

# 8

## Discriminação no acesso à educação e o discurso da subalternidade: reflexões sobre memória e identidade negra na escola

**Ilzver de Matos OLIVEIRA:** [ilzver@gmail.com](mailto:ilzver@gmail.com)

CV: <http://lattes.cnpq.br/4770751511233073>. Mestre/UFBA e Doutorando/PUC-RI. Docente da UNIT. Membro dos GT's A hermenêutica constitucional concretizadora dos direitos fundamentais e seus reflexos nas relações sociais e Políticas públicas de proteção aos direitos humanos/CNPq.

**Júlio Cesar Diniz HOENISCH:** [jchoenisch@faculdaadesocial.edu.br](mailto:jchoenisch@faculdaadesocial.edu.br)

CV: <http://lattes.cnpq.br/2480990649153082>. Mestre/PUC-RGS e Doutorando/UFBA. Docente da UEFS e da FSBA, Coordenador do Curso de Psicologia/FSBA. Membro dos GP's Núcleo de estudos da contemporaneidade e Núcleo interdisciplinar de estudos sobre desigualdade em saúde/CNPq.

# BSTRACT **RESUMO** ABSTRACT **RESUMO** ABSTRACT

Resumo Este trabalho parte do reconhecimento da existência de um quadro histórico de discriminação racial no acesso à educação no Brasil e resolve discutir a Lei 10.639, de 2003, que obrigou o ensino da história da África e dos afro-brasileiros nas escolas brasileiras, como um possível mecanismo de superação do quadro de desconsideração à memória, à cultura e à identidade negras no nosso país.

Palavras-chave Escola; racismo; discurso; políticas afirmativas.

Abstrac This work starts from the recognition of the existence of a historical picture of racial discrimination in access to education in Brazil to discuss the Law 10.639 of 2003, which required the teaching of African history and african-brazilians history in Brazilian schools, as a possible mechanism for overcoming this framework disregard to memory, culture and identity of black in our country.

Keywords School; racism; discourse; affirmative policies.

Lançar luz sobre os caminhos percorridos pela população negra no acesso à educação no Brasil é revelar a existência de uma assimetria considerável na incorporação de capitais simbólico, cultural e social ao longo das trajetórias desta população e do grupo racial branco, ambos constituintes do processo civilizatório brasileiro.

Partindo desta constatação, neste trabalho tomamos a escola como um importante agente de construção de significados sociais, produtora de subjetividades e identidades. Estes conceitos são desenvolvidos aqui na acepção de Bock (2003), que define a subjetividade como efeito de uma série de atravessamentos sociais e semióticos que produz uma experiência, “subjetividade privada”, um conjunto de elementos simbólicos e políticos que leva os sujeitos a se reconhecerem como sujeitos do desejo ou sujeitos políticos, e de Stuart Hall (1997), para o qual a identidade é uma metáfora do contemporâneo, em que longe de “um idêntico a si” ou uma substância, encontramos uma “espessura” ou um contorno. Em outras palavras, se reconhecer como negro é uma das possibilidades que se propõe à identidade.

Longe das premissas substancialistas, a identidade é um elemento de reconhecimento social de si, mas não tradutor da totalidade do sujeito. Esta concepção é também compartilhada por Anthony Giddens (2002), que observa na modernidade tardia um estilçamento identitário que provoca a possibilidade de *loci* variados de pertencimento social. Com isso, a política, a cultura e o acesso à educação servem de elemento interpelador dos agentes sociais, atravessando sua constituição como ser simbólico e da linguagem, e ao fazer isso evoca um lugar no campo do discurso e da cultura.

Para que compreendamos o modo pelo qual a educação e a escola são importantes para entender a condição de assimetria social do negro em nosso país, destacamos que nossa análise se ampara na corrente anglo-saxã da Análise Crítica do Discurso, proposta por Fairclough (2001). Segundo este autor, os discursos não se limitam a mero conjunto de signos linguísticos. Ao contrário, se apresentam como importantes dispositivos semióticos, superando a concepção de discurso como sinônimo de fala. Além desse ponto de vista, ainda acompanhando Fairclough, não é possível separarmos ideologia, política e discurso, de forma que não há lugar “neuro” na linguagem. Todo ser falante se coloca como ocupante de um lugar na trama social e, de uma forma ou de outra, contribui para que as regras e as linhas de força que constituem o tecido social – com maior ou menor justiça – se mantenham.

O analista crítico do discurso, ainda segundo Fairclough, é um analista engajado, ou seja, um proponente de alguma posição política prévia, e a ele cabe não se furtar de sua posição, mas a explicitar como elemento de análise. Desta forma, as formações discursivas e repertórios interpretativos apresentados por sujeitos, grupos e segmentos sociais são efeito de situações históricas que perpassam a dimensão jurídica, educacional, entre outras.

Desse modo, olhar a condição do negro na escola brasileira é comumente identificar - quer seja na postura de educadores e gestores, dos próprios colegas de classe, ou a partir de ações ou omissões legislativas ou administrativas do Estado - uma história de ratificação de uma condição identitária subalterna. Tal posição de sujeito se apresenta preestabelecida e com uma identidade conformada para um papel secundário, indigno ou, simplesmente, invisível. Assim, investigar a criação legislativa passada e recente do país sobre o lugar do negro na escola, mais do que um exercício histórico, é reconhecer o

tecido que sustenta os ditames das regras discursivas que alicerçam políticas identitárias particulares.

## A RELAÇÃO ENTRE AS PRÁTICAS DE DISCRIMINAÇÃO RACIAL NO ACESSO À EDUCAÇÃO E O DISCURSO DA SUBALTERNIDADE DO NEGRO NO BRASIL

O espaço da escola é marcado historicamente no Brasil pelo preconceito, pela discriminação e pela segregação racial de cidadãos negros.

Percorrendo a história legislativa do país, nos deparamos com o Decreto nº 1.331, de 17 de fevereiro de 1854, que estabelecia que nas escolas públicas do país não seriam admitidos escravos, e que a previsão de instrução para adultos negros dependia da disponibilidade de professores. Além deste, o Decreto nº 7.031-A, de 6 de setembro de 1878, que estabelecia que os negros só podiam estudar no período noturno, e diversas outras estratégias, foram montadas para dificultar o acesso pleno dos negros às escolas (MEC, 2004. p. 7).

Neste momento histórico pré-abolição, negar ao negro o direito à escolarização era o mesmo que reconhecer como arriscado que pessoas negras, vistas ainda como coisa, repentinamente alcançassem a liberdade, saíssem dessa condição de mero objeto fungível, fossem alçados ao status de pessoa e concomitante a tudo isto, ainda conquistassem o direito de ter direitos, dentre os quais estaria a educação.

Ao adotar essa tática legal excludente, o Estado brasileiro se alicerçou numa estratégia discursiva de despotencialização ou subalternidade do negro, cuja ideia subjacente era clara: manter, mesmo diante de uma iminente abolição da escravatura, a população negra numa condição cidadã inferior. Encontramos no corpo social formações discursivas deste tipo, por exemplo, em enunciados que sugerem ao negro que a escola não é “o seu lugar”, reiterando a naturalização de uma condição subalterna em relação a este grupo, dando-lhe a possibilidade de ocupação de outros lugares, tais como o doméstico e o de entretenimento (dança, por exemplo), e como a Análise Crítica do discurso esclarece, o “não lugar” é um lugar, pois, uma condição negada é articuladora de um lugar simbólico e político na cultura, de onde devêm práticas sociais, inclusive as discriminatórias.

Ainda tendo como referência a história legislativa do nosso país, verificamos que após a abolição, com a República e mesmo depois da Constituição Cidadã de 1988, quando o discurso da subalternidade do negro é substituído pelo discurso da igualdade de todos perante a lei, sem distinções de quaisquer tipos, consagrado em todos os textos constitucionais, e pelo discurso da universalização do acesso à educação, definida como direito de todos, dever do Estado e progressivamente alvo de políticas públicas universalizantes, o Brasil ainda é marcado por uma realidade de reprodução, tanto particular quanto estatal, de ranços coloniais expressos em posturas subjetivas e objetivas, diretas ou indiretas, mas, em todos os casos, persistentes e danosas, de preconceito, racismo e discriminação contra

afrodescendentes, que ainda hoje enfrentam dificuldades para o acesso e a permanência nas escolas. Estas dificuldades são representadas no cotidiano escolar por episódios que constantemente colocam crianças e adolescentes negros no alvo de agressões verbais ou físicas dirigidas, frequentemente, a sua cor da pele, a seus traços fisionômicos, a seu cabelo ou a sua religiosidade (GOMES, 2002; SANTOS, 2005; CAPUTO, 2012). Ou seja, a emancipação dos escravos não exterminou a diferença entre as raças no acesso a bens e direitos, nem a ideia corrente de inferioridade dos negros.

O IBGE (2010), por exemplo, ao identificar um aumento do contingente populacional de autodeclarados indígenas e negros (pretos e pardos), afirma que:

[...] independentemente desse possível resgate da identidade racial por parte da população de cor preta, parda ou de indígenas, a situação de desigualdade que sofrem os grupos historicamente desfavorecidos subsiste. Uma série de indicadores revelam essas diferenças, dentre os quais: analfabetismo; analfabetismo funcional; acesso à educação [...] Quando se observam as taxas de analfabetismo, de analfabetismo funcional e de frequência escolar, verifica-se uma persistente diferença entre os níveis apresentados pela população branca, por um lado, e as populações preta ou parda, por outro.

Os dados do IBGE (2010) mostram que a taxa de analfabetismo diminuiu na última década, passando de 13,3%, em 1999, para 9,7%, em 2009, mas, apesar desse avanço, tanto a população de cor preta quanto a de cor parda, que compõem o contingente populacional negro, segundo a metodologia do Instituto, ainda têm o dobro da incidência de analfabetismo observado na população branca: 26,7% dos negros, contra 5,9% dos brancos, são analfabetos.

Outro indicador importante é o analfabetismo funcional, que engloba as pessoas de 15 anos ou mais de idade com menos de quatro anos completos de estudo, ou seja, que não concluíram a 4ª série do ensino fundamental. Essa taxa diminuiu mais fortemente nos últimos dez anos, passando de 29,4%, em 1999, para 20,3%, em 2009, mas, entre os negros ainda é de 51,1% enquanto que entre os brancos é de 15,0%.

Segundo o IBGE (2010), são 18,6 milhões de negros que frequentaram escola, mas têm, de forma geral, dificuldade de exercer a plena cidadania através da compreensão de textos, indo pouco além de uma rudimentar decodificação.

A média de anos de estudo é outra maneira de se avaliar o acesso à educação e as consequentes oportunidades de mobilidade social. A população branca de 15 anos ou mais de idade tem, em média, 8,4 anos de estudo em 2009, enquanto os negros têm 6,7 anos de estudo. O IBGE (2010) destaca que os brancos em 1999 tinham em média 7,0 anos de estudos, ou seja, dez anos depois a população negra ainda não alcançou o patamar alcançado na década passada pela população branca.

Como podemos constatar, a história, a política, a sociologia, a psicologia, os estudos culturais, a análise do discurso, o direito e a estatística evidenciam como é pernicioso o quadro de acesso não equitativo entre negros e brancos ao espaço da educação, que é na verdade “*um plano de articulação de fenômenos, na medida em que delinea configurações espaciais nas quais a população representa sua existência e realiza os loteamentos territoriais segundo os quais se dividem a sociedade.*” (d’ADESKY, 2009, p. 120).

Nesses loteamentos, os grupos sociais produzem sua espacialidade, em “*cuja forma, dimensão relativa e valores agregados podem incluir ou excluir outras representações e inscrições em conformidade com o grau de abertura para os outros.*” (d’ADESKY, 2009, p. 120). Essa relação de inclusão e exclusão no espaço é embasada em discursos, e é sempre mais perversa com aquele que não faz parte do grupo dominante, que pode inclusive ser alvo de processos de inclusão social em uma posição subalterna, talvez piores e mais desumanizantes que os processos de exclusão.

## SUPERANDO A INVISIBILIDADE: AFIRMAÇÃO DA IDENTIDADE E DA HISTÓRIA DA ÁFRICA E DOS AFROBRASILEIROS

Reconhecemos que é o racismo um importante componente da experiência escolar, um dos mais nocivos ao pleno desenvolvimento do sujeito e que, por isso, deve ser admitido e enfrentado. Angela Maria dos Santos diz que:

A discriminação racial se reproduz em vários contextos sociais das relações entre negros e brancos. Nesse contexto a escola não se encontra isenta dessas reproduções. Muito embora ela não seja meramente reprodutora de tais relações, acaba por refletir as tramas sociais existentes no espaço macro da sociedade (2005, p. 14).

Para Nilma Lino Gomes, a escola é “um espaço em que aprendemos e compartilhamos não só conteúdos e saberes escolares, mas também valores, crenças, hábitos e preconceitos raciais, de gênero, de classe e de idade.” (2002, p. 40). Nesse sentido, a autora prevê que:

Aos poucos, os educadores e as educadoras vêm interessando-se cada vez mais pelos estudos que articulam educação, cultura e relações raciais. Temas como a representação do negro nos livros didáticos, o silêncio sobre a questão racial na escola, a educação de mulheres negras, relações raciais e educação infantil, negros e currículo, entre outros, começam a ser incorporados na produção teórica educacional. (GOMES, 2002, p.40),

Essas questões apresentadas por Gomes (2002), como debates travados dentro do espaço escolar, somadas às reivindicações dos movimentos sociais negros e à ascensão de um governo de esquerda no Brasil, culminaram na promulgação da Lei 10.639, em 9 de janeiro

de 2003, durante o primeiro ano do governo do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva, chamada de Lei de História da África.

O governo federal, a partir da eleição do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva, passou a redefinir o papel do Estado como propulsor das transformações sociais, reconhecendo as disparidades entre brancos e negros em nossa sociedade e a necessidade de intervir de forma positiva, assumindo o compromisso de eliminar as desigualdades raciais, dando importantes passos rumo à afirmação dos direitos humanos básicos e fundamentais da população negra brasileira. Nesse contexto, o governo federal sancionou, em março de 2003, a Lei nº 10.639/03 [...] Criou, em 21 de março de 2003, a Seppir (Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial) e instituiu a Política Nacional de Promoção da Igualdade Racial. Desta forma, recolocou a questão racial na agenda nacional e a importância de se adotarem políticas públicas afirmativas de forma democrática, descentralizada e transversal. O principal objetivo desses atos é promover alteração positiva na realidade vivenciada pela população negra e trilhar rumo a uma sociedade democrática, justa e igualitária, revertendo os perversos efeitos de séculos de preconceito, discriminação e racismo. (MEC, 2004, p. 8)

Essa Lei alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "*História e Cultura Afro-Brasileira*". A partir dela, nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, públicos e particulares, tornou-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

O conteúdo programático deveria incluir 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. Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira deveriam ser ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras.

Para regulamentar a referida lei, foi elaborado um documento denominado "*Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*".

Esse documento traçou como objetivo oferecer uma resposta, na área da educação, à demanda da população afrodescendente por políticas de reparações, de reconhecimento e valorização de sua história, cultura e identidade, através da divulgação e produção de conhecimentos, a formação de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos orgulhosos de seu pertencimento étnico-racial.

Esse objetivo é tratado como uma política curricular, cuja meta é permitir que os negros se reconheçam na cultura nacional, expressem visões de mundo próprias, manifestem com autonomia, individual e coletiva, seus pensamentos, e possam ter assegurado o direito de cursarem cada um dos níveis de ensino em escolas devidamente instaladas e equipadas, orientados por professores qualificados para o ensino das diferentes áreas de conhecimentos, com formação para lidar com as tensas relações produzidas pelo racismo e discriminações,

sensíveis e capazes de conduzir a reeducação das relações entre diferentes grupos étnico-raciais. (MEC, 2004, p. 10 – 11).

Assim, a Lei e as Diretrizes são instrumentos de transformação do currículo escolar, dos professores, dos alunos, da escola e da sociedade, colaboradores no processo de afirmação do sujeito negro no Brasil, uma vez que segundo essas normas a educação:

[...] como parte constituinte do processo de humanização, socialização e formação, tem, pois de estar associada aos processos culturais, à construção de identidades de gênero, de raça, de idade, de escolha sexual, entre outros. (GOMES e SILVA, 2006, p.22).

Todavia, passados dez anos da sanção da Lei de História da África, poucos dos objetivos definidos nela e nas suas normas regulamentadoras se tornaram reais. Apesar de algumas iniciativas pontuais tomadas por Municípios, Estados ou pela União, o fato é que a persistência do racismo na nossa sociedade ainda gera uma forte resistência à adoção da Lei por parte dos setores sociais envolvidos. O tema do enfrentamento ao racismo na educação não faz parte da pauta principal dos governos, os movimentos sociais negros estão enfraquecidos e não conseguem ser representados adequadamente nos espaços de decisão política, entre outras questões. Tudo isso contribuiu para que após uma década, a Lei não conseguisse alcançar a eficácia social pretendida.

A respeito da subaplicação da Lei, Risomar Alves Santos confirma:

[...] a cultura escolar ainda é reticente em incorporar diferentes formas de se obter conhecimentos e expressões culturais, linguagens das novas gerações e de grupos culturais distintos. Não se exercita uma educação voltada para as diferenças de classe, de gênero, de raça e de cultura existentes na sociedade brasileira. Apesar de reconhecermos a diversidade étnico-racial como constituinte da nossa formação como seres humanos e sujeitos socioculturais, e por mais fascinante que essa diversidade possa parecer, o trato segregador e discriminatório ainda está presente em muitas práticas pedagógicas e em vários processos de formação do professor (2011, p. 193).

Para a autora, estudos sobre a formação de professores mostram que estes não têm contato com temas como raça, racismo, preconceito e cultura; que são raros os cursos de formação com essa preocupação; que esse quadro criou uma geração de professores despreocupados com essa questão, pois não aprenderam com seus professores nenhum daqueles conteúdos e, portanto, não replicam em sala de aula; que o debate fica restrito a iniciativas pessoais de alguns professores em razão de suas histórias de vida, de seu pertencimento étnico-racial, de sua vontade política e outras experiências que os levaram a ver importância na temática e a levá-la para a sua prática escolar. (SANTOS, 2011, p. 193)

Para a superação desse panorama caótico, Candau (2008), baseando-se nos estudos de Santos (2006), apresenta alguns dos

desafios que temos de enfrentar se quisermos promover esse modelo de educação intercultural que a Lei de História da África instituiu.

O primeiro desafio está relacionado à necessidade de desconstrução dos preconceitos e discriminações que impregnam nossa sociedade:

[...] Promover processos de desnaturalização e explicitação da rede de estereótipos e pré-conceitos que povoam nossos imaginários individuais e sociais em relação aos diferentes grupos socioculturais é um elemento fundamental sem o qual é impossível caminhar. Outro aspecto imprescindível é questionar o caráter monocultural e o etnocentrismo que, explícita ou implicitamente, estão presentes na escola e nas políticas educativas e impregnam os currículos escolares; é perguntar-nos pelos critérios utilizados para selecionar e justificar os conteúdos escolares, é desestabilizar a pretensa ‘universalidade’ dos conhecimentos, valores e práticas que configuram as ações educativas. (CANDAU, 2008, p. 53).

O segundo trata da articulação entre igualdade e diferença no nível das políticas educativas, assim como das práticas pedagógicas:

Essa preocupação supõe o reconhecimento e a valorização das diferenças culturais, dos diversos saberes e práticas e a afirmação de sua relação com o direito à educação de todos/as. Reconstruir o que consideramos ‘comum’ a todos e todas, garantindo que nele os diferentes sujeitos socioculturais se reconheçam, assegurando, assim, que a igualdade se explicita nas diferenças que são assumidas como referência comum, rompendo, dessa forma, com o caráter monocultural da cultura escolar. (CANDAU, 2008, p.53)

O terceiro se refere ao resgate dos processos de construção das identidades culturais, tanto no nível pessoal como coletivo, através do uso do método das histórias de vida e da construção de diferentes comunidades socioculturais:

É muito importante esse resgate das histórias de vida, tanto pessoais quanto coletivas, e que elas possam ser contadas, narradas, reconhecidas, valorizadas como parte de processo educacional. Além disso, deve ser dada especial atenção aos aspectos relativos à hibridização cultural e à constituição de novas identidades culturais. É importante que se opere com um conceito dinâmico e histórico de cultura, capaz de integrar as raízes históricas e as novas configurações, evitando uma visão das culturas como universos fechados e em busca do “puro”, do “autêntico” e do “genuíno”, como uma essência preestabelecida e um dado que não está em contínuo movimento. (CANDAU, 2008, p.53)

O quarto e último desafio é promover experiências de interação sistemática com os “outros”:

[...] desenvolver projetos que suponham uma dinâmica sistemática de diálogo e construção conjunta entre diferentes pessoas e/ou grupos de diversas procedências sociais, étnicas, religiosas, culturais etc. Exige romper toda tendência à guetificação presente também nas instituições educativas e

supõe um grande desafio para a educação. Exige também reconstruir a dinâmica educacional. A educação intercultural não pode ser reduzida a algumas situações e/ou atividades realizadas em momentos específicos nem focalizar sua atenção exclusivamente em determinados grupos sociais. [...] No que diz respeito à escola, afeta a seleção curricular, a organização escolar, as linguagens, as práticas didáticas, as atividades extraclasse, o papel do/a professor/a, a relação com a comunidade etc. (CANDAUI, 2008, p.54)

Assim, como vemos, uma revolução democrática da educação (SANTOS, 2007) é possível, e ela passa obrigatoriamente pela reconstrução histórica do lugar do negro na sociedade brasileira, bem como da sua memória, da sua cultura e da sua identidade.

## NEGAÇÃO DA LEI DE HISTÓRIA DA ÁFRICA E A NEGAÇÃO DO SER NEGRO NA ESCOLA: REFLEXÕES

Tudo que está no inconsciente um dia esteve na consciência: este é um dos princípios de trabalho da psicanálise e que pode contribuir para nossa reflexão sobre a subjetividade do ser negro.

A historicidade do sujeito apresenta um conjunto de signos e significados que operam como marcas que se atualizam e conduzem destinos, sem que este tenha clareza dessas marcas. No caso da população negra, condenada no Brasil a uma posição subalterna, efeito de sua obrigatória “migração” pela via violenta do rapto, da tortura e da escravidão, é possível inferir que estas marcas históricas se manifestem através de um sentimento de menos-valia, como defende Miranda (2004). Esses sentimentos podem ou não estar presentes no discurso manifesto do indivíduo vítima da violência simbólica ou física, mas, sempre haverá a possibilidade de um sentimento de “*a menos*”. No espaço escolar é preciso ter sensibilidade para decodificar esses símbolos e reconhecer que a circulação de discursos que apresentem uma representação depreciativa do negro nega seu lugar de participante do processo civilizatório nacional. Isso terá consequências políticas e subjetivas importantes.

Se nos detivermos a refletir que a História é a transmissão de discursos, a manutenção de regras, gestos e códigos sociais, podemos levantar algumas questões: que marcas deixam as experiências de posição de “coisa” e propriedade de outro, infligidas à população negra? Será que ao não reconhecermos a dívida com a população negra, sua história, seus lugares de não-cidadania, não estaremos esbarrando no não-reconhecimento do racismo e assim na negação da história e na refutação da memória? A escola pode abrir espaço para essas reflexões sobre a história que está por trás da construção dos seus alunos negros enquanto sujeitos e, ainda que não garanta a emancipação total do sujeito negro frente aos efeitos deletérios do racismo, pode ao menos instrumentalizá-lo para a construção de “linhas de fuga” dos discursos hegemônicos e deterministas.

O fato é que sem memória não há sujeito, pois é a memória de um povo, de um grupo ou de um indivíduo que dá sentido ao Eu e a seu sentimento de pertença. Desse debate poderia surgir outra questão, apontada por d'Adesky, crucial para entender essa luta por reconhecimento: “*Por que, então, reivindicar uma identidade coletiva, especialmente uma identidade diferenciada negra, se aqueles que a reclamam estão sujeitos à exclusão e à discriminação?*” (2009, p. 75)

Por que fazer emergir uma história de dor e sofrimento? Por que falar sobre raça na atualidade? Por que não esquecer o passado e viver o presente? O autor apresenta algumas respostas:

[...] o homem não procura somente conforto material. Ele sonha também em estar no cume. Isso faz parte de suas ambições e de seus fantasmas. Ele sente necessidade de ter ídolos, de se ver numa história. Tais desejos simbólicos comprovam a importância para o indivíduo de ver conferidos atributos positivos aos elementos da etnicidade. [...] é preciso que a identidade seja reconhecida, de forma autônoma, pelos outros, existindo por si, constituindo o indivíduo livre, consciente de sua individualidade, de sua liberdade, de sua história, e, por último, de sua historicidade. (d'ADESKY, 2009, p. 75).

Podemos afirmar, dessa forma, que ao nos debruçarmos sobre a questão racial dentro do espaço escolar, e assim a tirarmos do risco do esquecimento, estaremos contribuindo com uma minoração das desigualdades raciais e confrontando o processo desumanizante de construção das subjetividades subalternas pelo negro brasileiro.

Como podemos ver, a “*matriz social do discurso*” – em que a escola é um importante veículo de difusão de regras, crenças e sentido, e em cujas regras se desvendam (de maneira sempre insuficiente) as estruturas que produzem a manutenção das hegemonias políticas de poder social – se articula com a “ordem do discurso” como dispositivo que interpela os sujeitos no sentido “naturalizador” das assimetrias sociais, tornando o que não é natural – nada que seja humano o é, em fato – como se assim o fosse. Essa articulação semiótica é a organizadora das lógicas de “identidade” e de sentimento de eu. O sentimento de “eu”, como enfatiza Giddens, é uma condição reflexiva, ou seja, perpassada pelo “*o que eu sou*” diante do “outro” e que lugares sociais a ordem do discurso me reserva. Todavia, esse processo de reconhecimento de si é parcial, incompleto e um tanto difuso – ainda que bastante eficaz - na construção de formas de ser preestabelecidas.

Não é nossa intenção defender uma vitimização do grupo populacional negro, mas, sim, estimular uma reflexão sobre os efeitos possíveis da negação pela escola da discriminação racial, assim como essa mesma reflexão já é, em certa medida, realizada em relação às discriminações de gênero, de compleição física, geracional e econômica dentro da escola. Negar essa possibilidade de consideração ao sujeito negro pode trazer efeitos nocivos que ultrapassam o aspecto individual e atingem toda a sociedade.

Assim, ao nos depararmos com a negativa das reivindicações dos sujeitos que buscam reparação histórica, como no caso da não aplicação da Lei de História da África, estamos, na verdade, diante de uma recusa em aceitar este sujeito e sua demanda como legítimos, contrariando toda a lógica dos princípios que regem a educação nacional. Por isso que é urgente a necessidade de refletirmos mais seriamente sobre a Lei 10.639 e, muito mais que isso, que coloquemos a questão racial e as implicações atuais do racismo, na pauta principal das discussões sobre a educação brasileira na contemporaneidade.

## REFERÊNCIAS

BOCK, Ana Mercês Bahia *et al.* **Psicologias: Uma Introdução ao Estudo de Psicologia.** São Paulo: Saraiva, 2003.

CAPUTO, Stela Guedes. **Educação nos terreiros e como a escola se relaciona com crianças de candomblé**, Rio de Janeiro: Pallas, 2012.

CANDAU, Vera Maria. **Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença**. *Rev. Bras. Educ.* [online]. 2008, n.37, pp. 45-56. ISSN 1413-2478.

d'ADESKY, Jacques. **Pluralismo étnico e multiculturalismo: racismo e anti-racismo no Brasil**. Rio de Janeiro: Pallas, 2009.

FAIRCLOUGH, Norman. **Discurso e mudança social**. Brasília: Universidade de Brasília, 2001.

GIDDENS, Anthony. **Modernidade e identidade**. Rio de Janeiro: J. Zahar, 2002.

GOMES, Nilma Lino. **Trajetórias escolares, corpo negro e cabelo crespo: reprodução de estereótipos ou resignificação cultural?**. *Rev. Bras. Educ.* [online]. 2002, n.21, pp. 40-51. ISSN 1413-2478.

GOMES, Nilma Lino e SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves (orgs). **Experiências étnico-culturais para a formação de professores**. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na Pós-Modernidade**. Rio de Janeiro, DP&A Editora, 1997.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Síntese de Indicadores Sociais: Uma Análise das Condições de Vida da População Brasileira**. Estudos e Pesquisas. Informação Demográfica e Socioeconômica. n. 27. Rio de Janeiro: IBGE, 2010

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília, Outubro de 2004.

MIRANDA, Maria Aparecida. **A beleza negra na subjetividade das meninas “um caminho para as mariazinhas”**: considerações psicanalíticas. Dissertação de mestrado – Curso em Psicologia Clínica – Instituto de Psicologia, USP, 2004. 150 p.

SANTOS, Angela Maria dos. **Vozes e silêncio do cotidiano escolar**: análise das relações raciais entre alunos negros e não-negros em duas escolas públicas no município de Cáceres-MT. Dissertação de Mestrado. Cuiabá: UFMT/IE 2005, 142 p.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A gramática do tempo**: para uma nova cultura política. São Paulo: Cortez, 2006.

\_\_\_\_\_. **Para uma revolução democrática da justiça**. São Paulo: Cortez, 2007.

SANTOS, Risomar Alves. Formação de professores e diversidade racial. In: SILVÉRIO, Valter Roberto e outras (Orgs.) **Relações Raciais no Brasil**: pesquisas contemporâneas. São Paulo: Contexto, 2011, p. 191-206.