ações exitosas no que tange a práticas por uma sociedade antirracista, reitera-se a necessidade de mobilizar esforços no sentido de superar desafios de seus desdobramentos.

Mediante as representações dos/as professores/as, valoriza-se *ochamado* a revisão das condições materiais e objetivas de trabalho ao questionar a recorrência da necessidade de pensar os livros didáticos e materializar representações valoradas das identidades étnico-raciais negras. Confirma-se a imposição cultural por intermédio de uma *arma*, o livro didático. Ainda na toada de melhores condições de trabalho, também releva-se as representações da obrigação expressa de pensar a *formação continuada* no contexto, como fator impulsionador, no sentido de favorecer intervenções que combatam as práticas que se disseminam de maneira folclórica e descontextualizada, propagada por imposições de um modelo hegemônico branco.

Pondera-se por meio de algumas indagações, especialmente tendo em vista a complexidade da transposição didática dos saberes, para institucionalização efetiva e sustentabilidade da educação das relações étnico-raciais pautadas na equidade de oportunidades: *quais os saberes mobilizados na prática e quem decide?* Também deve-se incluir na inquietação a intencionalidade do projeto de sociedade exposto, direcionado *para manter privilégios ou subverte-los?*

Atenta-se para as falas que demandam a *institucionalização* da Lei nº 10.639/2003 em nível municipal como ações relevantes na afirmação da mesma no contexto, vinculada a dinâmica de não silenciar as tensões étnico-raciais. O racismo é uma problemática instituída no cotidiano e perpassa por dimensões políticas, sociais, históricas e culturais. Essa estrutura nos remete a necessidade de *aprofundar e qualificar a forma*, por intermédio de ampliação das conquistas e novas possibilidades afirmadas por um *convite*.

Em linhas gerais, propomos a incursão de reflexões atreladas à *justiça social eum convite à equidade*, compreende-se aqui os seus limites, uma vez que há a necessidade de considerarmos os fatores estruturais que (re)produzem as crescentes desigualdades em nossa sociedade. Assim, a metáfora utilizada por intermédio do Olubajé apresenta os anseios e desafios em conjecturar acerca de *experiências práticas*, em conformidade com desdobramentos da Lei nº 10.639/2003, tendo em vista que o fato *da institucionalização* dos direitos referentes a uma educação das relações étnico-raciais compromissada com a equidade de oportunidades, por si só, não garante sua efetiva transformação na prática social.

Percebe-se a necessidade de redesenhar a maneira de interagir no espaço social e simbólico, assim como no Olubajé *“todos” possam ser reverenciados com equidade de*

oportunidades, reforçar as lutas de maneira coletiva para a justiça social. Para além disso, incorporar os princípios e as diretrizes da Lei nº 10.639/2003 é afirmar a importância da *diversidade* e mobilizar práticas para ressignificar os fazeres cotidianos.

As conclusões parciais expressas estão atreladas a atuar de maneira prática no contexto em questão. Almeja-se, em diálogo com os princípios metodológicos da concepção reivindicatória/participativa, mediado por reflexões acerca das representações de professores/as, proposições para uma futura agenda de ação, como possibilidades materiais para um projeto colaborativo no campo educacional visando os princípios de equidade e justiça social. Essa ação configura-se como um desafio a ser superado para contribuir de maneira efetiva na Educação das Relações Étnico-raciais, vislumbrando a feição intercultural que colabore para a constituição social onde as diferenças e a diversidade sejam respeitadas e valorizadas.

REFERÊNCIAS

BOBBIO, Norberto; MATTEUCCI, Nicola; PASQUINO, Gianfranco. **Dicionário de Política**. Tradução: João Ferreira. 2. ed. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1986.

BOURDIEU, Pierre. **Espaço Social e Espaço Simbólico**. In: Razões Práticas: Sobre a teoria da ação. Trad. Maria Corrêa. 9. ed. Campinas, SP: Papirus Editora, 2008.

BOURDIEU, Pierre. **Escritos de Educação**. 12.ed. Petrópolis: Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

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, 2005.

BRASIL. 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 jan. 2003.

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

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 Cláudia. Grupo Focal na pesquisa em educação: passo a passo teórico-metodológico. In: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marluce Alves (Orgs.). **Metodologias de pesquisa pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012.

GATTI, Bernadete Angelina. **Grupo Focal na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas**. Líber Livro Editora. Brasília, 2005. Série Pesquisa em Educação.

GOMES, Nilma Lino. Ações Afirmativas: dois projetos voltados para a juventude negra. In: GONÇALVES, Petronilha Beatriz e Silva; SILVÉRIO, Valter Roberto (Orgs.). **Educação e ações afirmativas: entre a injustiça simbólica e a injustiça econômica**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2003.

GOMES, Nilma Lino. 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.

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

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

HALL, Stuart. **Da diáspora: identidades e mediações culturais**. Belo Horizonte. EdUFMG; Brasília, Representações UNESCO no Brasil, 2006.

HASENBALG, Carlos. **Discriminação e Desigualdades Raciais no Brasil**. Belo Horizonte: Editora UFMG; Rio de Janeiro: IUPERJ, 2005.

MAINARDES, Jeferson; MARCONDES, Maria Inês. Entrevista com Stephen J. Ball: Um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 30, n. 106, p. 303-318, jan./abr. 2009. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 05 fev. 2014.

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. out. 1999.

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

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

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

REIS, Dyane Brito. **Para Além das Cotas: a Permanência de Estudantes Negros no Ensino Superior como Política de Ação Afirmativa**. Tese de Doutorado. Programa de Pós Graduação em Educação. PPGE/UFBA. 2009.

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

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

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

WILLIAMS, 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, p.34, mar.2001.